



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



**Tesis para optar por el Título de Magíster en Psicología y
Educación**

Autor:

Michel Dibarboure Reynes

***La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con
restricciones simbólicas
El taller clínico con cuentos en el ámbito escolar***

Tutor de Tesis:

Dr. Gustavo Cantú (U.B.A.)

Tutora Académica:

Prof. Tit. Dra. Alicia Kachinovsky

Montevideo, setiembre de 2015

RESUMEN

Esta Tesis es el resultado de una investigación cualitativa de estudio de caso que describe, analiza y conceptualiza los procesos psíquicos ocurridos a partir de la lectura de cuentos a niños que presentan restricciones simbólicas, en un taller clínico-narrativo en un local escolar.

El *Taller clínico-narrativo* es un *dispositivo teórico metodológico* de *investigación-intervención psicoanalítico* que se apoya en la psicopedagogía clínica.

Se parte de la *premisa* de la existencia de una íntima relación entre los problemas de aprendizaje y las fallas en los procesos de simbolización. Y se basa en una metodología cualitativa de estudio de caso para caracterizar la investigación como un estudio exploratorio cualitativo de caso múltiple incrustado.

Los resultados obtenidos no generan conclusiones generalizables, promueve una función didáctica, metafórica y heurística y no un estudio de prevalencia propio de una muestra estadística.

Para el análisis e interpretación de la información, se diseñan *dimensiones de análisis apriorísticas* y se construyen *categorías analíticas emergentes* que permiten conceptualizar la *inferencia en la comprensión lectora* desde el psicoanálisis, constituyéndose en herramienta de análisis para la promoción de complejizaciones subjetivas.

De este modo, el *Taller clínico-narrativo* (encuadre clínico específico) se constituye en un dispositivo clínico que potencia los modos de intervención de la psicopedagogía clínica. Y los hallazgos obtenidos permiten establecer la compleja relación que existe entre los problemas inferenciales de la comprensión lectora y el conflicto psíquico.

Palabras clave

Taller clínico-narrativo - simbolización – estructuración psíquica - subjetivación - narrativa infantil – psicopedagogía clínica

ABSTRACT

This thesis is the result of a qualitative research of case study that describes, analyzes, and conceptualizes the psychic processes that occurred from reading stories to children who presented symbolic restrictions, in a clinic-narrative workshop at a local school. Clinic-narrative is a methodological theoretical device psychoanalytic starting that is supported in the clinical psychology. You are based on the premise of the existence of a close relationship between learning problems and failures in processes of symbolization. And it is based on a qualitative case study methodology to characterize the research as an exploratory qualitative study of multiple embedded case. The results obtained do not generate generalizable conclusions, it promotes a didactic, metaphorical function and heuristics and not a study of prevalence of a statistical sample. For the analysis and interpretation of information, dimensions of analysis that are designed and built emerging analytical categories that allow inference in reading comprehension conceptualizing from psychoanalysis, becoming analysis tool for the promotion of subjective complexity. Thus, the clinic-narrative workshop (specific clinical setting) is a clinical device that enhances the clinical educational psychology intervention modes. And the findings obtained allow to establish the complex relationship that exists between the inferential problems of reading comprehension and the psychic conflict.

Key words: Workshop clinic-narrative - symbolization - psychic structure - subjectivation - child narrative - clinical psychology

DEDICATORIA

A Susana mi esposa, por su paciencia y apoyo; y a mis hijas Paula y Ana

AGRADECIMIENTOS

Llega el final de este trabajo de investigación que habilitara otras o a seguir profundizando... Llegar al cierre significa concluir una etapa con otros que han sido el respaldo-habilitación-ayuda-estímulo y a ellos va mi profundo agradecimiento por estar. Esos compañeros/as de ruta son:

- Escuela Pública:
 - Directora Maestra Mónica Acosta
 - Maestras de aula: Laura Suarez y Fabiana Ferrari
- A los estudiantes de Facultad del año 2013 que me acompañaron en esta intervención
- A la Directora del Programa Problemáticas Clínicas en Infancia y Adolescencia Prof. Tit. Adriana Cristóforo, y muy especialmente a la Prof. Tit. Dra. Alicia Kachinovsky, coordinadora de la Línea de investigación en psicopedagogía clínica, y amiga del alma.
- A la Prof. Adj. Gabriela Prieto por su estímulo y apoyo constante.
- Y por último, aunque no menos importante, a mi Tutor de Tesis Dr. Gustavo Cantú, por su generosidad con sus conocimientos, la habilitación académica, su disposición y afecto brindado

Gracias a los niños que hicieron posible esta investigación y a ustedes por acompañarme en este viaje.

INDICE

1. Prólogo	9
2. Introducción	12
3. Planteamiento del problema y justificación de la propuesta de investigación	13
4. Importancia y relevancia de la investigación - justificación	15
a. ¿Por qué la narrativa infantil con cuentos?	17
5. Objetivos de investigación	19
a. Objetivo General	19
b. Objetivos Específicos	19
6. Revisión de los antecedentes del problema	20
a. Revisión de los antecedentes y el estado actual del “arte”	20
i. A nivel regional	21
ii. A nivel extra-regional	22
iii. A nivel nacional (Uruguay)	23
7. Enfoque epistemológico y metodológico	25
a. El paradigma de la complejidad y el pensamiento clínico	25
b. Investigación: producción de conocimientos - criterio de verdad - relación con el poder.	25
c. Epistemología cualitativa de carácter constructivo-interpretativo del conocimiento	26
d. La teoría como proceso de construcción intelectual del investigador: el caso y su legitimidad.	27
e. El “dispositivo teórico-metodológico” y la teoría como “elucidación”	27
f. Metodología cualitativa e instrumentos	29
g. Método clínico de investigación-intervención psicoanalítico	30
h. Estudio de caso	30
i. Síntesis de enfoque epistemológico y metodológico	32
8. Dispositivo teórico-metodológico	34
a. Simbolización: trabajo psíquico sobre la ausencia del objeto (siempre perdido)	36
b. Producción simbólica: efectos de sentido del conflicto y la defensa	36
c. Estructuración psíquica	37
i. Dementida estructural	37
1. Trabajo de lo negativo (trabajo sobre la ausencia)	39
2. Espacio de ilusión y creencia: el Objeto transicional	41
3. Sublimación: destino de pulsión desde los inicios	42
ii. Instauración de la división tópica y constitución del inconsciente	43
iii. El deseo del Otro y la respuesta del sujeto	43
1. ¿Qué es un niño?	43
2. Estructuración del Sujeto	44
3. Los tiempos del sujeto	44
4. Función y eficacia del objeto a	45
5. La donación del intervalo por el Otro y la respuesta del sujeto como condición de existencia	45
9. Subjetividad y discurso infantil (Casas de Pereda, 1999)	46
a. Producción de subjetividad	46
b. Condición abductiva del psiquismo: creación de teorías y sistemas explicativos	46
c. Discurso infantil	47

d. Trabajo de latencia	48
10. De la creencia al saber	49
a. Lugar y formas del saber	49
b. Origen de la curiosidad y condiciones de interrogación	50
c. Las respuestas condicionan la búsqueda de saber	51
d. Déficit o trastornos de simbolización	52
i. Trastornos de la sustitución	52
ii. Inhibiciones primarias y secundarias de la inteligencia	52
11. Aprendizaje y simbolización	54
a. Sujeto del conocimiento - Sujeto del desconocimiento	54
b. Sujeto del aprendizaje - Sujeto escolar	56
c. Conocer, aprender, aprendizaje...	56
12. Especificidad de la lectura y la narrativa	57
a. Diagnóstico de las dificultades en la lectura: modelo posicional y modelo dinámico (producción simbólica)	57
b. La lectura como forma de producción simbólica	59
c. Trabajo de lectura: trabajo de simbolización	59
i. El uso del cuento	59
ii. Condiciones psíquicas para el "uso" del cuento: constitución del espacio ficcional	60
iii. La experiencia de la lectura promotora de subjetividad	62
iv. Experiencia de la lectura: trabajo de simbolización	64
v. Experiencia de la lectura: complejización del psiquismo	65
vi. Procesos de imaginación y reflexión implicados en el trabajo de la lectura	65
13. Modalidades de complejización de la organización narrativa	65
a. Diálogo y narración	65
b. Complejizaciones narrativas	68
c. Debates narrativos	69
14. El cuento como aportación simbólica	70
a. El cuento como oferta simbólica	70
b. Efectos de sentido estructurales proporcionados por los cuentos y el contar	70
15. La lectura en el encuadre clínico: el dispositivo teórico-metodológico del Taller clínico-narrativo	71
16. Criterios de selección de cuentos	74
17. Estrategia metodológica	75
a. Población	77
b. Muestra	77
c. Planificación de la acción	78
d. Diseño del dispositivo Taller clínico-narrativo	79
e. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	81
f. Técnicas de análisis de datos	82
18. Dimensiones de análisis	82
a. Dimensiones conceptuales de análisis	83
i. Dimensión 1: modalidad de tramitación del conflicto psíquico	83
ii. Dimensión 2: Procesos imaginativos y reflexivos	83
iii. Dimensión 3: posición ante la alteridad y la diferencia	83
b. Proceso de construcción de las categorías emergentes	84
i. 1ª Etapa	84
1. La comprensión lectora como herramienta de análisis de la producción simbólica del niño frente al escrito.	86
ii. 2ª Etapa del proceso de investigación	92

iii. 3º Etapa: Modelo de análisis de las modalidades de producción simbólica	96
1. Categorías de análisis: apropiación de autoría y comprensión lectora	97
a. Producción simbólica con apropiación de autoría	98
i. Trascendente	98
1. complejizaciones narrativas	98
ii. Inferencial	98
1. Macroestructural	98
2. Proposicional	98
b. Producción simbólica con apropiación de autoría defensiva	99
i. Comprensión lectora inferencial estereotipada	99
ii. Comprensión lectora inferencial estereotipada-interpretativa	99
c. Producción simbólica sin apropiación de autoría (no creativo)	100
i. Comprensión lectora interpretativa	100
1. Modificaciones introducidas al Escrito sin reconocimiento yoico de su implicación subjetiva (defensivo no creativo)	100
2. Reproducción servil	101
ii. Comprensión lectora parcial	101
1. Comprensión lectora fragmentaria	101
2. Comprensión lectora literal	101
iii. Sin comprensión lectora (Inhibición 1º o 2º del aprendizaje)	101
19. Modelo de análisis: modalidades de producción simbólica	102
20. Categoría de análisis: producción de Texto	103
a. producción de Texto instituyente	103
b. producción de Texto defensivo creativo o no creativo	103
c. no producción de Texto	104
i. inhibición 2ª del aprendizaje	104
ii. Inhibición 1ª del aprendizaje	104
21. Conclusiones	104
22. Giro metodológico emergente de la complejidad procesual investigativa	106
23. Análisis de datos: caso Adriana	106
a. Análisis Taller 1: “El joven cangrejo”	107
i. Dimensión 1: modalidad de tramitación del conflicto psíquico	107
1. Tratamiento del conflicto ficcional	107
2. Tratamiento del desenlace ficcional	110
ii. Dimensión 2: procesos imaginativos y reflexivos	112
1. Secuencia dialógica	112
2. Debates narrativos ante las convocatorias del coordinador (Tareas Narrativas)	113
iii. Dimensión 3: posición ante la alteridad y la diferencia	121
iv. Conclusión – síntesis	122
b. Análisis del taller 2: “El perro que no sabía ladrar”	126
i. Dimensión 1: modalidad de tramitación del conflicto psíquico	126
1. Tratamiento del conflicto	126

a.	“El joven cangrejo”	126
b.	“El perro que no sabía ladrar”	127
2.	Tratamiento del desenlace	128
a.	“El perro que no sabía ladrar”	128
ii.	Dimensión 2: procesos imaginativos y reflexivos	134
1.	Secuencia dialógica	134
2.	Debates narrativos ante las convocatorias del coordinador (Tareas Narrativas)	134
a.	“El joven cangrejo”	134
b.	“El perro que no sabía ladrar”	135
iii.	Dimensión 3: posición ante la alteridad y la diferencia	143
iv.	Conclusiones – síntesis	147
c.	Transformaciones psíquicas acontecidas: taller 1 - taller 2	150
d.	Análisis del Taller 3: “El joven cangrejo” y “El perro que no sabía ladrar”	152
i.	Dimensión 1: modalidad de tramitación del conflicto psíquico	152
1.	Tratamiento del conflicto y el desenlace	152
ii.	Dimensión 2: procesos imaginativos y reflexivos	152
1.	Debates narrativos ante las convocatorias del coordinador (Tareas Narrativas)	152
iii.	Dimensión 3: posición ante la alteridad y la diferencia	157
iv.	Conclusión – síntesis	158
e.	Análisis del taller 5: “Pinocho el astuto”	161
i.	Dimensión 1: modalidad de tramitación del conflicto psíquico	161
1.	Tratamiento del conflicto	161
2.	Tratamiento del desenlace	161
a.	Desenlaces producidos en el grupo	162
b.	Desenlaces propuestos por el autor	166
ii.	Dimensión 2: procesos imaginativos y reflexivos	170
1.	Secuencia dialógica	170
2.	Debates narrativos ante las convocatorias del coordinador (Tareas Narrativas)	170
iii.	Dimensión 3: posición ante la alteridad y la diferencia	173
iv.	Conclusión – síntesis	175
f.	Análisis del taller 7: “Aquellos pobres fantasmas”	178
i.	Dimensión 1: modalidad de tramitación del conflicto psíquico	178
1.	Tratamiento del conflicto	178
2.	Tratamiento del desenlace	180
a.	Desenlaces producidos en el grupo	180
b.	Desenlaces propuestos por el autor	181
ii.	Dimensión 2: procesos imaginativos y reflexivos	183
1.	Secuencia dialógica	183
2.	Debates narrativos ante las convocatorias del coordinador (Tareas Narrativas)	183
iii.	DIMENSIÓN 3: posición ante la alteridad y la diferencia	184
iv.	Conclusión – síntesis	185
g.	Análisis del Taller 9: “El flautista y los automóviles”	186
i.	Dimensión 1: modalidad de tramitación del conflicto psíquico	186
1.	Tratamiento del conflicto	186
2.	Tratamiento del desenlace	186
a.	Desenlaces producidos en el grupo	186
b.	Desenlaces propuestos por el autor	186
ii.	Dimensión 2: procesos imaginativos y reflexivos	189

1.	Secuencia dialógica	189
2.	Debates narrativos ante las convocatorias del coordinador (Tareas Narrativas)	189
iii.	Dimensión 3: posición ante la alteridad y la diferencia	190
24.	Conclusiones y síntesis general	190
a.	Alteraciones en la comprensión lectora: importancia de su análisis para caracterizar las producciones simbólicas en el trabajo de la lectura	190
b.	El Taller clínico-narrativo: un dispositivo teórico-metodológico de la psicopedagogía clínica.	194
c.	Síntesis de los aportes de la presente Tesis	196
d.	Interrogantes para próximas investigaciones	196
25.	Consideraciones éticas	198
26.	Referencias Bibliográficas	200
27.	Apéndices	208
a.	Breve presentación de Adriana	208
b.	1º Fase de construcción de las categorías emergentes	209
c.	Planillas de análisis	216
d.	Consentimiento informado	247
e.	Itinerarios narrativos	255
f.	Cuentos	267
g.	Transcripción de los Talleres	284

PRÓLOGO

La presente Tesis comunica los resultados de una investigación cualitativa de estudio de caso que describe, analiza y conceptualiza los procesos psíquicos ocurridos a partir de la lectura de cuentos a niños que presentan restricciones simbólicas, en un taller clínico-narrativo ubicado dentro del local escolar.

De este modo, se aborda los problemas de aprendizaje en la lectura que presentan cinco niños que cursan 5º año -muestra no probabilística e intencional (Kazez, 2009) de significación teórica (Valles, 2007)- de una escuela pública de contexto socio-económico crítico del Programa A.PR.EN.D.E.R. (Atención PRioritaria en ENtornos con Dificultades Estructurales Relativas, ANEP - CEIP, 2010). La muestra seleccionada no representa cuantitativamente una población que permita generalizar las conclusiones; se analizan casos en profundidad para promover una función didáctica, metafórica y heurística (Nasio, 2001) y no un estudio de prevalencia propio de una muestra estadística.

Con el enfoque de la psicopedagogía clínica (Schlemenson, 2004), se diseña un *dispositivo teórico metodológico* (Anzaldúa, 2009) de *investigación-intervención psicoanalítico* (Pereira, 2014: 17 de octubre) llevado a cabo dentro del ámbito escolar, al cual se denomina *Taller clínico-narrativo* (Dibarboure, 2013). Dicho dispositivo se asienta en la *premisa* (Cisterna, 2005) de la existencia de una íntima relación entre los problemas de aprendizaje y las fallas en los procesos de simbolización; en entrelazada reunión del conflicto, las identificaciones y las defensas (Casas, 1999; Bleichmar, 1993; Flesler, 2007-2011; Kachinovsky, 2012; Schlemenson, 2004); conflicto psíquico que puede potenciar u obstaculizar los procesos de aprendizaje.

Desde una concepción psicoanalítica que orienta las acciones previstas (Casas, 1999; Cantú, 2011; Gutfreind, 2003) el dispositivo creado tiene por eje de observación la *narrativa infantil* (Schlemenson, 2004) a partir de la lectura de cuentos. Se parte del *supuesto* (Cisterna, 2005) que los cuentos constituyen una oportunidad para potenciar la condición abductiva (interpretativa y auto teorizante) del psiquismo infantil (Casas, 1999). Así, por intermedio de la *oferta simbólica de cuentos* (Dibarboure, 2013) y la promoción de *debates narrativos* (Dibarboure, 2013) realizada por el investigador, se exploran las transformaciones psíquicas que acontecen en el proceso del taller. Se procura con ello estudiar los efectos de la narración de cuentos en la actividad representacional, a partir de las producciones simbólicas de los niños promovidas por el dispositivo.

La producción de conocimientos de la presente investigación se encuadra dentro de una epistemología cualitativa de carácter constructivo-interpretativo del conocimiento (González Rey, 1997-2006) y el paradigma de la complejidad (Morin, 1998, 1999); así, no se centra en mecanismos causales sino en la descripción, el análisis y la conceptualización de los procesos. En este enfoque, la teoría se concibe como proceso de construcción intelectual del investigador, donde la singularidad del caso adquiere legitimidad. Asimismo, la teoría como *elucidación* (Anzaldúa, 2009) que permite pensar de otro modo lo “que se sabe”, se organiza en un *dispositivo teórico-metodológico* (Anzaldúa, 2009) para abordar en profundidad las preguntas y los objetivos planteados, contemplando la singularidad del ser humano. Lo teórico da cuenta así de la procesualidad de la actividad pensante y constructiva del investigador.

Se adopta la metodología cualitativa de estudio de caso para caracterizar la investigación como un estudio exploratorio cualitativo (Hernández, Fernández y Batista, 2010) de caso múltiple incrustado (Kazez, 2009). Los procesos analizados mostraron tener tal complejidad que se decidió focalizar el estudio en un solo caso en profundidad, para construir un modelo de análisis que pueda dar cuenta de las articulaciones entre las dimensiones teóricas apriorísticas construidas.

Este enfoque epistemológico y metodológico es adecuado para investigar el objeto de estudio llamado *realidad psíquica*, a partir de la materialidad del cuento leído y el discurso que se produce en los *debates narrativos*, donde la temporalidad del après-coup produce sentidos.

Las acciones previstas se desarrollan con el método clínico de *investigación-intervención psicoanalítico* (Pereira, 2014: 17 de octubre) a partir de la creación e instalación del *dispositivo teórico-metodológico* denominado *Taller clínico-narrativo*.

Para el análisis e interpretación de la información, se diseñan *dimensiones de análisis apriorísticas* y se construyen *categorías analíticas emergentes* (Cisterna, 2005) que permiten conceptualizar la *inferencia en la comprensión lectora* (Casas Navarro, 2004) desde el psicoanálisis, constituyéndose en herramienta de análisis para la promoción de complejizaciones subjetivas.

Los hallazgos obtenidos permiten establecer la compleja relación que existe entre los problemas inferenciales de la comprensión lectora y el conflicto psíquico, y refuerzan la validez de una modalidad de intervención clínica-psicopedagógica (*Taller clínico-narrativo*)

para promover transformaciones subjetivas a partir de la lectura de cuentos con niños que presentan dicha problemática. También, concluir que el conflicto psíquico incide en las dificultades de lectura, constituye un aporte para el ámbito de la enseñanza al señalar que los problemas de comprensión lectora no pueden reducirse al conflicto cognitivo o a las dificultades en el desarrollo neuropsicológico; se torna necesario considerar el conflicto psíquico como promotor de los procesos de simbolización necesarios para la actividad de lectura (dimensión del deseo y la defensa). Así, la adquisición de la misma se concibe como un *acontecimiento de transmisión* no prescriptivo (Pettit, 2001-2009; Dibarboure, 2015) donde el docente se constituye en un *operador subjetivante* (Kachinovsky, 2012) que pone en juego el conflicto psíquico (deseo/defensas) y la relación del sujeto con el saber. Esto evitaría que la lectura se transforme en una actividad automática adquirida por metodologías didácticas (prescriptivas) que se focalizan en el aprendizaje cognitivo, y en su lugar se erija como producción simbólica promotora de experiencias de subjetivación (Cantú, 2011).

De este modo, el *Taller clínico-narrativo* (encuadre clínico específico) se constituye en un dispositivo clínico que potencia los modos de intervención de la psicopedagogía clínica.

Palabras clave

Taller clínico-narrativo - simbolización – estructuración psíquica - subjetivación - narrativa infantil – psicopedagogía clínica

INTRODUCCIÓN

En el marco de la Psicopedagogía Clínica (Schlemenson, 2010; Rego, 2009) y sus dispositivos de intervención, la presente Tesis de investigación indaga a partir del siguiente “supuesto” (Cisterna, 2005): la narración de cuentos a niños que presentan restricciones simbólicas -bajo ciertas condiciones (*Taller clínico-narrativo*)- promueve transformaciones subjetivas que potencian las producciones simbólicas y estimulan así su inserción social y cultural satisfactoria. De este modo, se procura investigar acerca del impacto que produce la aportación simbólica de la lectura de cuentos en la actividad representacional de estos niños.

La investigación parte de las siguientes “premisas” (Cisterna, 2005) acerca del cuento infantil:

- la narración de cuentos infantiles, bajo ciertas condiciones (Petit, 2009; Gutfreind, 2003) contribuye a la construcción de la subjetividad (Petit, 2009; Cantú, 2011).
- el cuento infantil es un “presentador” de los conflictos universales y constituye “...un verdadero entrenamiento de simbolización...” (Casas de Pereda, 1999:80).
- el cuento infantil potencia la condición abductiva del psiquismo humano (Casas de Pereda, 1999) y promueve la creación de teorizaciones infantiles, que son soportes organizadores del conflicto psíquico.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

Tema: problemas de aprendizaje como expresión de dificultades en la simbolización

Según Rego (2009) los niños con dificultades de aprendizaje presentan alteraciones en por lo menos una de las actividades representativas necesarias para cubrir satisfactoriamente las demandas escolares (actividad discursiva, escritural y lectora). Las producciones simbólicas de los niños en estas actividades suelen ser restrictivas (se caracterizan por ser descriptivas, vacías, rígidas, inhibidas) o excesivas (desbordes narrativos y/o escriturales que comprometen su comprensión), y expresan dificultades de simbolización (Schlemenson, 2010).

Los problemas de aprendizaje como expresión de dificultades en la simbolización son tratados por la “psicopedagogía clínica”, la cual “es una disciplina que aborda exclusivamente la dimensión subjetiva del aprendizaje, en relación a los factores psíquicos que comprometen y condicionan los procesos de simbolización” (Rego, 2009); se aboca así al diagnóstico y tratamiento grupal de niños que presentan restricciones en la producción simbólica. En este enfoque, los problemas de aprendizaje se conceptualizan con una perspectiva metapsicológica psicoanalítica y clínica, que los liga al conflicto psíquico y los factores dinámicos intervinientes (Horstein, 2003). De este modo, se trabaja la implicación subjetiva presente en las problemáticas del aprendizaje desde el punto de vista de la estructuración psíquica.

En esta perspectiva, los cambios que se producen en el tratamiento psicopedagógico no pretenden dar soluciones directas a la problemática escolar, pero sí promover complejizaciones psíquicas que enriquezcan las producciones simbólicas de los niños y estimulen su inserción social y cultural satisfactoria (Rego, 2009).

Problema: problemas de aprendizaje en el área de la lectura (apropiación y uso del código escrito).

La psicopedagogía y la neuropsicología han desarrollado modelos diagnósticos y de intervención para abordar las problemáticas de aprendizaje en la lectura, clasificando las mismas en Dificultades de Aprendizaje Inespecíficas y Específicas (dislexia) (Rebollo, 1996). El tratamiento combinado de reeducación pedagógica, psicomotriz, neuropediátrico,

psiquiátrico, foniátrico y psicoterapéutico ha logrado resultados positivos en su abordaje, los cuales son acordes a los tiempos y exigencias de la institución educativa. Sin embargo, este enfoque centrado en la eficiencia (necesario y valioso) no conceptualiza la lectura como una “experiencia de subjetivación” (Cantú, 2011), lo cual supone incluir la dimensión del conflicto psíquico operando en las dificultades de simbolización (Casas, 1999; Bleichmar, 1993; Flesler, 2007-2011), alterando la relación del sujeto con el conocer y el saber (Casas, 1999; Bleichmar, 1993; Flesler, 2007-2011; Kachinovsky, 2012).

Objeto de estudio: Transformaciones en la actividad representacional de niños con restricciones simbólicas a partir de su participación en un *Taller clínico narrativo*.

En el recorte del problema, el foco se ubica en los procesos psíquicos que dificultan la transformación de la “*actividad de lectura*” en una “*experiencia de la lectura*” productora de subjetividad (Cantú, 2011).

El abordaje del objeto de estudio se realiza por medio de una *investigación-intervención psicoanalítica* (Pereira, 2014: 17 de octubre) en un *Taller clínico-narrativo* de cuentos, donde se procura promover transformaciones psíquicas que potencien los procesos de simbolización en los sujetos involucrados.

Desde una epistemología cualitativa de carácter constructivo-interpretativo del conocimiento (González Rey, 2006) y el paradigma de la complejidad (Morin, 1998, 1999), el abordaje del objeto de estudio se centra en los procesos más que en los resultados (Anzaldúa, 2009; Samaja, 2004; González Rey, 2009), y la concepción de simbolización como producción entre instancias (Casas, 1999; Bleichmar, 1993; Flesler, 2007-2011). Por ello, los cambios promovidos no significan soluciones directas a los problemas de aprendizaje de los niños; sin embargo, potenciar una mayor disposición a la apropiación subjetiva de la oferta simbólica de objetos culturales, proporciona a los niños una mejor disposición para establecer nuevos nexos con los objetos de conocimiento (Rego, 2009).

Al abordar exclusivamente la dimensión subjetiva de los problemas en el aprendizaje, quedan fuera de este enfoque los aspectos cognitivos e instrumentales necesarios para la actividad de lectura; por ello, la investigación presenta sus límites para generar cambios constatables en el rendimiento escolar.

La pregunta de carácter general que orienta la investigación es:

- ¿Cómo incide la narración de cuentos en la actividad representacional de niños con

restricciones simbólicas, a partir de su participación en un *Taller clínico-narrativo* desarrollado dentro del ámbito escolar)?

De esta formulación general, se desprenden otros interrogantes específicos:

- En su calidad de aportación simbólica, ¿cómo incide el trabajo clínico con cuentos en la construcción de alteridad y en los procesos del pensamiento? ¿Cómo afecta la dinámica de ligazón y desligazón pulsional?
- ¿Cómo se posiciona el sujeto ante el despliegue del conflicto ficcional? ¿Qué nuevas versiones, interrogantes y teorizaciones infantiles se producen? ¿Cómo impactan en las modalidades restrictivas de simbolización?
- ¿Qué tipo de intervenciones favorecen la producción de sentidos subjetivos singulares?

IMPORTANCIA Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN - JUSTIFICACIÓN

La temática propuesta constituye un área de relevancia social dado que los problemas de aprendizaje suelen expresarse como Fracaso Escolar (Kachinovsky, 2012), el cual atenta contra la construcción de ciudadanía y contribuye a la exclusión social.

El Fracaso Escolar es un fenómeno social presente desde la creación de la institución escolar, y suele reflejarse con mayor impacto en contextos de alta vulnerabilidad social.

Según informe de la ANEP (2012), en el año 2011 la tasa de repetición global (de 1 a 6 año) en las escuelas públicas de Uruguay se situaba en el 6,9 %, pero la tasa ascendía al 9,6 % en aquellas de mayor vulnerabilidad social en comparación con un 3,5 % detectado en escuelas de menor riesgo social.

Si se comparan estos resultados con los obtenidos en el año 2008 se observa la misma tendencia, lo cual pone de manifiesto que las diversas respuestas pedagógicas que se han diseñado como políticas públicas para afrontar el problema, no han logrado revertir la situación.

Según Tenorio & Jacobo (2013) frente a las dificultades que presentan los niños en sus aprendizajes, se recurre a dos tipos fallidos de solución: separar del sistema educativo formal a los niños etiquetados como problemáticos, o “buscar los mejores métodos pedagógicos para estudiar, suponiendo que la sola presencia de una persona frente al material de estudio “adecuado”, o el docente “correcto”, la constancia o la repetición, bastarán por sí solas para llevar adelante un proceso de aprendizaje”. La ilusión pedagógica (Kachinovsky, 2012) busca crear técnicas para enseñar mejor (didáctica), nuevas pedagogías para optimizar el aprendizaje, y con ello queda invisibilizado el malestar que el sujeto produce. Ubicado así como déficit, ya sea individual o pedagógico, las políticas públicas educativas se orientan a resolver el conflicto de orden cognitivo, y descuidan así el conflicto psíquico. Por eso, Kachinovsky (2012) se refiere al Fracaso Escolar como de *lo* escolar y no *del* escolar, para descentrar al niño del lugar problemático en el que queda ubicado y dar lugar así a la complejidad del fenómeno.

Por otra parte, como ha señalado Freud (1993 [1937]; 1993 [1925]) educar-enseñar, es una de las profesiones imposibles junto a gobernar y psicoanalizar, lo cual pone en evidencia un inevitable malestar en el ejercicio de la actividad docente. En la actualidad, este malestar se

manifiesta como frustración y fracaso del maestro que se siente desvalorizado, no respetado, desautorizado en su función. Al tiempo que el alumnado se encuentra “desinteresado” y en riesgo de fracaso escolar, cuya mayor expresión es la deserción estudiantil. Esta crisis ha motivado la búsqueda de propuestas pedagógicas y didácticas innovadoras, poniendo el énfasis en la preocupación por lo metodológico y técnico bajo la ilusión de encontrar allí las respuestas a la actual crisis de la educación. Sin embargo, estas propuestas no han logrado revertir el impacto negativo del malestar en la educación, que se expresa en altos índices de repetición y deserción estudiantil, y dolencias físicas y emocionales en el cuerpo docente.

Se asiste de esta manera a una paradoja: la frecuencia masiva del Fracaso Escolar no desciende cuando se universalizan las soluciones, porque el mismo es siempre un hecho singular (Kachinovsky, 2012). Por ello, no se trata de encontrar un método que garantice los resultados (Gadamer, 2001). Se torna necesario construir dispositivos alternativos de intervención que contemplen la singularidad del hecho pedagógico y hagan “trabajar” el malestar, incluir el conflicto como motor de cambio sin pretender que “desaparezca” al modo de una remisión sintomática; por el contrario, buscar las formas de poder-hacer con el síntoma (Pereira, Oliveira Paulino, & Braga Franco, 2011).

La educación entonces no puede operar ciegamente dejando de lado el saber y el deseo del niño. Desde una perspectiva psicoanalítica se plantea abrir camino a otros discursos, romper el enfoque centrado sólo en el conocimiento (donde el conocer remite a procesar datos, recordar, olvidar, aprender); y abrir la mirada hacia las modalidades de cómo un sujeto aprende o no aprende. Porque el saber va más allá del mero conocimiento, e implica referirse a las posibilidades para reconocer de los niños tanto como a su deseo en relación con el saber. (Tenorio & Jacobo; 2013)

¿Por qué la narrativa infantil con cuentos?

Existe abundante evidencia empírica y teórica acerca de los beneficios de la utilización de los cuentos sobre la subjetividad de las personas (Finger & Djambolakdijan, 2009), sin distinción de edad, sexo o estrato social (Petit, 2009). Sin embargo, en el ámbito clínico, la utilización de los cuentos como aportación simbólica ha sido objeto de investigación en el diagnóstico psicopedagógico (Cantú, 2011) o la psicoterapia grupal de inspiración psicoanalítica (Gutfreind, 2003). En el ámbito pedagógico, una investigación sobre el uso de cuentos realizada por Schlemenson (2004) en escuelas públicas del cono bonaerense, puso

de manifiesto las limitaciones de las estrategias pedagógicas narrativas desplegadas por docentes argentinos con sus alumnos, con efectos nocivos que ponían a los niños en riesgo psíquico y social.

La revisión de los antecedentes (Finger & Djambolakdijan, 2009) marca un vacío de conocimientos en los intersticios de la clínica y la pedagogía al incluir la narrativa con cuentos como estrategia de intervención para promover cambios; por ello, se propone investigar la incidencia de la narración de cuentos con una muestra de población escolar que presenta restricciones simbólicas, por medio de un *Taller clínico-narrativo* desarrollado dentro del ámbito educativo (local escolar), como forma de contribuir a una modalidad de intervención específica de la Psicopedagogía Clínica.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo General:

- Conceptualizar los procesos psíquicos intervinientes en las transformaciones de las restricciones simbólicas de niños que se producen en un *Taller clínico narrativo* de cuentos realizado dentro del ámbito educativo (local escolar)

Objetivos Específicos:

- Analizar la incidencia del trabajo clínico con cuentos en la construcción de alteridad y en los procesos del pensamiento.
- Indagar la potencialidad del cuento infantil como organizador de la experiencia, atendiendo a los procesos de ligazón y desligazón pulsional.
- Explorar las modalidades de articulación entre el conflicto ficcional y el conflicto psíquico singular.
- Analizar qué tipo de intervenciones favorecen la producción de sentidos subjetivos singulares.

REVISIÓN DE LOS ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Revisión de los antecedentes y el estado actual del “arte”

La revisión de los antecedentes supone una búsqueda especializada y acorde a las posiciones teóricas y epistemológicas del investigador, indagando dentro del amplio repertorio de las producciones académicas presentes en las bases de datos académicas disponibles.

El relevamiento tiene por finalidad nutrirse de las experiencias similares, así como conocer las características de las mismas a los efectos de no repetir investigaciones llevadas a cabo, y así poder contribuir con el avance de los conocimientos sobre el tema.

En función de ello, se consultaron las siguientes bases de datos:

- Desde terminales de la Facultad de Psicología (UdelaR)
 - **Psicodoc.** Base de datos elaborada por la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense y el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Reúne referencias bibliográficas procedentes de España y América Latina, 1975 hasta la actualidad.
- Desde terminales de la Universidad de la República
 - **Bases EBSCO de la Universidad**
 - **Fuente Académica Premier.** Reúne publicaciones académicas de América Latina, Portugal y España.
 - **Portal Timbó.**
 - **Paquete EBSCO a través del portal Timbó.**
 - **ERIC** (Education Resource Information Center), con más de 1.300.000 registros con referencias a más de 323.000 documentos en texto completo que se remontan a 1966.
- Desde cualquier terminal (Libre Acceso-OPEN ACCESS)
- **BVSPsi** Uruguay, producción psicológica uruguaya y latinoamericana, constituida

por: Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Facultad de Psicología de la Universidad Católica del Uruguay, Sociedad de Psicología del Uruguay, Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Asociación Uruguaya de Psicoterapia Psicoanalítica, Asociación de Psiquiatría y Psicopatología de la Infancia y la Adolescencia, Sociedad Uruguaya de Análisis y Modificación de la Conducta.

- **SciELO**, Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Electrónica en Línea), modelo especialmente desarrollado para responder a las necesidades de la comunicación científica en los países en desarrollo y particularmente de América Latina y el Caribe.
- **Redalyc**, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. La plataforma redalyc.org es impulsada por la Universidad Autónoma del Estado de México desde el año 2003

Se utilizaron filtros para centrar la búsqueda de artículos que tuvieran en consideración la utilización de los cuentos y la narrativa infantil en la clínica con un enfoque psicoanalítico.

El relevamiento permitió determinar, como se señaló en la fundamentación, que existe abundante evidencia empírica y teórica acerca de los beneficios de la utilización de los cuentos en la clínica infantil. Finger & Djambolakdijan (2009) dan cuenta de ello al realizar una exhaustiva revisión bibliográfica referente a la aplicación terapéutica de la literatura infantil en la clínica psicológica, y en especial a las investigaciones psicoanalíticas que sustentan la aplicabilidad de los cuentos de hadas en la práctica clínica. Concluyen en su revisión que los cuentos son usados para el diagnóstico y el tratamiento, como forma de expresión y simbolización del sufrimiento.

A continuación, se detallan las principales referencias encontradas:

1) A nivel regional

a) Las producciones académicas realizadas por el grupo de investigadores de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica (Facultad de Psicología, UBA) bajo la supervisión de la Dra. Silvia Schlemenson, son antecedentes destacados; en particular, los estudios realizados por Schlemenson (2010, 2009, 2004), Álvarez (2010, 2004), Cantú (2011, 2004) y Prol (2009, 2004). En el dispositivo teórico-metodológico de la presente Tesis se profundiza en dichas investigaciones. Sin embargo, cabe destacar como un antecedente fundamental la investigación realizada por Schlemenson (2004) en escuelas públicas del cono bonaerense, con un grupo de veinticinco maestras de escuelas públicas que se proponían estimular la imaginación de sus alumnos de cinco años, a partir de la lectura

de cuentos. La investigación puso de manifiesto las limitaciones de las estrategias pedagógicas narrativas desplegadas, las cuales provocaban lo contrario a lo que se proponían, es decir, obturaban los procesos imaginativos de los niños, provocando efectos nocivos que los ponían en riesgo psíquico y social. Así, las estrategias pedagógicas implementadas solicitaban descripciones sin promover narrativa; trasmitían certezas y clausuraban el discurso espontáneo; se dirigían a los niños en tiempo presente o pasado, obturando la riqueza simbólica de las formas verbales condicionales, subjuntivas o futuras.

b) La investigación realizada por el Dr. Celsio Gutfreind (2003, 2007) de Porto Alegre sobre el uso de los cuentos infantiles y la narrativa en psicoterapia grupal psicoanalítica de niños. Sus investigaciones remiten al potencial terapéutico de los cuentos infantiles como instrumentos de inclusión social, sus aplicaciones en psicoterapia y psiquiatría infantil. Su hipótesis principal se basa en que el uso del cuento como mediador, en talleres con niños, puede tener efectos benéficos sobre el psiquismo. Se apoya para ello en los conceptos de espacio lúdico y de espacio potencial, desarrollados por Winnicott y Pavlovsky, aunque también en experiencias análogas observadas en Francia con niños autistas y con bebés. Un capítulo de su extensa trayectoria en el tema refiere al uso y contribuciones de estas narrativas en la escuela. Sus propios hallazgos son enriquecidos con los de otros colegas, en Francia. Ello ha permitido entrar en contacto con referentes que también confirman los alcances que el cuento puede tener en la escuela, incluso como “desbloqueo” de dificultades de aprendizaje (Chouchena et al., 1997).

2) A nivel extra-regional

a) Los estudios realizados por la antropóloga Michéle Petit (2001, 2009) en París I, aportan a la comprensión de la narrativa como herramienta de “construcción de posición de sujeto” (2009:27). En su publicación “El arte de la lectura en tiempos de crisis” (2009) expone una investigación de corte etnográfico en la cual recoge testimonios de diversos grupos de narradores orales en contextos de vulnerabilidad social y sus destinatarios. Petit destaca la importancia del otro en la experiencia de la lectura, a los que denomina como “facilitadores”, “mediadores”, “iniciadores”. En palabras de la autora:

“esos objetos [los libros] no deben convertirse en monumentos intimidatorios, repulsivos. Si el adulto le dicta al niño el comportamiento que se supone debe tener, la manera correcta de leer, si el niño se somete pasivamente a la autoridad de un texto y lo siente como algo que se le ha impuesto y delo que

después tendrá que rendir cuentas, hay pocas posibilidades de que el texto pase a formar parte de su experiencia, de su voz o su pensamiento. Apropiarse realmente de un texto supone haber conocido antes a alguien -un allegado en medios donde los libros son algo familiar, o algún maestro, un bibliotecario, un promotor de lectura o un amigo- que haya permitido que los cuentos, novelas, ensayos, poesías, palabras acomodadas de manera estética, desacostumbrada, entren a formar parte de su propia experiencia, y que haya sabido presentar esos objetos sin olvidarlo. Alguien que deconstruya el monumento haciendo que reaparezca una voz peculiar” (2009:43-44).

En este sentido, la presente investigación se desarrolla con la paradoja de realizar el trabajo de la lectura en un “espacio de no obligatoriedad” (*Taller clínico-narrativo*) dentro de un marco de la obligatoriedad (taller desarrollado dentro del local escolar). La tensión entre lo instituido y los sentidos subjetivos singulares es objeto de intervención, procurando la deconstrucción del escrito para habilitar la emergencia de la subjetividad. Lejos de ser un obstáculo, la presencia de la institución escolar constituye una oportunidad para trabajar las dificultades de aprendizaje que se manifiestan en la misma, así como la transferencia que propicia hacia el investigador (investido de la impronta del maestro) permite abordar las significaciones instituidas para su deconstrucción. .

3) A nivel nacional (Uruguay)

- a) En el ámbito universitario de la actual Facultad de Psicología (Universidad de la República) un grupo de investigadores iniciado por las psicólogas Sara Benedetti y Rita Perdomo (1991) en 1989, se abocó al estudio de las condiciones de ingreso y permanencia de niños en educación primaria. Parte de las conclusiones a las que se arriban, revelan la necesidad de abordar las problemáticas en la esfera del lenguaje como una de las formas de prevenir el fracaso escolar.
- b) La continuidad de aquella iniciativa tuvo su inserción en el Servicio de Asistencia Psicológica de la Facultad de Psicología, dentro del Programa “Psicología y Educación”. El equipo académico liderado por la psicóloga Esperanza Martínez desarrolló una investigación en la llamada “Escuela Capurro”, cuyos resultados se publicaron bajo el título “La integración en la Escuela: desafíos e interrogantes” (2005). Dentro de las diversas estrategias de intervención, se mencionan “...talleres de narración oral y escrita como medio de ampliar las posibilidades de comunicación intra, inter y transubjetiva...” (Martinez et al, 2005:96) pero no se comunican sus resultados.

- c) Antecedentes más directos son las intervenciones realizadas en Fracaso Escolar con talleres narrativos, en Proyectos aprobados por CSIC (2006, 2008, 2010) bajo la autoría o tutoría de la Prof. Tit. Alicia Kachinovsky. Una reciente publicación de CSIC: “Alternativas al fracaso escolar. Prácticas pedagógicas para la inclusión”. (Kachinovsky y Gabbiani, 2013) comunica parte de los resultados de estas investigaciones.
- d) La Tesis Doctoral de la Prof. Tit. Alicia Kachinovsky “El cuento infantil como objeto intermediario en la complejización del psiquismo” presentada en agosto de 2014 y defendida el 27 de agosto del 2015, es una investigación que aborda la problemática de aprendizaje a través de la implementación de un Taller de cuentos, con niños de 1º año escolar con presunto riesgo de fracaso escolar. El cuento es conceptualizado como objeto intermediario para la complejización psíquica, y se investiga este supuesto por medio de un taller de cuentos dentro del espacio escolar, desarrollado con niños que cursan 1º año escolar con presunto riesgo de fracaso escolar.
- e) El Proyecto de aspiración al Régimen de Dedicación Total del Asist. Michel Dibarboure: “Estudio de un dispositivo de prevención y abordaje del fracaso escolar. La narración oral de cuentos como recurso de la psicopedagogía clínica”, presentado en marzo del 2012 y aprobado por CSIC en 2013 (en proceso de ejecución) tiene como parte del Plan de Actividades, el desarrollo de la presente Tesis.

ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO

El paradigma de la complejidad y el pensamiento clínico

En la presente investigación, el proceso de construcción de conocimientos se desarrolla dentro del paradigma de la complejidad planteado por Morin (1998, 1999). Este supone un pensamiento vinculante del contexto que contempla simultáneamente nociones al mismo tiempo complementarias y antagónicas, y considera las causas en una dimensión multirreferencial y circular. Los siete principios que caracterizan a este pensamiento vinculante (Morin, 1999:98) permiten rastrear una posible epistemología propia del psicoanálisis, de ahí la pertinencia del mismo.

También, puede asociarse este “pensamiento vinculante” con el “pensamiento clínico” postulado por Green (2014) con el cual caracteriza al pensamiento psicoanalítico. Plantea el autor que el pensamiento clínico es un modo original y específico de racionalidad creada en la experiencia práctica, de modo tal que aun estando la reflexión relativamente distante de la clínica, siempre hace pensar en los casos concretos.

Investigación: producción de conocimientos - criterio de verdad - relación con el poder.

Anzaldúa (2009) plantea que no se puede hablar de la ciencia en general, y cita a Castells y De Ipola (1983:25) para afirmar que “sólo existen prácticas científicas”, y que el método no es garantía de cientificidad. A su vez, “las prácticas científicas tienden a institucionalizarse como disciplinas que reconocen problemáticas y objetos específicos, así como estrategias de construcción teórico-metodológicas para abordarlos” (p.220). Cuestiona al método científico que postula la existencia de “una verdad” a ser descubierta, y hace suyas las ideas de Nietzsche (1990) y Foucault (1991) para afirmar que la verdad es un saber construido socialmente como efecto de “un entramado de condiciones económico-sociales, en el cual se articula el saber con el poder” (p.221). De esta forma, el saber justifica o hace posible el ejercicio del poder, y este a su vez “regula los saberes permitiéndolos, censurándolos, circulándolos, jerarquizándolos” (p.221).

Con un enfoque complementario, Samaja (2004), considera la investigación científica como un “proceso semiótico” (concepción epistemológica hermenéutica - semiótica) “de producción, distribución, intercambio y empleo de significados” (p. 15). La producción de conocimientos en esta perspectiva es siempre provisoria y da cuenta de un momento

histórico social dado. Lo que aportan “los textos científicos no sólo son “fenómenos escriturales”: también son fenómenos tecno-disciplinares: son dispositivos simbólicos y también materiales (productos del diseño creativo)” (p.44) con los que se *opera* en la realidad produciendo cambios. Por ello, en la construcción de conocimientos no se puede soslayar la íntima relación entre saber y poder: con ellos se *dice* acerca de un problema, se da un sentido a eso que antes no estaba. El universo de significaciones que se construye da un orden a lo que permanecía inasible, y en esta construcción el investigador está siempre implicado, con sus ideologías y prejuicios. La concepción positivista de la ciencia que postula la supuesta objetividad empírica desligada del observador y el contexto socio-histórico-ideológico, constituye una ilusión que encubre las relaciones de poder que se establecen de esta forma. La producción de conocimientos corre el riesgo de tornarse en violencia ante el otro, al querer imponer un saber sobre sí; de allí que en toda investigación con seres humanos resulta imprescindible al análisis de las consideraciones éticas.

Epistemología cualitativa de carácter constructivo-interpretativo del conocimiento

González Rey (2006) adopta similar postura respecto a la investigación, y afirma que la epistemología cualitativa defiende el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, es decir, como una producción y no como la aprehensión lineal de una realidad a develar. Son las prácticas de investigación las que construyen “campos de realidad”, siempre parcial y limitado. Por ello, es imposible desligar la subjetividad del investigador de los efectos que produce con sus intervenciones-investigaciones en la realidad. De aquí que el autor prefiere denominar “zonas de sentido” (González Rey, 1997) a los espacios de inteligibilidad que se producen en la investigación, como forma de vencer la idea de correspondencia lineal e inmediata con la realidad. Por otra parte, hablar de “construcción” refiere al carácter especulativo que tiene por fundamento la construcción teórica de quien la defiende, es decir, la construcción es un proceso eminentemente teórico (no sólo interpretativo). Rescata de esta forma los procesos subjetivos del investigador como motor de la misma, donde el pensamiento creativo supone especulación, fantasía y deseos. El énfasis colocado en la teoría no desestima lo empírico relegando a un segundo lugar, sino que existe una mutua determinación de existencia. Esta epistemología cualitativa apunta a la construcción de modelos comprensivos sobre el problema estudiado, y legitima lo singular como instancia de producción de conocimiento “científico”.

La teoría como proceso de construcción intelectual del investigador: el caso y su legitimidad.

Según González Rey (2006) plantea que lo teórico no se reduce a las teorías preexistentes que “enmarcan” la investigación, sino que refiere al proceso de construcción intelectual que acompaña inevitablemente al investigador en su práctica de investigación. Lo teórico da cuenta así de la procesualidad de la actividad pensante y constructiva del investigador. El valor de lo singular proviene de la legitimación del caso singular, dado por el modelo teórico que el investigador va construyendo en el curso de la investigación. Si el criterio de legitimidad fuera empírico y acumulativo, el caso singular no tendría legitimidad como fuente de información. La información única que el caso aporta tiene su legitimidad en la pertinencia y en su aporte teórico que se va produciendo en la investigación. En este proceso, resulta fundamental la implicación intelectual del investigador que legitima el caso a través de la fundamentación teórica de las decisiones adoptadas. Las hipótesis teóricas del investigador están en permanente tensión y diálogo con lo empírico, promoviendo producciones simbólicas modelizantes del objeto de estudio.

González concibe también a la investigación cualitativa en ciencias humanas como un proceso de comunicación, de diálogo; es decir, como acceso a las significaciones subjetivas singulares frente al objeto de estudio.

Define la teoría como “la construcción de un sistema de representaciones capaz de articular diferentes categorías entre sí, y de generar inteligibilidad sobre lo que se pretende conocer con la investigación” (p.58); de este modo, no son sistemas estáticos. Implica la renuncia a lo empírico como lugar de legitimación del conocimiento, apuntando a la cualidad de lo estudiado, y a sus características ontológicas; por ello, los principios metodológicos están íntimamente ligados a los teóricos. La recuperación de lo teórico es la recuperación del investigador como sujeto de pensamiento.

El “dispositivo teórico-metodológico” y la teoría como “elucidación”

Para Anzaldúa (2009) “la teoría no es un hallazgo de regularidades que se encuentra al final de la investigación, sino que, por el contrario, desde su inicio mismo en la construcción del objeto y la problematización las teorías –explícitas o implícitas– participan de manera fundamental” (p.222).

Desde este enfoque, se parte de las apariencias para cuestionarlas, desnaturalizarlas, hacerla significativas, dotarlas de un sentido que establezca la necesidad de investigarlas,

realizando un trabajo de problematización de lo evidente. Anzaldúa (2009) cita a Castoriadis (2007:12) para afirmar que problematizar supone un esfuerzo de *elucidación*, entendiendo por tal “el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan”. Esto “permite abrir otra vía para *pensar de otro modo* lo “que se sabe” y quebrar de esta manera los sentidos comunes: sociales, disciplinarios o teóricos, para ir construyendo un campo problemático de investigación” (p.7). Ubica a la reflexión (transformación del pensamiento en objeto de sí mismo) como operación fundamental de la elucidación.

En palabras de Anzaldúa (2009):

La problematización-elucidación y construcción del entramado problemático de investigación implica la puesta en juego de diferentes referentes que el investigador busca articular en una suerte de dispositivo que le permita indagar sobre lo que le interesa. Este dispositivo constituirá una serie de recursos teóricos y metodológicos que empleará en la investigación. En consecuencia, más que pensar en un marco teórico, se trata de construir un *dispositivo teórico-metodológico*, conformado por conceptos, categorías y referentes teóricos heterogéneos, los cuales crean-construyen una problemática, en torno a la cual se va elaborando y desplegando una serie de procedimientos metodológicos y técnicos que establece las condiciones para la realización de la investigación en las circunstancias efectivas. (pp.227– 228).

En un dispositivo de investigación, la teoría hace pensar al investigador para crear y diseñar procedimientos, técnicas e instrumentos que le permitan aproximarse al campo problemático investigado, en la enmarañada heterogeneidad de las cuestiones que implica. En este dispositivo los elementos teóricos se tensan entre sí y con los procedimientos metodológicos, pero también, y de manera especial, con el campo problemático del que intentan dar cuenta. En estas tensiones, el investigador tendrá que elaborar, en un proceso creativo, la articulación de diferentes elementos teóricos; desechando unos, retomando otros que había descartado e incorporando nuevos conforme el proceso avanza. Todo esto en un trayecto inestable y fragmentario del que sólo podrá dar cuenta al final. (pp. 229 – 230)

Metodología cualitativa e instrumentos

Los instrumentos privilegiados por la epistemología cualitativa constructivo-interpretativa son los sistemas conversacionales que producen un tejido de información.

Gonzalez Rey (2009) concibe la investigación cualitativa como “un proceso permanente, en el que se van definiendo y redefiniendo en forma constante todas las decisiones y opciones metodológicas en el propio curso de la investigación” (p.108). Se procura “construir modelos teóricos comprensivos y con valor explicativo sobre sistemas complejos cuya organización sistémica es inaccesible a la observación, sea esta natural o provocada” (p.117).

Las ideas que se van integrando en un tejido dinámico articulado a través de la reflexión del investigador, donde diferentes aspectos de la información aparecen articulados dentro de una construcción teórica, es lo que denominamos modelo (p.154).

Este modelo se construye a partir de la tensión entre lo empírico y la producción intelectual del investigador, pero está “constituído por significaciones no evidentes en lo hechos”. Así, se construyen representaciones teóricas que no están presentes en los datos.

La lógica configuracional “refiere al vaivén de la actividad reflexiva en sus innumerables desdoblamientos y opciones, que se integran y desintegran en el curso del proceso constructivo del investigador” (González Rey, 1999;158)

La lógica configuracional realmente “no es lógica”, es la organización de un proceso constructivo-interpretativo que va aconteciendo en el curso de la propia investigación, y a través de un sinnúmero de canales que el investigador no define a priori, sino que se van articulando con el modelo “in situ” que acompaña y caracteriza el desarrollo de la investigación. La intención de este concepto es destacar que el proceso constructivo del investigador inmerso en el campo está más allá de las secuencias lógicas pautadas desde la inducción y la deducción. (p.158).

Método clínico de *investigación-intervención psicoanalítico*

Pereira (2014: 17 de octubre) caracteriza en su ponencia una modalidad de investigación en psicoanálisis donde es indisoluble de la intervención del investigador. Desarrolla en su exposición los pasos de una intervención psicoanalítica con docentes de enseñanza secundaria, donde el encuadre específico del setting psicoanalítico es adaptado a esta realidad, no por ello sin lograr la emergencia de formaciones del inconsciente e incidir en ellas con las intervenciones del investigador.

Este dispositivo de investigación persigue objetivos que pueden equipararse a la presente investigación, y por ello se caracteriza a la misma como una *investigación-intervención psicoanalítica*.

Estudio de caso

Siguiendo a Nasio (2001) “un caso es un escrito que apunta a ser leído y discutido”, y en virtud de su modo narrativo, pone en escena una situación clínica que ilustra una elaboración teórica. Según el autor, el caso cumple tres funciones: didáctica, metafórica y heurística.

- el valor *didáctico* de un caso estriba en el poder irresistible que tiene una historia clínica de atrapar al ser imaginario del lector y de llevarlo sutilmente, casi sin que éste lo advierta, a descubrir un concepto y a elaborar otros
 - esto es posible porque el caso dramatiza un concepto al *personificarlo* y hacerlo representar su papel en una unidad de lugar, de tiempo y de acción a fin de atraer al lector y llevarlo al corazón de la teoría
- *función metafórica*: la observación sustituye el concepto y se transforma en su metáfora (Schreber, Dora, etc.), como metáfora de un concepto (paranoia, histeria)
- *función heurística*: el caso excede su rol de ilustración y de metáfora emblemática para llegar a ser en sí mismo generador de conceptos
- por otra parte, Nasio plantea que el caso es una *ficción*, nunca es el reflejo fiel de un hecho concreto, es su reconstitución ficticia. El ejemplo nunca es un acontecimiento puro, siempre es una historia modificada: se basa en la memoria del analista y la reconstrucción a partir del recuerdo a posteriori de finalizado el análisis.

- Así, de una experiencia verdadera se extrae una ficción, y a través de esa ficción se induce en el lector efectos reales: partiendo de lo real se crea la ficción y, con la ficción, se recrea lo real (un caso tiene “eficacia simbólica”)

Por otra parte, M^a Cristina Tenorio (1988) plantea que el caso como entidad paradigmática surge de la experiencia de un saber compartido que se transforma, y es la construcción a posteriori del mismo. La experiencia analítica es tomada como búsqueda de un saber.

- ¿de qué hacer caso? se pregunta Tenorio, en el doble sentido del término. El caso no está dado, no debe confundirse con el individuo que viene a consulta, ni con la sucesión de acontecimientos con los cuales él confecciona su historia
- sólo puede haber caso
 - si el psicoanalista hace caso... de la insistencia de la cadena significativa (de todo aquello que se hace representar para otro significativo)
 - hace caso si es capaz de aceptar su estatuto como Otro (lugar donde se hallan los significantes con los cuales el sufrimiento no deja de escribirse)
- otro concepto potente que propone Tenorio es que el caso clínico en psicoanálisis no se construye exclusivamente a partir del material de las curas, sino de diversas fuentes (fragmentos del Caso Catalina, observaciones del fort-da, lapsus Signorelli, chistes familiar, sueño de la bella carnicera, recuerdos infantiles de Goethe o Da Vinci, fantasías “pegan a un niño”, diario de Schreber). Es pues siguiendo a Freud, cómo se puede erigir en caso clínico cualquier material en el que las formaciones del inconsciente emerjan (insistencia de la cadena significativa)

Acercándonos al terreno de la investigación y el psicoanálisis, Ruben Zukerfeld (2009) plantea que es necesario distinguir

- la investigación psicoanalítica que consiste en el uso del método descrito por Freud exclusivamente en la situación analítica.
- de la investigación EN psicoanálisis que se ocupa de tres grandes conjuntos de problemas en psicoanálisis: *realidad clínica, situación analítica y producción analítica* (empírica cuanti-cuali, clínica o conceptual)
- Por ello, citando a Bernardi (2002) plantea que se torna necesario delimitar qué tipo de investigación para qué tipo de preguntas o problemas.
- Por otra parte, Zukerfeld trabaja el concepto de “muestra significativa”, entendiendo por tal *a la que es propia del contexto de descubrimiento generadora abductivamente de hipótesis, independientemente de su cantidad, pero con importante potencial heurístico*

- es la que permite realizar un proceso inferencial por medio del cual se generan hipótesis plausibles, estipulada como *abducción creativa*, y también como (...) el proceso inferencial por medio del cual se establece la *mejor explicación* y también se *evalúan hipótesis* estipulada como *abducción evaluativa*
- En suma: concibe al caso único como una investigación abductiva donde no se aspira a una regla general sino a la generación de hipótesis plausibles

Por otra parte, Renato Mezan (1999, 2006) plantea que:

- cuando se sale del encuadre clásico para ingresar en la escena social y cultural (no es una intervención terapéutica), en una categoría que denomina *extramuros*, de lo que se trata es de construir, a partir del análisis de un material que aún no es psicoanalítico, una *cuestión psicoanalítica*
- ¿cuáles serían los criterios para evaluar la calidad psicoanalítica de una investigación EN psicoanálisis?
 - un caso gana valor porque se puede llamar *ejemplar*; una buena investigación en psicoanálisis debe evidenciar dos planos: el de la especificidad (singularidad) y el de la generalidad
 - la validez estará dada por la coherencia de los argumentos entre sí y con los hechos considerados, la fecundidad de las hipótesis presentadas en este caso para explicar otros del mismo género,
 - existe un proceso de construcción de conocimiento por generalización creciente
 - el caso se sitúa: en el medio de la singularidad absoluta del sujeto y estos aspectos que, por ser esenciales a la naturaleza humana, se encuentran en todos los miembros de la especie.

Síntesis de enfoque epistemológico y metodológico

El objeto de estudio de la presente investigación es la *realidad psíquica*; y la materialidad de la que se dispone es lo instituido por el cuento escrito y el discurso (narrativo o dialógico) que produce el a posteriori de la escucha del cuento junto a las intervenciones del investigador.

Por lo expuesto, este material se puede erigir en *caso clínico* pues emergen en él formaciones del inconsciente. Asimismo, el *Taller clínico-narrativo* constituye también una *muestra significativa* generadora abductivamente de hipótesis, y entra en la categoría de *extramuros* en el entendido que se construye una *cuestión psicoanalítica* a partir del análisis de un material que aún no es psicoanalítico.

DISPOSITIVO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esquema

1. Simbolización: trabajo psíquico sobre la ausencia del objeto (siempre perdido)
 - a. Producción simbólica: efectos de sentido del conflicto y la defensa (Casas de Pereda de Pereda, 1999)
 - b. Estructuración psíquica
 - i. Desmentida estructural (Casas de Pereda de Pereda, 1999)
 1. Trabajo de lo negativo (trabajo sobre la ausencia)
 2. Espacio de ilusión y creencia: el Objeto transicional
 3. Sublimación: destino de pulsión desde los inicios
 - ii. Instauración de la división tópica y constitución del inconsciente (Bleichmar, 1993)
 - iii. El deseo del Otro y la respuesta del sujeto (Flesler; 2007, 2011)
 1. ¿Qué es un niño?
 2. Estructuración del Sujeto
 3. Los tiempos del sujeto
 4. Función y eficacia del objeto a
 5. La donación del intervalo por el Otro y la respuesta del sujeto como condición de existencia
2. Subjetividad y discurso infantil (Casas de Pereda, 1999)
 - a. Producción de subjetividad
 - b. Condición abductiva del psiquismo: creación de teorías y sistemas explicativos
 - c. Discurso infantil
 - d. Trabajo de latencia
3. De la creencia al saber (Flesler, 2011; Casas de Pereda, 1999; Bleichmar, 1993, 2011)
 - a. Lugar y formas del saber
 - b. Origen de la curiosidad y condiciones de interrogación
 - c. Las respuestas condicionan la búsqueda de saber
 - d. Déficit o trastornos de simbolización
 - i. Trastornos de la sustitución
 - ii. Inhibiciones primarias y secundarias de la inteligencia

4. Aprendizaje y simbolización (Kachinovsky, 2012)
 - a. Sujeto del conocimiento - Sujeto del desconocimiento
 - b. Sujeto del aprendizaje - Sujeto escolar
 - c. Conocer, aprender, aprendizaje...

5. Especificidad de la lectura y la narrativa (Cantú, 2011)
 - a. Diagnóstico de las dificultades en la lectura: modelo posicional y modelo dinámico (producción simbólica)
 - b. La lectura como forma de producción simbólica
 - c. Trabajo de lectura: trabajo de simbolización
 - i. El uso del cuento
 - ii. Condiciones psíquicas para el “uso” del cuento: constitución del espacio ficcional
 - iii. La experiencia de la lectura promotora de subjetividad
 - iv. Experiencia de la lectura: trabajo de simbolización
 - v. Experiencia de la lectura: complejización del psiquismo
 - vi. Procesos de imaginación y reflexión implicados en el trabajo de la lectura

6. Modalidades de complejización de la organización narrativa
 - a. Diálogo y narración (Schlemenson, 2004)
 - b. Complejizaciones narrativas (Schlemenson, 2004)
 - c. Debates narrativos (Dibarboure, 2013)

7. El cuento como aportación simbólica (Casas de Pereda, 1999; Cantú, 2011)
 - a. El cuento como oferta simbólica
 - b. Efectos de sentido estructurales proporcionados por los cuentos y el contar

8. La lectura en el encuadre clínico: el dispositivo teórico-metodológico del *Taller clínico-narrativo*

9. Criterios de selección de cuentos

1. Simbolización: producción simbólica como trabajo psíquico sobre la ausencia del objeto (siempre perdido)

*“...la simbolización en la infancia
implica la difícil tarea de ‘construir-abarcar’ la realidad
donde, desde la indefensión,
el deseo inconsciente
en entrelazada reunión con las defensas
da cuenta del sujeto del inconsciente...”*

Casas de Pereda (1999:76)

Según Casas de Pereda (1999) la simbolización es el trabajo que se impone al psiquismo ante la ausencia de objeto; entiende así la simbolización como proceso que media en la división de instancias, por lo cual, la idea de causalidad es desplazada por la de producción, donde importan más los procesos que el efecto final o su resultado.

Desde esta perspectiva, el conflicto psíquico como expresión del sujeto radicalmente dividido, existe no para ser “resuelto” o “elaborado”, sino como impulso de los procesos de simbolización. De este modo, existe una mutua condición de existencia entre conflicto psíquico y simbolización, donde la tensión propia del inconsciente pulsa produciendo sentidos en la estructura (producción de sujeto psíquico) o en el síntoma.

a. Producción simbólica: efectos de sentido del conflicto y la defensa

Para Casas de Pereda (1999) la simbolización implica tanto pérdida como sustitución (de objetos y zonas libidinales), y los efectos de sentido estarán en estrecha relación con la dinámica defensiva ante el conflicto. Sin una pérdida que de lugar a otra cosa, no es posible la sustitución y la (re) significación. Así, el movimiento entre antes-después, lleno-vacío, presencia-ausencia, como situaciones diádicas o binarias se triadizan produciendo nuevos sentidos, marcados por un sujeto de deseo que busca objetos sustitutos de satisfacción libidinal.

En palabras de Casas de Pereda (1999):

La sustitución está en la base de todos los mecanismos de defensa: en la represión (prohibición mediante) hay un significativo desalojado que promueve sustitutos a través de la persistencia del deseo; también en la sublimación, el mentado cambio de fines habla de sustituciones efectivas (valoradas); en la desmentida una ausencia radical estructural es sustituida por otras presencias significantes; en las llamadas defensas previas a la represión, resulta aún más evidente la sustitución en francos pares de oposición, uno por el otro. (p.171)

b. Estructuración psíquica

i. Desmentida estructural (Casas de Pereda, 1999)

El ser humano nace indefenso y necesita del otro desde los orígenes, tanto en su perspectiva real (semejante auxiliador) como simbólica (funciones parentales y contexto social: otro imaginario y Otro simbólico). Casas de Pereda (1999) postula que lo real de la infancia es la indefensión, y la defensa ante la ausencia la denomina “desmentida estructural”, por su carácter necesario en el proceso de estructuración psíquica. Concibe así la simbolización como trabajo sobre la ausencia: ausencia en la realidad (nivel imaginario), ausencia como substrato a todo proceso de simbolización (representación de la ausencia) y ausencia como negativización (trabajo de lo negativo) (p.173). Por ello, la indefensión innata del ser humano y la precariedad del aparato psíquico que no dispone de recursos simbólicos elaborados, promueve un tiempo necesario de desmentida de la ausencia para calmar la angustia ante la amenaza de muerte (física y psíquica).

Sin embargo, la represión también está presente desde los orígenes en la constitución psíquica; desmentida y represión no suponen una sucesión temporal, sino una coexistencia y codeterminación de ambas (la una solidaria de la otra).

Así, la primera experiencia de satisfacción (Freud, 1950 [1895]) constituye un acto de inscripción psíquica como efecto de la represión primaria, y es sobre esta representación que actúa la desmentida: “La “utilización” de la representación en la alucinación gratificatoria de la acción específica, realiza una desmentida de la ausencia del objeto, el pecho en este caso” (p.167).

De esta forma, la propia representación producto de la represión, es al mismo tiempo efecto estructural de la pérdida del objeto en un sentido simbólico e incluye la desmentida de su ausencia, lo que da lugar a la actividad fantasmática (ámbito imaginario de producción de la desmentida). Represión y desmentida son defensas que comparten el espacio de estructuración. En palabras de Casas de Pereda (1999:167):

La represión aparece como un destino de la pulsión que reúne al Otro de la prohibición y el objeto prohibido para el sujeto. Allí, en el “No debo” hay un trabajo de lo negativo que señala un ámbito de tres: sujeto-objeto-prohibición.

La desmentida que comienza sus funciones desde la primera represión, pues opera con las representaciones y la percepción, en un trabajo singular de alternancia de la dialéctica presencia-ausencia, da cuenta de un modelo binario de funcionamiento, que podemos enunciar como “No creo” o “No puedo creer”. La creencia y la ilusión son efectos de este trabajo que abre el camino de dualidades narcisistas que sostienen omnipotencias estructurales (subrayados del investigador).

[...] La represión habla de la triangulación y hace presente la estructura edípica, solidaria de la estructura parental.

La desmentida organiza el primado del falo, base esencial, según Freud, sobre la que puede realizarse la castración. Es, pues, tan esencial la tarea de la represión articulando la triangularidad, como la tarea de la desmentida que “prepara” (anticipa) para la castración simbólica y hace presente entonces, un espacio-tiempo donde predomina la creencia. (pp. 168-169)

[...] Hay un espacio-tiempo necesario de desmentida moviéndose en la dialéctica presencia-ausencia. Pero este contexto de predominios binarios no precede la triadización propia de la represión. No se trata de una cronología temporal, sino que debemos pensarlo como una interrelación permanente. Entre la ausencia desmentida y los deseos reprimidos se juega la vida psíquica; pérdida y prohibición entrelazadas.

En la dinámica de las defensas, la autora postula la existencia de defensas binarias (desmentida, vuelta sobre sí mismo, transformación en lo contrario) que actúan en torno a la pérdida suspendiéndola, y defensas triádicas (represión, sublimación) que habilitan la tarea de sustitución. En las defensas binarias, prima lo perceptivo y la imagen, que cubre la ausencia con la productividad imaginaria (ámbito privilegiado de la desmentida), mientras que en las defensas triádicas actúa la prohibición (trabajo de la represión): “...la pérdida remite a la dialéctica presencia-ausencia e involucra a la desmentida, mientras que la

prohibición remite a la represión (primaria y secundaria)...” (p.335). El ser humano marcado por el conflicto y el deseo, bascula entre la desmentida y la represión, produciendo sentidos en la subjetividad o en el síntoma.

1. trabajo de lo negativo (trabajo sobre la ausencia)

La instauración del principio de realidad se produce mediante los avatares de los mecanismos defensivos del Yo para evitar la angustia. Casas de Pereda (1999) concibe la organización de las defensas como “expresiones de diversas clases de “no” que limitan y transforman la pulsión y el deseo, promoviendo momentos cualitativamente diferentes de simbolización” (p.167).

Los procesos de simbolización son solidarios del trabajo de lo negativo, como trabajo de la “no presencia” que “...habilita algo en lugar de otra cosa... todo trabajo de simbolización se apoya en la disponibilidad de la ausencia que habilita la sustitución...” (p.333). Casas de Pereda (1999) concluye que la estructuración psíquica “...es un juego de presencia-ausencia que vuelve consistente el símbolo de la negación” (p.115).

Destaca así la importancia del “No” en la estructuración psíquica, y distingue tres modalidades de negación: la negación discriminativa, el “No” de la prohibición y la negación como defensa.

- Negación discriminativa (diferencia lo que es de lo que no es):

Es vehiculizada por el discurso materno desde los orígenes (como mediación simbólica), y contiene como contracara la afirmación.

En el contexto lúdico de los cuidados, la madre introduce al bebé en el juego de presencias y ausencias (“¿no está?... ¡está!) y habilita así un espacio tiempo para que emerja el sujeto. Campo de la especularidad, donde la madre ocupa el lugar de subjetivación anticipada del niño (sujeto funcionando en el objeto en movimientos de alienación-separación).

Se pone en juego la condición atributiva (está-no está) como necesidad lógica previa a la judicación de la existencia (ser). El deseo del Otro marca la presencia como vida y la ausencia como muerte (realidad de la indefensión).

Lo intolerable es la ausencia, y el aparato psíquico en proceso de estructuración no dispone aún de recursos simbólicos elaborados para simbolizarla; recurre así a su negación organizada en lo perceptivo

(desmentida estructural). Lo desmentido recae en lo que constituye intolerable como ausencia según el momento de estructuración psíquica:

- alucinación gratificatoria del deseo
- ausencia de la madre (encarnadura factual del objeto transicional)
- ausencia del otro como semejante (compañero imaginario)
- ausencia del pene materno (fantasma fálico de las teorías sexuales infantiles), desmentida de la diferencia de sexos.

El trabajo de lo negativo organiza el objeto (representación de la ausencia con una presencia representada) en sucesivas experiencias reiteradas de la pérdida (ausencia fáctica “encarnada”: madre u objeto transicional-”metáfora viva”), y permite la separación-discriminación sujeto-objeto.

Para que acontezca la pérdida primordial (objeto perdido desde su creación: represión primaria, negatividad creadora, metáfora viva o simbolización), es imprescindible *“encontrar respuesta en el deseo del otro, no satisfacción sino respuesta”* (p.124).

- El “No” de la prohibición (lo que es permitido y lo que no lo es):

Es vehiculizado por el “no” proveniente de los límites desde “afuera” en la vida cotidiana, que introduce la frustración y la necesidad de tolerancia (postergación de la descarga pulsional).

Nuevamente el discurso parental (materno-paterno) atravesado por el deseo y la prohibición (estructura edípica) habilita la expulsión simbólica del displacer (alivia, no deja sufrir) a la vez que acota el placer (prohibición del incesto).

El “no” al placer, su acotación queda ligado a los riesgos de la vida diaria, como expresión del deseo del Otro que lo quiere vivo. Su transgresión conlleva riesgo de muerte, en última instancia, de muerte del deseo parental (que viva, que no sea objeto de goce transgresor de la prohibición del incesto).

El trabajo de lo negativo implica la aceptación del “no” a las demandas y el límite al placer, y organiza los “diques” precursores del Superyó. La defensa correlativa a la angustia y amenaza (de castración en sus diversos niveles de simbolización) es la represión vectorizada por la prohibición del incesto.

- la negación como retorno de lo reprimido:

Surge como juicio condenatorio (“no”) en el lenguaje verbal y “es el sustituto intelectual de la represión” (la moción prohibida surge a condición de ser negada). Sin embargo, la represión en la infancia no se discrimina del retorno de lo reprimido: “la operación simbólica que determina un instante de represión implica un “no” (certificado de origen) que es en realidad una pérdida y una sustitución” (Casas de Pereda, 1999:121).

2. Espacio de ilusión y creencia: el Objeto transicional

En la temprana infancia, la función materna introduce la disponibilidad del objeto transicional, cuya función simbólica es calmar la angustia ante la ausencia. Verdadero “significante cosificado” (Casas de Pereda, 1999:72) en la realidad fáctica del chupete, frazada, peluche, etc. cuyo destino será su pérdida para dar lugar a la representación; momento significativo (pérdida) de organización psíquica (sujetivación) de “soltarse el sujeto del objeto y el objeto del sujeto” (Casas de Pereda, 72). La función materna “habilita la pérdida de un goce transitorio dado por la desmentida (objeto transicional) y permite la pérdida (reiterada) del objeto para ser sujeto” (Casas de Pereda; 65). De este modo, la falta da lugar a la creación simbólica sobre un fondo de ausencia (negatividad creadora, función simbólica del trabajo de lo negativo). Casas de Pereda propone que el objeto transicional es una “metáfora a mitad de camino”, una “metáfora viva” como existente fáctico, y que es necesario su pérdida (tolerar la “muerte” del objeto siempre perdido) para que la metáfora adquiera su mayor expresión simbólica y alcance el estatuto psíquico. Se instala así una situación dinámica de reconocimientos y discriminaciones, de identificaciones y desidentificaciones.

De este modo, lo intersubjetivo se constituye como “anterioridad lógica de lo subjetivo (ideas ya presentes en Winnicott, Lacan, Bajtin)” (Casas de Pereda, 1999:40) donde la realidad del pensamiento y la experiencia siempre se da entre la “frontera de dos sujetos” (p.40). Por ello, el discurso infantil “es despliegue encarnado en imágenes fácticas, del “sujeto funcionando en los objetos” -al decir de Lacan, 1967- de los que “se sirve” (...) para “crear” el mundo y emerger como sujeto (dividido) en el movimiento de alienación-separación.” (p.40). Casas de Pereda (1999) cita a Lacan “el sujeto funciona al principio al nivel del objeto transicional [...] como yo placer (*Lust-ich*) y por ende con y en el objeto de goce” (p.41) para afirmar que el narcisismo es un “nuevo acto psíquico que toma por objeto al yo (yo placer). Aquí *yo mismo* es el objeto y dicho investimento queda de ahí en más como la regla de “*mi placer*” (p.41). A partir de aquí, “el objeto que contiene la alienación del sujeto como

acontecimiento placentero (yo placer-objeto de goce) perderá sentido en cuanto el sujeto se separa del objeto (pérdida y simbolización) y la división se hace consistente” (p.41). Más adelante señala:

Mientras que el sujeto funciona en el objeto (alienación), no está totalmente confundido *con él* sino que funciona *en él* y toma sus prerrogativas. Es la omnipotencia del otro que queda en el sujeto como yo ideal, es el ámbito del narcisismo primario, es la alienación de lo especular de donde tendrá que volver discriminándose. Idas y vueltas, repetitivas, de esta relación imaginaria apoyada en la función simbólica materna (parental) y en lo real del encuentro. (p.264)

La madre se ofrece y le ofrece juguetes o le ayuda a crearlos, porque se necesita un *tiempo* del mencionado *espacio* de metáfora viva. (...) no sólo los otorga sino que permite su puesta en escena; la madre juega y cuenta cuentos, le hace cuentos, fabrica historias, le hace ilusiones. En esta dimensión de ilusión y engaño, la madre también dice la verdad, pues los cuentos están hechos de la misma argamasa de los mitos en la historia del hombre. (p.125).

La creación del objeto adquiere una doble dimensión: para Winnicott, la creación implica la presencia real del objeto (lo “crea”), mientras que para Freud la ausencia del objeto (para crearlo) genera el deseo y la creación fantasmática (“fantasea”). Aparente contradicción que da cuenta de realidades simultáneas en el acontecer psíquico.

3. Sublimación: destino de pulsión desde los inicios

Las sustituciones promovidas por la represión y la sublimación se dan en un espacio triádico donde los opuestos habilitan la circulación del deseo a través de los desplazamientos representacionales, a diferencia de los opuestos fijos de los fantasmas duales paralizantes.

Para Casas de Pereda (1999) la sublimación está presente en el trabajo de estructuración desde el principio, y no constituye un logro final en este proceso. Se basa para ello en el juicio de valor atribuido a la primera afirmación-expulsión: lo “bueno” adentro, lo “malo” afuera. La atribución de valor está presente en toda ilusión, siempre construida sobre la base de algo “bueno” considerado como ideal. De este modo, “la función de la idealidad está (...) tempranamente disponible en el aparato, trabajando con las identificaciones” (p.174). Así, “La sublimación, enraizada en un juicio de valor, como articulación simbólica, hace

tolerable las pérdidas y favorece de modo sustancial el trabajo del duelo” (p.174). En su rastreo en la obra freudiana sobre la sublimación, concluye que:

“la sublimación trabaja antes y después de, con o sin represión, haciéndolo -según Freud- en el contexto de la trama pulsional Eros-Tánatos. Desuniendo (*en contra* de Eros) permite la aparición de nuevos lazos. En este sentido, la pulsión de muerte es utilizada como función imprescindible de corte (des-unión, des-ilusion, des-construcción, des-creencia, des-identificación)” (p.175).

La sublimación transforma una meta sexual en otra no sexual que representa un ideal, y la curiosidad e investigación creadora sustituye el saber de la sexualidad y la castración, pero conserva su carácter de pulsión: constituyen “sustituciones significantes que conservan la pasión libidinal de su origen” (p.175) Hay sublimación toda vez que se produzca una sustitución por medio de una representación-símbolo asociada a un juicio de valor.

ii. Instauration de la división tópica y constitución del inconsciente (Bleichmar, 1993)

Desde la perspectiva de Laplanche (1989) el inconsciente no está dado desde los inicios, se constituye con la implantación de significantes enigmáticos a partir de los cuidados del otro auxiliador (función materna). La madre (o quien cumple su función) introduce un plus de excitación a la satisfacción de las necesidades básicas, y es precisamente este plus libidinal, atravesado por el deseo y la prohibición inconsciente materna, el que hace marca en el psiquismo y se constituye en fuente de excitación pulsante. Teoría de la “seducción generalizada” que junto al deseo inscribe también la prohibición portadora de la Ley (castración simbólica). La pulsión se implanta de este modo, y el devenir de la estructuración psíquica transcurre en sucesivas retranscripciones, en un proceso “metabólico” de simbolización (“metábolos-metáfora y “metábolos metonimia, sustitución significativa por semejanza o contigüidad respectivamente). Apres-coup, los “restos son lo reprimido originario (objetos-fuente)” (Bleichmar, 1993:82). Origen del sujeto psíquico donde el inconsciente es lo ajeno, implantado por el otro, extranjero.

iii. El deseo del Otro y la respuesta del sujeto (Flesler; 2007, 2011)

1. ¿Qué es un niño?

“¿Qué es un niño?” es el interrogante que propone Flesler (2007) como punto de partida

para dar cuenta de la importancia del otro en la constitución psíquica del ser humano. Un niño para un adulto es el “equivalente de una falta: ningún niño llega al mundo si no le hace falta a nadie” (p.22). Así, un niño viene a colmar una expectativa en el deseo (objeto como falta, castración simbólica), el amor (dimensión imaginaria) y el goce (dimensión real: objeto que colma, tapa la falta) de los padres; “llega a existir (...) gracias a la significación que guarda para otro en la estructura del ser humano” (p. 23). Más adelante plantea que “*el psicoanálisis atiende al niño pero apunta al sujeto*” (p. 24), sujeto de la estructura que no tiene edad pero sí tiempos de constitución.

2. Estructuración del Sujeto

La existencia del sujeto transcurre entre pérdidas y ganancias. El niño adviene al mundo en una red simbólica marcada por la castración y la Ley de la prohibición del incesto. Esta ley de humanización y acceso a la cultura provoca una pérdida de goces (goces orales, excrementicios, urinarios, sexuales genitales, visuales escópicos y auditivos invocantes), legislando y limitando las funciones básicas del organismo.

Esto supone también una pérdida del objeto “natural” de la satisfacción, donde el instinto da lugar a la pulsión y la contingencia objetal. A partir de aquí se puede distinguir el objeto de la necesidad (objeto “natural”) el objeto de deseo (lo que implica una falta) y el objeto de goce o de la pulsión (obtura la falta).

Estas pérdidas implican una más: la imposibilidad del acceso a lo real, lo cual promueve la búsqueda de un saber sobre los enigmas de la humanidad (origen y muerte).

A estas pérdidas se suceden ganancias: la falta de un goce promueve el deseo, la pérdida del objeto natural la posibilidad de elección objetal (contingencia objetal), y la pérdida de lo real el acceso a lo simbólico (combinaciones y sustituciones significantes).

3. Los tiempos del sujeto

La estructuración del sujeto “requiere de tiempos y determinadas operaciones para orientar el deseo en la realización del acto (...) tiempos de reanudamiento de la falta necesaria para orientar el deseo. Cada uno de esos tiempos requiere de una pérdida renovada y una redistribución de goce orientado, enlazado al deseo” (p. 28). Pueden distinguirse así tiempos de lo Real (reorientación de los goces), de lo Imaginario (cambios de escena) y de lo Simbólico (recreación de los juegos de palabras).

4. Función y eficacia del objeto “a”

La estructura es el sujeto, estructura tripartita de lo Real, lo Simbólico y lo Imaginario enlazado al modo de un nudo borromeo (el uno es imposible sin los otros dos; ninguno tiene prioridad sobre el otro). En el entrecruzamiento de los tres, se localiza el objeto *a* con una doble función: como ausencia (falta) será causa del deseo, como presencia (plus de gozar) será objeto de goce. La alternancia de presencias y ausencias del objeto *a* introducirá una temporalidad en la que se produce la recreación de la falta, “el movimiento recreativo de la falta requiere necesariamente de una renovada pérdida de goce, condición indispensable para alcanzar una nueva dimensión de goce anudada al deseo” (p.32).

La falta en el registro de lo Imaginario da lugar a la representación del objeto, con un tiempo necesario de creencia e ilusión; la falta en el registro simbólico habilita la movilidad significante, en un juego de metonimias y metáforas; la falta en lo real permite la circulación de los goces, la búsqueda de nuevos objetos de goce.

Por el contrario, si el objeto *a* funciona como presencia que tapa la falta, sus consecuencias en el registro imaginario será la fijeza de la identificación con la imagen como idéntica al ser. “El sujeto se presenta en la escena con su identidad” (p.38). Si el plus de gozar taponara el juego simbólico, el significante responde como signo, y por lo tanto, representará algo para alguien. Por último, la presencia sin alternancia en el registro real produce la fijeza del goce que busca su descarga a cero (goce pulsional ininterrumpido).

Flesler concluye que “*el tiempo del sujeto es un tiempo recreativo*” (p.41).

5. La donación del intervalo por el Otro y la respuesta del sujeto como condición de existencia subjetiva

La posibilidad de recreación de la falta, y por lo tanto, la alternancia de presencia y ausencia del objeto *a*, es un don creado y propuesto por el Otro. El Otro adquiere prioridad en la construcción de la dimensión temporal que inaugura el intervalo, lo no idéntico, el trazo distintivo, y de ello dependerá que el “niño” pueda *responder* como sujeto al Otro o *realizar* la presencia del objeto en el fantasma del Otro (Flesler, 2011:67). Así, “el sujeto *responde* al Otro en el intervalo de su falta, en tanto el objeto *realiza* la presencia cuando falla la falta” (p.67); movimientos de alienación y desalienación, de identificación y desidentificación al

niño propuesto por el Otro. Sin embargo, será necesario también la operación nominante del padre para dar basamento y sitio al sujeto, “sin el efecto benéfico de una letra orientadora, no habrá lugar para la escena del sujeto” (p.109).

2. Subjetividad y discurso infantil

a. Producción de subjetividad

La constitución subjetiva es una producción psíquica que da cuenta de niveles simbólicos e imaginarios que se anudan a un real que se pierde cada vez más consistentemente. Sin embargo, esto no supone una sucesión de fases; la complejización subjetiva refiere a los avatares del sujeto y su radical división (Casas de Pereda, 1999:152).

La organización subjetiva (Casas de Pereda, 1999:62) comprende al sujeto deseante (inconsciente) y al sujeto de conocimiento (Yo) en estrecha relación dialéctica con el objeto, basculando entre la alienación (sujeto funcionando en el objeto) y la separación que decanta en procesos identificatorios de inscripción representacional (ideales). Así, la dialéctica de la simbolización se da por momentos de re-unión con el objeto (“ser” y “tener” con el objeto), su alienación en él como acto de afirmación (“sí”, “está”, presencia) y su contracara de separación, de ausencia como presencia del “no” (“no”, “no está”) en su trabajo de lo negativo. Y de este movimiento dialéctico entre el sujeto de conocimiento y el sujeto de desconocimiento (o del deseo) surge la producción subjetiva.

b. Condición abductiva del psiquismo: creación de teorías y sistemas explicativos

Bleichmar (1993) plantea que una vez constituido el lenguaje se producen modos singulares de significar, teorizar y autoteorizar, “otorgando sentido a lo que, proviniendo del exterior, ha devenido un interno-externo excitante” (p.56).

Así, “...el aparato psíquico, singular, histórico, residuo metabólico de las relaciones al semejante...” (Bleichmar, 1995, p.83) se manifiesta por modos inéditos y originales en el devenir marcado por el après-coup, lo que va constituyendo la realidad psíquica. La “prioridad del otro” acompaña en todo momento este trabajo psíquico, por ello importa aquí reconocer las formas en cómo el discurso parental (y posteriormente el contexto cultural) es significado por el niño, singularidad inherente al mismo. De aquí que “...lo acaecido en sí mismo no es capaz de producir verdad si no entra en un conglomerado significativo que

posibilite un posicionamiento del sujeto ante ello...". (Bleichmar, 1995:91). Los acontecimientos de vida inscriptos en el psiquismo entran en relación con el sistema de convicciones que el yo construye acerca de sí mismo y el mundo. A partir de la imposibilidad del lenguaje parental de *significarlo todo*, el niño teoriza acerca de los enigmas de la vida a los que se ve enfrentado (orígenes, muerte, sexualidad).

Casas de Pereda (1999) recurre al concepto semiótico de función abductiva creado por Peirce (parte de una tríada junto con la inducción y la deducción) para mostrar cómo el ser humano está impulsado a formular hipótesis para construir-abarcar la realidad, aspecto inherente al propio funcionamiento psíquico a partir de la indefensión originaria. "Verdadera función abductiva del ser humano como disponibilidad temprana" (p.333) que, en los primeros tiempos de la infancia, la formación del espacio de la creencia y la ilusión da cuenta de la fuerza de lo imaginario, donde la imagen y lo fáctico adquieren relevancia; espacio marcado por los avatares de la castración simbólica, una de cuyas manifestaciones serán las teorías sexuales infantiles.

Kachinovsky cita a López de Caiafa (2012, pp.69-70) para plantear que se trata de "teorías" porque intentan dar explicaciones generales; son "creaciones del pensamiento infantil en las que se amasa lo experimentado-sentido en el cuerpo, lo percibido en el entorno, lo fantaseado en la mente (...) el niño obtiene conclusiones de sus propias acciones al manipular objetos. Abstrae así propiedades que no pertenecen a esos objetos fuera de la actividad sobre ellos ejercida" (López de Caiafa, 1992:146). Y concluye:

La experiencia se organizaría en sistemas explicativos, sobre el fondo de un fantaseo-excitación-placer con que la erogenización tiñe las actividades, y se postula como teoría en un pasaje reflexivo a un nivel superior que reorganiza el material dando respuesta a los interrogantes primordiales de los niños. Niños y adultos teorizan y, al hacerlo, procuran aprehender la realidad y sus enigmas. Esto supone, una vez más, enfrentar límites y eternamente buscar atajos. (p.70)

Aprender es entonces una "tarea humanizante", y sólo es viable si se constituye en una "experiencia subjetivante" en la relación al otro-Otro.

c. Discurso infantil

Según Casas de Pereda (1999) existen grados diversos de simbolización que se manifiestan en al hacer-decir. Así, la autora da lugar destacado al acto y el gesto con igual valor

significante que la palabra. En el acto/gesto predomina la metonimia, la contigüidad y la figurabilidad que da relevancia a la imagen; en la palabra y el símbolo como signo lingüístico predomina la metáfora.

Así, el gesto y el acto no son manifestaciones pre-simbólicas, son creaciones del trabajo de simbolización y constituyen la materia prima imaginaria del discurso infantil, con igual derecho de ser considerado una producción simbólica (disponibilidad representacional). Por este motivo, Casas de Pereda (1999) concibe la infancia como “proceso de estructura en acto”, donde el discurso infantil remite a “otra escena”, la del inconsciente, que es necesario “escuchar” con la visión, la audición y el olfato.

d. Trabajo de latencia

Casas de Pereda (1999) afirma que la latencia es un tiempo lógico de trabajo psíquico espiralado que transcurre desde las “creencias” al “saber”. La omnipotencia (desmentida de los límites y la muerte), la magia, la ilusión, constituyen las “creencias” necesarias de la primera infancia producto de la “desmentida estructural”; la resignificación en el contexto de la conflictiva edípica da lugar a la creencia del primado fálico con su lógica fálico-castrado (desmentida; castración imaginaria) y la producción de teorías sexuales infantiles. Es en la latencia donde predomina la desilusión y la descreencia de la lógica fálico-castrado, con la búsqueda de explicaciones racionales a las incógnitas humanas (muerte, sexualidad). La acción de la represión y la negación recaen sobre el saber de la castración simbólica, que implica el reconocimiento de lo femenino diferente a lo masculino. En este proceso, es tarea de las funciones parentales habilitar el pasaje del “juego propiciado” al “pensamiento propiciado” (Casas de Pereda, 102), luego delegada en terceros del contexto sociocultural. “El significante verbal habilita el “oficio inicial de la sublimación” (Casas de Pereda, 102). La oferta simbólica cultural se constituye en promesa de satisfacción, y permite tolerar la espera y postergación de gratificaciones inmediatas. La capacidad de espera no depende entonces de la inteligencia o aspectos madurativos, sino del proceso de simbolización de la castración simbólica (aceptación de límites, frustración, finitud, muerte) y las identificaciones. Al potenciar la sublimación, es posible el conocimiento y la tolerancia del desconocimiento (falta en saber). Se producen así cambios en el discurso infantil donde priman los juegos de roles o reglados, y las exploraciones en y con los objetos (curiosidad), de modo tal que “el sujeto es producido por esos significantes que lo representan” (Casas de Pereda, 1999:108).

3. De la creencia al saber

*“El psicoanálisis nos ubica fuera de toda univocidad respecto al saber, abriéndose a la fecundidad de lo verosímil entramado a lo simbólico”
Casas de Pereda (1999:148).*

a. Lugar y formas del saber

El conflicto psíquico, testimonio del sujeto radicalmente dividido, pone en cuestionamiento el criterio de verdad, error, creencia, saber. La fuerza del deseo inconsciente presiona al Yo en sus funciones de síntesis y discriminación, y produce el engaño como manifestación de la realidad psíquica diferente a la realidad factica; engaño de cuyo testimonio dan cuenta las formaciones del inconsciente (actos fallidos, lapsus, negaciones) como emergentes de lo verdadero no sabido inconsciente (desconocimiento).

El modo de abarcar la realidad en la infancia (Casas de Pereda, 1999; 30, 71) transcurre desde las “creencias” (organizaciones fantasmáticas de ilusiones, deseos, espejismos: omnipotencia -desmentida de los límites y la muerte- teorías sexuales infantiles -desmentida de la diferencia de sexos-) al “saber” de los límites marcados por la castración simbólica (saber de la muerte, la diferencia de sexos, enigma del deseo del otro).

En el proceso de estructuración psíquica, la coexistencia de la desmentida y la represión da lugar a sus producciones simbólicas correspondientes: la ilusión (y la creencia), el deseo (y la fantasía). Ilusionarse es creer (creación de la ilusión), como fantasear es desear; par presente a partir de la primera experiencia de satisfacción: deseo de reunión con el objeto de goce (siempre perdido) e ilusión de crearlo en la experiencia alucinatoria del deseo (desmentida) (Casas de Pereda, 1999, pp. 240, 269).

“Saber” y “no saber” constituyen un par dialéctico de la estructuración psíquica, expresión de la desmentida estructural ante la intolerancia de la ausencia. El niño sabe que está jugando pero cree firmemente en lo que está realizando.

El ingreso a la cultura implica prohibiciones y habilitaciones; Kachinovsky (2012:72) cita a Viñar para destacar la eficacia simbólica del conflicto Edípico:

“...como trabajo de renuncia, no sólo de renuncia genital, con promesa de satisfacción en diferido, [que] se formula como promesa o proceso: sólo renunciando a tu madre gozarás de tu sexo. [...] Renuncia a la plenitud fusional, para asumirse como incompleto faltante destronado de la omnipotencia originaria” (1994:22).

Concluye la autora que esta renuncia a la “omnipotencia originaria” fusional (“his majesty the baby”, Freud, 1914) constituye un “no” también a la omnisapiencia, lo cual permite una apertura hacia los otros (el tercero). La lógica fálica en un registro simbólico (deseo de poder) al salir del espacio reducido de la dualidad, permite concluir que “si yo no puedo, otro puede”, “si yo no sé, otro puede saber”, lo cual da lugar a la transferencia del saber en el otro (sujeto supuesto saber).

b. Origen de la curiosidad y condiciones de interrogación

Como se ha señalado, la donación del intervalo por el Otro (Flesler, 2011) o la creación del *suspense acentual* (Casas de Pereda, 1999) que permite la instauración de un nuevo espacio psíquico (el del bebé), son condiciones necesarias para la emergencia de una respuesta del sujeto.

Mientras que para Casas de Pereda (1999) es la indefensión originaria la que impulsa al ser humano a formular hipótesis para construir-abarcar la realidad (función abductiva inherente al funcionamiento psíquico), para Bleichmar (1993) es lo enigmático del cuerpo materno el que promueve el surgimiento de la curiosidad. El deseo (seducción) y la prohibición del incesto convocan el gesto pudoroso materno que construye un espacio de intimidad en el que anida lo desconocido y promueve el deseo de saber. Por el contrario, las fallas en la castración simbólica materna promotoras de fantasías de fusión y completud, y la exhibición de lo real del cuerpo (goce no acotado) obtura la instalación del enigma y la búsqueda de respuestas fuera del mismo. La construcción de la alteridad del objeto libidinal primario se constituye en prerrequisito de la curiosidad:

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

Fleschler (2007) recurre al texto de Freud “Sobre las Teorías sexuales infantiles” (1908) para destacar que “el esfuerzo de saber” de los niños no surge espontáneamente, sino con la caída de una creencia. El sujeto percibe la presencia de algún otro niño en el deseo de los padres, y se ve restado así de “la ilusión unificada de ser uno, el único” (p.147). A causa de una percepción, se ve restado de la demanda del Otro, y despierta la curiosidad, el deseo de saber sobre la causa y el origen de tan displacentera desilusión. Se inicia así el tiempo de las preguntas (por qué, dónde, cuándo, causa de la existencia, los orígenes, la muerte) al descubrir lo que estaba cubierto: la ilusión de ocupar el lugar de completud fálica materna, lo cual promueve la búsqueda de un saber que reubique su lugar. Así, “la búsqueda del saber humano se inicia con una negatividad al saber consabido. Se sabe que no se sabía” (p. 147).

Este descubrimiento impulsará inicialmente al niño a dirigir sus preguntas a las fuentes: sus padres, ubicados tanto en el lugar de las creencias como de la suposición de saber. Sin embargo, al no encontrar la respuesta toda, transferirán la suposición de saber en otros (educadores, instructores, etc.). De este modo, dos eficacias se desprenden de este tiempo de las preguntas en la infancia: la producción de teorías sexuales infantiles (vertiente del registro imaginario del fantasma) y una operación de transferencia: “la falta en el saber transfiere la búsqueda de saber a otros, sentando la base del sujeto supuesto saber” (p. 149)

c. Las respuestas condicionan la búsqueda de saber

“Lo que estimula la pregunta es más bien la respuesta,
la respuesta que la sustenta y la estimula a repetirse
en lo real” (*L'étouffé*)
(Flesler, 2007:146)

Flesler (2007) propone tres destinos del saber según las respuestas de los padres:

1. Las respuestas enlazadas a la castración del goce (castración simbólica) dirán no todo ante la imposibilidad de responder a los grandes enigmas de la humanidad (saber en falta). “La búsqueda de saber le hará falta, habrá deseo de saber” (p. 152).
2. Si recibe como respuesta “la censura, el silencio o un saber pleno de sentido absoluto (superyo: saber de lo simbólico sin enlazar), propenderá a una inhibición en la búsqueda de saber” (p. 152). El Yo hablará en nombre de la verdad, identificando el saber como la verdad absoluta.

3. “Si encontró como respuesta la renegación [desmentida] se encontrará proclive a la angustia” (p. 152).

d. Déficit o trastornos de simbolización

i. Trastornos de la sustitución

En los procesos de simbolización pueden producirse fallas en el trabajo de las defensas (que es trabajo de estructuración psíquica) dando lugar a manifestaciones psicopatológicas diversas. Así, Casas de Pereda (1999) habla de “déficit o trastornos de simbolización” que se expresan como:

1. Trastornos del pensamiento que evidencian dificultades en la discriminación fantasía-realidad, y por ende en el reconocimiento de la alteridad. En ellos predominan las convicciones que basculan entre la creencia y el delirio.
2. el predominio del acto sobre la palabra (actuaciones, adicciones, psicósomática, etc.).

En ambos casos, la necesidad en exceso de referentes fácticos dan cuenta de los “trastornos de la sustitución” que impiden a la metáfora emerger en su mayor nivel de abstracción.

ii. Inhibiciones primarias y secundarias de la inteligencia

Bleichmar (1993, 1999) postula que la construcción de la alteridad es condición de la inteligencia, y las problemáticas del aprendizaje responden a las vicisitudes de la instauración de la división tópica del aparato psíquico. Concibe el inconsciente como fundado y no como existente desde los orígenes, donde lo reprimido primordial son los restos apres-coup de las sucesivas retranscripciones de los significantes enigmáticos implantados por el Otro.

Constituida la división tópica por la operancia de la represión primaria, adquiere relevancia el conflicto psíquico entre instancias en la formación del síntoma, el cual “se instaura y cobra valor simbólico en tanto conflicto intrapsíquico, es decir, inter-sistémico” (Bleichmar, julio 1988). El síntoma como formación del inconsciente es un producto transaccional entre el deseo y la defensa (represión secundaria), se produce en forma intrasubjetiva. En cambio, cuando se producen fallas en la represión primaria y por lo tanto dificultades en la constitución del inconsciente y la diferenciación tópica, emerge el trastorno como signo

patológico. El conflicto que produce un trastorno se ubica en una tópica intersubjetiva, es decir, “en el interior de las relaciones primordiales con el semejante, en los momentos previos a la instauración de la neurosis infantil” (Bleichmar, julio 1988).

El síntoma da cuenta del fracaso de las simbolizaciones o autosimbolizaciones producto del conflicto, donde el funcionamiento neurótico se instaura en un psiquismo capaz de producir simbolizaciones. Operan en este funcionamiento los índices del proceso secundario: “vigencia del no y del si (...) la existencia de la lógica del tercero excluido y, fundamentalmente, la instalación del lenguaje como sistema de representación-palabra, es decir, en su valor comunicacional, abierto al código y al referente” (Bleichmar, julio 1988).

Según Bleichmar (1993, 1999) el síntoma produce una inhibición secundaria del aprendizaje (Dificultad de aprendizaje), en cambio el trastorno da cuenta de una inhibición primaria del aprendizaje (Trastorno de aprendizaje).

Sostiene Bleichmar que “la inhibición, como empobrecimiento funcional efecto de la contracarga del yo, no es un proceso originario, sino secundario -neurótico- a la represión originaria, y producto de la represión secundaria” (1993:84).

En cambio las inhibiciones primarias responden a la fallida constitución del inconsciente por medio de la represión originaria, dando lugar a una frágil diferenciación tópica (consciente-inconsciente) y la consecuente afectación de los procesos de simbolización y del pensamiento (sistema preconciente-conciente).

Estas vicisitudes permiten distinguir cuando la curiosidad intelectual no ha llegado a constituirse (inhibición intelectual primaria) de otras que, una vez constituida, ha sido coartada (inhibición intelectual secundaria) (Kachinovsky, 2012).

4. Aprendizaje y simbolización

Inconsciente y deseo remiten siempre al sujeto dividido,
a la incognoscibilidad, a la incompletud,
a la diferencia -tal como lo señala Lacan- entre
el *campo del saber*, que es el campo de lo anticipable,
de la representación, de lo conocido o cognoscible,
del conocimiento coherente del *mundo*;
y el *campo de la verdad*, que es el de la revelación del deseo,
por el discurso y en el discurso,
que es el campo de lo reprimido,
de lo *in-mundo*,
en su doble acepción de lo que está fuera del mundo
y de lo “sucio” (lo reprimido, lo sexual).

Daniel Gil

a. Sujeto del conocimiento - Sujeto del desconocimiento

Kachinovsky (2012) sostiene que el psicoanálisis cuestiona la *ilusión pedagógica* del conocer sustentado por la institución educativa, la cual “desconoce” la dimensión conflictiva del ser humano producto de la radical división del sujeto. Se trata de dos formas de concebir el sujeto, que produce dos sujetos:

Mientras el interrogante pedagógico o psicológico se dirige al “sujeto del conocimiento” o al “sujeto epistémico”, recortado en su calidad de aprendiz -qué sabe, cuánto conoce, cómo aprende, por qué no lo hace más rápido, por qué no aprende o cuánto mide- el Psicoanálisis se pregunta por el “sujeto de/del desconocimiento” (sujeto de/del inconsciente), dividido y descentrado: quién es, por qué sufre, qué desconoce de sí, de dónde viene, dónde está su conflicto. (p.46)

Así, la institución educativa es solidaria de un concepto de salud que busca la adaptación del sujeto a los parámetros prevalentes en la sociedad (lo canónico), excluyendo el conflicto, la sexualidad o cualquier otro tipo de excesos; mientras que el psicoanálisis apunta al conflicto psíquico, a lo irracional de las formaciones del inconsciente. La pedagogía es prescriptiva, intenta modelar la conciencia cognitiva dentro de una lógica del rendimiento y la eficacia; el psicoanálisis es por definición no prescriptivo, se dirige al sujeto del inconsciente gobernado por la lógica del deseo, reconoce el saber en falta, la conciencia como lugar del

desconocimiento de la verdad del sujeto. La institución educativa en su función de disciplinamiento bajo la racionalidad moderna desconoce la dimensión sexual del aprendizaje, porque concibe la sexualidad en forma diferente al psicoanálisis (como objeto de educación para la adaptación en la convivencia social y el control de los excesos, la enfermedad y la natalidad), y por lo tanto como una amenaza para aprender.

Kachinovsky recurre el *Libro del Génesis* para señalar la eficacia simbólica del mismo operante en la cultura occidental, donde el anudamiento entre deseo, conocimiento y prohibición liga aprender con pecado original, y saber con castigo. Se trata del saber de los límites, las diferencias y la finitud (castración simbólica) a la vez que su desconocimiento.

Al deseo de saber sobre los enigmas de la humanidad (origen de la vida y la muerte) se contraponen el desconocimiento de los límites y la finitud (castración simbólica, desmentida) por medio de la represión que da lugar a teorías “científicas”, o la desmentida que produce la ilusión de la creencia (mitologías y religiones): “ilusión de sabiduría, constante negación de nuestra ignorancia constitutiva y de nuestra transitoriedad” (p.67). Paradoja del devenir humano en la cual el aprendizaje es posible si la ilusión no se convierte en convicción, a la vez que sin ella no es viable el acto creador intrínseco al aprendizaje.

La institución educativa persigue esa ilusión de sabiduría, y para ello considera que es necesario gobernar, anular o evitar lo sexual para que haya un aprendizaje, mientras que el psicoanálisis postula que se aprende a punto de partida de lo sexual (dos concepciones distintas acerca de la sexualidad). De aquí “el carácter paradójico en torno al saber: creemos que la institución educativa, aún sabiéndolo, necesita desconocer (desmentir) aquello que se opone a su más cara ilusión, para preservar su función. Desconoce en pos de conocer.” (Kachinovsky, 2012:68).

La autora plantea la necesidad del diálogo entre estas dos concepciones, reconociendo sus especificidades y respetando sus límites. No se trata pues de “usar” el psicoanálisis para realizar un *reforzamiento yoico* que borre la singularidad del sujeto sujetándolo a los ideales imperantes, ni de desconocer que para aprender es necesaria la acción eficaz de la represión en su dimensión no patógena (“la restricción del deseo es condición del pensamiento” p.113). El aporte del psicoanálisis a la educación y la psicopedagogía reside en su concepción de “sujeto de aprendizaje” y de aprendizaje.

b. Sujeto del aprendizaje - Sujeto escolar

Kachinovsky (2012) cita a Follari (1997:64) para señalar que este “sujeto de aprendizaje” no coincide con el “sujeto escolar”, y agrega que tampoco puede homologarse al “individuo de la conciencia” (p.47). Esto es así porque en toda situación de aprendizaje están presentes *procesos identificatorios* inconscientes guiados por la lógica del deseo: “se aprende del otro y con el otro, se incorpora algo de él” (p.47). De aquí se desprende que no siempre el aprendizaje es beneficioso para el sujeto (identificaciones patógenas) y no siempre concuerda con el aprendizaje escolar; supone simultáneamente una ganancia y una pérdida (lado doloroso del conocer: “ganar” sentido de realidad - “perder” fantasía omnipotente infantil).

La dimensión del deseo constituye pues el motor de todo aprendizaje, independiente de toda voluntad consciente que permita dirigir dichos procesos o tener un saber sobre su adquisición (el mecanismo de la identificación es inconsciente).

c. Conocer, aprender, aprendizaje...

A partir de la definición de aprender como adquisición del “...conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia...” (Real Academia; versión on line) Kachinovsky (2012) destaca el sentido de apoderamiento implícito en este acto, por el cual se hace “propio algo que originalmente no lo era” (p.68); adquiere relevancia la relación con lo no propio, con el afuera, con el otro.

El aprendizaje produce pues una transformación que puede considerarse positiva, tanto desde el punto de vista consciente de un sujeto como desde su valoración social. Sin embargo, el aprendizaje es un trabajo psíquico arduo, costoso, productor de un inevitable malestar subjetivo, que se realiza en pos de la obtención de un cierto grado de satisfacción narcisista final: los objetos de conocimiento constituyen objetos sustitutos de satisfacción libidinal.

Se trata aquí de reconocer un “lado doloroso” en todo proceso de aprendizaje, donde la ganancia conlleva paradójicamente una renuncia: incorporar lo nuevo supone hacerlo propio y ser otros, renunciar a creencias previas y dejar de ser lo que se era. Este proceso resulta más intenso en la infancia, pues:

Saber (...) es renuncia progresiva y penosa a la fantasía omnipotente, a la magia del pensamiento. Aprender y saber, que es renuncia salpicada de negaciones y desmentidas, por las que [el niño] procura refugiarse un poco más en seguridades y certezas con las que hacer frente a la fundamental precariedad de nuestra condición humana. (p.69)

El lado doloroso del aprender también es expresión del reconocimiento del sujeto en falta, de su falta en saber (lugar de desconocimiento del deseo, a la vez que renuncia a la omnipotencia y la omnisapiencia) marcado por la castración desde los inicios.

Por otra parte, Cantú (2011) recurre a S. Schlemenson y P. Álvarez para definir el aprendizaje como “lazos de simbolización” o procesos de investimento que el sujeto establece con objetos que proporcionan algún grado de satisfacción libidinal de orden narcisista, dependiendo de la historia libidinal e identificatoria transitada. Esta condición “...define modalidades singulares de producción simbólica...” (p.19) como expresión de una “...apropiación singular que el sujeto hace del lenguaje y los objetos de conocimiento, los cuales son una oferta simbólica de inscripción social y otorgan sentido a la experiencia subjetiva...” (p.19). La producción simbólica es entonces producto y productora de sujeto psíquico a través del lenguaje. Quedan así asociadas las dificultades en el aprendizaje con fallas en los procesos de simbolización, en entrelazada reunión del conflicto, las identificaciones y las defensas.

5. Especificidad de la lectura y la narrativa

a. Diagnóstico de las dificultades en la lectura: modelo posicional y modelo dinámico (producción simbólica)

Cantú (2011) plantea que en otro lugar construye junto a Di Scala (2003, Cantú & Di Scala) un modelo de análisis del proceso de lectura para caracterizar las dificultades presentes, basado en el posicionamiento del sujeto lector ante lo escrito (modelo diagnóstico posicional de la lectura). El modelo supone el análisis de los procesos de comprensión literal e inferencial, para determinar el posicionamiento del sujeto en relación a las significaciones instituidas. Para ello parten de la concepción de un modelo de lectura como metáfora de un proceso de diálogo (Cantú, 2011 [1999]): “al leer, el sujeto dialoga con el texto, se posiciona como interlocutor frente a otro metaforizado en el escrito, a quien cuestiona y por quien es cuestionado, en un juego de contraposiciones recíprocas” (Cantú, 2011:20).

El modelo posicional centra el foco en la comprensión textual, y de este modo, en las modalidades cognitivas singulares de hacer con lo que está escrito (repetir, dialogar, opinar, pensar). Distinguen así tres modalidades posibles: glosador, doxista y lector.

El glosador ubica el texto como una verdad absoluta, en forma acrítica y reproductora. Abolida la autonomía reflexiva y la capacidad imaginativa, el glosador se aliena en el texto buscando refugio en las certezas para evitar el conflicto de la duda. En cambio, el doxista desestima el escrito a favor de su opinión, hace perder la autonomía literal del mismo, y es usado para el despliegue imaginativo. Por último, la posición lector supone “la construcción en el sujeto de la autonomía de pensamiento necesaria para dialogar con el texto” (p.23). La renuncia a las certezas propias y el reconocimiento de la alteridad del escrito, permitiría tomarlo como *interlocutor* que aporta nuevas ideas para su procesamiento mental.

Este modelo proporciona la potencia explicativa de los procesos de comprensión literal e inferencial, aportando indicadores para abordar las dificultades específicas de los niños en relación a las significaciones instituidas. Sin embargo, Cantú (2011) afirma que se torna insuficiente para analizar la lectura como un proceso de simbolización, suponiendo una modalidad de lectura estable vinculada a características identitarias. Las críticas realizadas por el autor son:

- no posibilita abordar la lectura como forma de actividad representativa, es decir, “para analizar los procesos psíquicos que permiten ligar las significaciones sociales instituidas con los sentidos subjetivos singulares (Cantú, 2007)” (p.25)
- no adopta “la concepción de la heterogeneidad de la actividad representativa (Green, 2005)” (p.25) al sugerir que se trata de una modalidad fija y estable vinculada a un rasgo identitario homogéneo.
- no se basa en la “teoría de los procesos terciarios” (Green, 1996)” (p. 25) porque se centra en procesos de comprensión (literal e inferencial) propios del proceso secundario.
- la noción de posicionamiento supone la concepción de texto como objeto en sí, como totalidad organizada contrapuesta a la noción de texto como “el nombre de una urdimbre, un entramado, una relación dinámica entre lo escrito y la voz, entre el escritor y el lector (Cantú, 2004)” (p.26). A partir de esta definición, propone diferenciar “el *escrito* (ligado a las significaciones sociales instituidas) y el *texto* (entendido como la reconstrucción subjetiva con sentido singular a partir del escrito)” concluyendo que la lectura es el proceso que constituye un texto a partir de lo escrito (Cantú, 2011 [2006]). Más adelante, influido por Kristeva propone “despojar la noción de lectura de la ilusión unificante supuesta en el concepto de texto” por lo cual

leer consiste en producir una *experiencia*, “que articula el principio del placer con el re-nacimiento de un sentido íntimo en un horizonte de *revuelta* (Kristeva, 1998)” (2011:29). Concibe así la lectura como una revuelta en relación con lo escrito.

Así, distingue:

- a. La *comprensión* de las significaciones de lo *escrito*
- b. El *posicionamiento* del sujeto en relación con las significaciones sociales instituidas a partir de la producción de un *texto* como totalidad organizada
- c. La *experiencia* de lectura. (Cantú, 2011:26)

Concibe así la actividad lectora como posibilidad de producción de sentidos significativos singulares, no en relación a un texto entendido como totalidad (significación) sino como una *experiencia* producto de la actividad imaginativa y reflexiva, y productora a la vez de subjetividad. Los efectos de producción de sentidos permitirían “aperturas asociativas que pueden o no constituirse en experiencias con valor subjetivante (Cantú, 2011:26).

El modelo de posicionamiento de la lectura cede el paso al modelo dinámico que aborda las formas en cómo los sujetos se apropian de las significaciones sociales instituidas.

Centrarse en la *experiencia de lectura*, permite desplazar el análisis desde la actividad lectora (decodificación y comprensión literal) a los procesos de producción de sentidos subjetivos singulares a partir de la actividad de lectura. Los procesos de imaginación y reflexión se erigen como mecanismos centrales constitutivos de esta experiencia.

b. la lectura como forma de producción simbólica

Cantú (2011) recurre a la concepción de la heterogeneidad de la actividad representativa y la teoría de los procesos terciarios propuesto por Green (2005, 1996) para plantear que la actividad lectora no puede reducirse al funcionamiento de los procesos secundarios, y por lo tanto, a déficit instrumentales o constructivos.

Cantú (2011) afirma que:

La ubicación tópica del espacio de legibilidad hace a la particular complejidad de la lectura. La proyección de un espacio interno es constitutiva del espacio de legibilidad, pero también lo es la necesidad de la apropiación de las significaciones

sociales. Por lo tanto, la posición tópica del espacio en el que se produce la lectura es la de un límite, un espacio transicional en el sentido winnicottiano. La experiencia de leer actualiza la posición del sujeto como sujeto del contrato narcisista y marca por lo tanto la vigencia del proyecto identificador. El leer supone un doble trabajo: la apropiación de las significaciones en tanto socialmente instituidas y la producción de sentidos singulares como correlato de los investimentos de esas significaciones. De este modo se plantea una articulación necesaria entre la sujeción a la convencionalidad que el código supone en tanto instituido y las formas de expresión de la subjetividad en tanto instituyentes.

Cobra relevancia tanto el investimento de los objetos culturales (escrito: sustitución de objetos de placer privados por objetos públicos) como de la propia capacidad de producción de sentidos. Y a partir de ello, los conceptos de comprensión y lectura adquieren nueva dimensión (Cantú, 2011):

- *comprender* corresponde al proceso de apropiación de las significaciones socio-culturales instituidas (escrito) organizada por la lógica del proceso secundario en un sistema *intertextual* de orden témporo-causal; es por lo tanto el proceso que da cuenta de lo *escrito*. El *escrito* es a su vez el producto de la escritura (portador físico)
- *leer* es una actividad de interpretación donde se produce una operación *hipertextual*: producción simbólica de creación de sentidos nuevos (no escritos) como resultado de la tensión entre las significaciones sociales instituidas y los sentidos subjetivos y personales instituyentes; refiere al proceso de lo que no está escrito (lectura como negatividad productiva). El *texto* es el producto de la *lectura*.

c. Trabajo de lectura: trabajo de simbolización

i. El uso del cuento

Cantú (2011) adopta los aportes de Winnicott (1986) para plantear que la existencia del cuento (escrito) como objeto real de la realidad compartida, permite su consideración como objeto disponible de “uso” en el sentido winnicottiano. El cuento existe por fuera del control omnipotente del sujeto, la percepción lo ubica como fenómeno exterior (objeto objetivo) y por lo tanto no creado por mecanismos proyectivos-introyectivos (objeto subjetivo). El pasaje de la “relación de objeto” (manejo de proyecciones subjetivas) al “uso del objeto” (objetivo)

implica la paradoja de la destrucción del objeto (subjetivo) y la supervivencia del objeto (objetivo); el objeto sobrevive a esta destrucción y se encuentra ahí para poder ser usado.

Desde una perspectiva semiótica (Eco, 1999), el *uso* puede diferenciarse de la *interpretación* textual. Mientras que la interpretación tiene sus límites en la legitimación de la dialéctica entre la estrategia del autor y la respuesta del *Lector Modelo*, el *uso* supone disponer de la cadena infinita de la semiosis, y el texto es “tomado como estímulo imaginativo y liberado de la constrictión de la interpretación” (Cantú, 2011:33).

De este modo,

... no nos ocuparemos de la *interpretación*, sino del *uso* del texto. Nos interesa abordar las formas en que el niño produce encadenamientos semióticos a partir del texto (eje de las representaciones) y obtiene, a partir de esos encadenamientos, alguna forma de placer (eje de los investimentos) representacional. (p.33)

Los encadenamientos semióticos serán considerados como discurso infantil, tal como lo propone Casas de Pereda (1999).

Desde la consideración de la lectura como un acto psíquico, Cantú (2011) plantea que la consigna -que el terapeuta pronuncia en la sesión- es una consigna imposible. Pennac sostiene que “*El verbo leer, como el verbo amar, no soporta el imperativo*” (Pennac, 2003) (p.34). De esta forma:

Podemos pedir a alguien que decodifique, que descifre, incluso que haga un esfuerzo por comprender, pero no podemos pedir que *lea*, es decir, que invista el texto, que lo *use*, que establezca encadenamientos semióticos infinitos, que *imagine* otros posibles, que goce del *placer del texto*, que se cuestione *reflexivamente* sus propias creencias a partir de lo leído, que deje que la experiencia lo *afecte*, en definitiva que el texto -como quería Kafka- “*sea como un hacha que rompe el mar congelado dentro suyo*” (p.34).

ii. Condiciones psíquicas para el “uso” del cuento: constitución del espacio ficcional

A partir de las lecturas de Freud (1905, 1979b) y Anzieu (1993), Cantú (2011) sostiene que la fuerza de la obra literaria reside en su capacidad para convocar los deseos y temores

infantiles, y de allí la identificación con el personaje. Si no hay identificación, el lector rechaza la obra: le resulta aburrida, inverosímil, intrascendente. Asimismo, destaca el isomorfismo propuesto por los autores entre el sueño y la obra literaria, lo cual le permite inferir que la metodología de su interpretación es similar a la del sueño: desagregar en fragmentos el “contenido manifiesto” compuesto por la literalidad de lo textual comprendido y solicitar asociaciones para cada uno de estos elementos. Plantear este isomorfismo supone además considerar el carácter regresivo de la lectura (obra literaria), así como la sobredeterminación de sus elementos, de modo análogo a las formaciones del inconsciente. “El lector es trabajado por la obra, abandonándose a la ensoñación, dejando que su fantasía sea estimulada e insertando fragmentos entre los pasajes del libro de tal manera que su lectura es un híbrido entre su propia actividad de fantasmaticización y las fantasmaticizaciones del autor” (p.35).

En concordancia con estos planteos, Casas de Pereda (1999) considera la eficacia simbólica que produce el cuento y el contar en la estructuración psíquica infantil.

Para que esto pueda suceder, es necesario que se construya un espacio de ficción que permita establecer distancia con los conflictos propios, de modo tal que se vean desplazados en los personajes que los padecen. El placer y el alivio residen en esta distancia, sin la cual la obra se torna amenazante. De esta forma, la experiencia de la lectura se da en un espacio transicional donde ficción y realidad se funden a partir de la suspensión de la credulidad. Sin un “pacto ficcional” pautado por una convención compartida, sin una desmentida transitoria de la realidad, no es posible sumergirse en el acto creador sustentado por la imaginación (García Reynoso: 1997); el lector debe *creer* que es verdadero, pero *saber* que no lo es.

Sustentado en lecturas de Ricoeur (1996, 1998, 2001) Cantú (2011) concluye que el texto no pertenece a la realidad compartida, pero “tampoco es producto de la pura ilusión autoengendrante del sujeto, sino que debemos situarlo en una zona intermedia: entre el escrito y el sujeto, es decir, entre las significaciones instituidas del escrito y los sentidos subjetivos singulares del lector” (p.41)

La construcción del espacio ficcional es facilitado también por el estado de receptividad de la actividad lectora, donde se produce un acotamiento de la visibilidad y la restricción motriz, que estimula el sistema representativo alejado de la percepción, es decir, el orden imaginario.

iii. La experiencia de la lectura promotora de subjetividad

Se decía *ut supra* que el *texto* es el producto de la *lectura*; ahora puede afirmarse que leer es *usar* el *escrito* para construir un espacio de ficcionalidad, y *usar* el *texto* para producir una *experiencia* (Cantú, 2011). Es el trabajo de lo negativo (Green, 1993; Casas de Pereda, 1999) implicado en el *uso* lo que permite destruir el escrito como objeto interno, sobreviviendo como objeto externo, y con ello ubicándose en el espacio de la transicionalidad para dar lugar a una *experiencia*.

Cantú (2011) adopta las ideas de Larrosa (2003) para plantear que la experiencia supone el encuentro con algo que se experimenta, que se prueba; supone un trabajo entre fronteras, una exploración de lo exterior, lo extranjero, lo extraño; por lo tanto, implica un riesgo frente a lo novedoso desconocido. Varios factores obturan la capacidad de experimentar: el exceso de información (se opone a la experiencia) y el exceso de opinión. Informarse para dar una opinión (sistemas pedagógicos imperantes) puede ser un dispositivo discursivo vacío de subjetividad, si no produce una experiencia este permanece exterior al sujeto. A esto agrega que la experiencia requiere de un gesto de interrupción de la respuesta inmediata, permitir que algo nos pase, nos acontezca o nos llegue, impone un pararse a pensar, pararse a sentir, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, el automatismo de la acción, escuchar, callar, darse tiempo y espacio” (p.44). El sujeto de la experiencia es un sujeto ex-puesto a los riesgos de lo desconocido, se define por su disponibilidad y apertura.

...es incapaz de experiencia aquel a quien nada le afecta, a quien nada lo amenaza y nada lo hiere: quien se o-pone o se impone pero no se ex-pone (Larrosa, 2003). Por eso la experiencia no se relaciona con apropiación y el dominio del mundo. No se trata de un experimento, donde las consecuencias son previsibles y por lo tanto producen subjetividades normativas y homogéneas, sin poner al sujeto en juego ni en riesgo (...) la experiencia transformada en experimento (...) expulsa lo imprevisible -lo que el sujeto tiene de singular y de plural- para constituir un sujeto único y homogéneo” (pp.44-45).

La *experiencia de la lectura* es un acontecimiento contingente; no se puede predecir, solicitar exigir, organizar desde afuera o prescribir. Se trata de una “aventura” en donde la incertidumbre sobre su resultado es constitutiva; por ello, la lectura como experiencia no es verdadera ni falsa.

iv. Experiencia de la lectura: trabajo de simbolización

Cantu (2011) adopta las propuestas de Green (1996) acerca del trabajo de simbolización como trabajo de producción entre dos legalidades representacionales (proceso primario y secundario) a la que denomina “procesos terciarios”. Coincidiendo con Casas de Pereda (1999) importan más los procesos que los resultados finales, donde los pensamientos como producto final están ligados con el deseo inconsciente del cual provienen.

En la lectura rige el principio de placer-displacer desplazado a objetos sustitutos alejados de los objetos originarios o pulsionales, y localizados fuera del control omnipotente (son objetos existentes en la realidad compartida). En ella está implícito un proceso de renuncia de los objetos originarios para dar lugar a la investidura de objetos públicos cargados de significaciones instituidas. “Así, el pensamiento debe obedecer a la doble tarea de alejarse lo suficiente de los derivados pulsionales de los que nace, sin dejar de mantener contacto con sus raíces afectivas, que confieren a la experiencia su peso de verdad” (p.48).

En la lectura como producción simbólica opera el *trabajo de lo negativo*, tal como fue conceptualizado por Casas de Pereda (1999) y Green (1993). Como trabajo sobre la ausencia en la dinámica desmentida-represión (Casas de Pereda, 1999), o como procesos de ligazón y desligazón pulsional que dan lugar a la función objetalizante y desobjetalizante (Green, 2001a), puede ubicarse la lectura como “presencia ausente”.

La simbolización se produce sobre un fondo de ausencia, dado que el exceso de presencia es intrusión y el exceso de ausencia pérdida intolerable que obtura los procesos de simbolización. Por ello, es necesaria la *ausencia* del escrito para potenciar los procesos de imaginación y de reflexión: su presencia intrusiva opera como verdad absoluta que provoca adhesión acrítica sobreadaptativa o su rechazo defensivo, y su pérdida el vacío representacional por desligazón o la producción fantasmática con pérdida de la elaboración secundaria. Es necesaria la negativización del escrito para dar lugar a la experiencia de la lectura:

De modo que para poder usar el escrito y construir una experiencia de lectura se requiere poder ligarse hacia fuera con el escrito en tanto objeto existente autónomo con significaciones instituidas, y hacia dentro con los propios procesos psíquicos de orden inconsciente enraizados en el cuerpo, pero a la vez esta ligadura supone procesos de desligazón que posibilitan el abandono del placer inmediato de la descarga (que impediría la simbolización), de la omnipotencia del sentido propio

autoengendrado (que produciría fantasmaticaciones sin organización secundaria), de la pregnancia del escrito (que produciría una lectura desubjetivizada de orden sobreadaptativo) (Cantú, 2011:50).

v. Experiencia de la lectura: complejización del psiquismo

La experiencia de la lectura es productora de situaciones de interrogación, dado que el uso del escrito y su ausencia provoca huecos de sentidos. Las preguntas a su vez suponen la espera de la respuesta, y por lo tanto la proyección a un tiempo futuro. De este modo, la ausencia y el trabajo de lo negativo instauran una temporalidad no lineal que permite hilvanar los tres tiempos (pasado, presente y futuro), donde se rompe la lógica narrativa que funda la comprensión lógica de la trama del discurso escrito.

Concebido de este modo, el escrito, si se transforma en una experiencia de la lectura, tiene la potencia de construir recursos imaginarios para hacer entrar lo irrepresentable en el espacio de la representación. A su vez, como apropiación de objetos públicos revestidos por significaciones instituidas que proveen un grado de satisfacción sustituta de los objetos primarios (represión operante), permite establecer la lectura “bajo el modelo de retoños de lo reprimido por condensación, desplazamiento y miramiento por la significación por ligadura con las representaciones de palabra correspondientes” (Cantú, 2011:62).

vi. Procesos de imaginación y reflexión implicados en el trabajo de la lectura

Cantú (2011) expresa que la lectura es una operación de interpretación (Ricoeur, 2001) en la que el lector construye un texto, y que esto es posible porque el texto está abierto (Eco, 1999). Leer supone entonces una reconstrucción narrativa alejada de la simple repetición de lo recordado, es decir, una reelaboración reconstructiva dirigida hacia un otro. “En ese sentido, la interpretación de un texto supone una actividad imaginativa de carácter subjetivo” (p.92).

El autor adopta los conceptos de *imaginación radical* -actividad psíquica de creación de representaciones- (Castoriadis, 1993) y de *procesos terciarios* (Green, 1996) para construir un modelo teórico de la lectura basado en los procesos de imaginación y de reflexión como inherentes a esta actividad psíquica. Postula que la imaginación permite el acto creador, y que la experiencia de la lectura se da en un espacio transicional donde ficción y realidad se

funden a partir de la suspensión de la credulidad. Sin pacto ficcional pautado por una convención compartida, sin una desmentida transitoria de la realidad, no es posible sumergirse en el acto creador sustentado por la imaginación (García Reynoso, 1987). Por otra parte, es la capacidad de reflexión la que proporciona una autonomía de pensamiento, la puesta en juego de los procesos secundarios que dan orden, coherencia, temporalidad, conexión con un código compartido. De esta forma, características del proceso primario que alimentan el orden imaginario entran en sintonía con los procesos secundarios para dar lugar a los procesos terciarios anudados en los efectos transformadores de la experiencia de lectura.

En el análisis de casos, Cantú (2011) sintetiza en un cuadro (p.159) los hallazgos relativos a la incidencia de las dificultades de orden restrictivo en los procesos de imaginación y reflexión que perturban la posibilidad de producir una experiencia de lectura:

	Expresiones clínicas	Hipótesis de interpretación
Imaginación	Producción desubjetivizada. Conservación de la referencia textual pero sin implicación subjetiva	Sobreinvestidura de lo real por defensa contra el vacío representacional o contra la invasión fantasmática sin producción de formaciones intermedias.
	Predominio de la producción imaginativa desasida del miramiento por la significación.	Sobreinvestidura de la imaginación con regresión funcional a modos de funcionamiento prim
Reflexión	Aceptación acrítica de las significaciones externas, asumidas con carácter de certezas incuestionables.	Sobreinvestidura de las significaciones como respuesta a la búsqueda de certezas. Anulación de la duda, la interrogación y el cuestionamiento con pérdida de la autonomía de pensamiento.
	Pérdida u obstaculización de la referencia a las significaciones instituidas.	Desinvertimiento relativo de las significaciones con profusión fantasmática compensatoria. Obturación de la reflexión por desasimiento (y no por cuestionamiento) de lo instituido.

6. Modalidades de complejización de la organización narrativa

a. Diálogo y narración

Según Schlemenson (2004) el diálogo y la narración son géneros lingüísticos que favorecen el despliegue de los procesos de simbolización en los niños; como actividades

representativas, vehiculizan modalidades singulares de producción simbólica, constituyendo modos particulares de apropiación subjetiva del lenguaje que permite ponderar la calidad de la producción simbólica.

El diálogo conecta dos hechos en uno: hablar y escuchar (Schlemenson, 2004 [Ricoeur, 1995]), y el sentido surge tanto de lo que se dice como de lo que se calla. El sujeto hablante marca una posición e intención, se expone y hace público lo singular. El diálogo se organiza en el presente y vehiculiza un juicio en relación a un tema. Dice Schlemenson (2004) recurriendo a Bajtin 1990, que la concepción dialógica sostiene que el discurso del hablante está poblado de voces que lo condicionan, y se produce una *polifonía de voces* donde hablante y oyente ocupan posiciones relativas: el hablante organiza su discurso en función de lo que le antecede y le precede, y se transforma en oyente del oyente que toma la palabra de hablante. De este modo, la función básica del discurso dialógico es la de ofrecer respuestas a un oyente. La *polifonía de voces* refiere tanto a las voces presentes como a las que provienen de la historia acontecimental subjetiva y el entramado cultural en el que está inserto.

Destaca Schlemenson (2004:40) que el acto de hablar y el de escuchar supone la dimensión de la existencia de los “otros”, en concordancia o confrontación con el hablante. El hablante (autor) es portador de la palabra, y el oyente un doble especular del mismo, hasta que contesta y asume la autoría introduciendo lo diferente. Se establece así un marco dialógico-triádico (autor-tema-oyente) donde el intercambio siempre da lugar a un resto inconcluso que permite abrir el diálogo al infinito, y promueve entrecruzamientos subjetivos y subjetivantes. El diálogo constituye pues un espacio para el despliegue de lo singular en relación con lo diferente.

En cambio “La narración es un género discursivo que recupera algunos elementos de la realidad para ordenarlos temporalmente en un texto que muestra la intencionalidad del autor, quien a través de su relato despliega un acontecimiento completo en forma coherente” (Schlemenson, 2004:43). Por su carácter interpretativo pone de relieve la subjetividad de quien la concreta (Schlemenson, 2004 [Ricoeur, 2003]). “A diferencia del diálogo, no se trata sólo del relato lingüístico de un acontecimiento, sino de la interpretación subjetiva del narrador sobre lo que aconteció o escuchó, con predicaciones anteriormente inexistentes” (p.44). La conjetura sostenida en la actividad imaginativa, vehiculiza interpretaciones que procuran alivio al conflicto inherente del relato; se trata de la resolución de un equilibrio que augura satisfacción.

Las producciones imaginativas de tipo narrativo son aquellas de carácter predicativo y

metafórico asociadas al uso de tiempos verbales preferentemente futuros, condicionales o del modo subjuntivo (Ricoeur, 1999)” (p.44); da lugar así al mundo de las especulaciones potenciales donde se abandonan las referencias perceptivas para dar lugar a complejizaciones simbólicas y sustitutivas. El narrador no trata así de repetir un recuerdo, sino de reconstruirlo significativamente para un “otro”.

El diálogo se erige como estrategia de intervención para el disloque de lo instituido, posibilitando la interrogación como inicio de un proceso reflexivo producto de la caída de las certezas impuestas por los otros. En cambio la narración es una estrategia para promover transformaciones subjetivas, por su carácter interpretativo y predicativo; permite ponderar cómo se posiciona el niño, el nivel de su autonomía psíquica y la calidad de su producción simbólica. Así, el diálogo muestra la posición subjetiva frente a un hecho, en forma de opinión como respuesta; en cambio la narración sintetiza o reconstruye experiencias personales o acontecimientos pasados que el narrador interpreta, donde cobra relevancia la conjetura sostenida en una actividad imaginativa.

La trama narrativa permite desplazar en otros las experiencias dramáticas y conmovedoras; tratada como externa, aunque en el plano de las representaciones es próxima e interna, constituye una producción simbólica que establece nuevas ligazones y sustituciones anteriormente inexistentes. Por ello, afirma Schlemenson (2004) que “se puede considerar la narración como un género lingüístico que ofrece posibilidades para un proceso de historización subjetivante (Ricoeur, 1999)” (p.46).

La ficcionalidad del texto no se establece por la distancia con lo real del acontecimiento sino por la posibilidad de un desenlace construido con la promesa de una satisfacción futura. La trama del relato supone un ordenamiento temporal, con momentos de presentación, nudo y desenlace. El final condensa la forma particular y singular de elaborar conflictos, siendo una parte impredecible del relato.

b. Debates narrativos

Las intervenciones de los niños que se suceden a continuación de la lectura del cuento, tienen la particularidad de anudar los géneros lingüísticos del diálogo y la narración, en lo que el investigador denomina “*debates narrativos*” (Dibarboure, 2013). Según WordReference.com, *debate* refiere a “Discusión, confrontación de opiniones diferentes” o “Contienda, combate”; y *debatir* a “Discutir, disputar sobre distintas ideas”.

La dinámica del Taller que se sucede a la lectura del cuento adquiere las características de un debate: son intercambios que se producen entre sus integrantes a partir de las tareas narrativas propuestas por el coordinador o en forma espontánea, en el que se ponen en juego opiniones, discusiones emergentes de diferencias en la “comprensión lectora”, confrontación de narrativas emergentes, etc.

La reconstrucción del cuento por parte de los niños permite visualizar diferentes focos de atención centrados en un aspecto de la trama ficcional, que se torna significativa para el mismo por los enlaces conscientes-inconscientes con el conflicto psíquico (Bleichmar, 1995). La presencia en el grupo de las distintas “versiones” del cuento y/o focos de atención, estimula el diálogo con los otros en una modalidad de “debate” acerca de la trama ficcional. el cual está estrechamente relacionado con sus modalidades particulares de producción simbólica para comunicar una verdad del sujeto.

Los “*debates narrativos*” que se suceden a la lectura del cuento podrán dar lugar o no a *complejizaciones narrativas* (Schlemenson, 2004), y tienen la potencialidad de constituirse en experiencias subjetivantes porque expresan:

- las formas de simbolizar de un sujeto
- el abandono de las referencias perceptivas y la introducción de una dimensión interpretativa
- la inclusión de la imaginación como un espacio abierto a satisfacciones futuras
- la impronta de una subjetividad pasible de ser interpretada cuando se la escucha (adaptado de Schlemenson, 2004:48)

c. Complejizaciones narrativas

Caracterizar las “*complejizaciones narrativas*” que surgen de los “*debates narrativos*” permite ponderar la presencia de transformaciones subjetivas-subjetivantes. Para ello, se adaptan y hacen propios los indicadores propuestos por Schlemenson (2004:128) que dan cuenta de la presencia de “*complejizaciones narrativas*”:

- cuando existen interpretaciones subjetivas del texto
- cuando se abandonan las referencias perceptuales y se formulan producciones imaginativas
- cuando hay asociaciones subjetivas en relación con acontecimientos presentes en el relato
- cuando se potencia la incertidumbre acerca de la trama con formulación de situaciones abiertas

- cuando se concretan enunciados contrapuestos, comparativos o subjetivantes del relato

El género narrativo fue considerado como un instrumento de complejización de la producción simbólica de un niño porque en su trama incorpora intervenciones de carácter imaginativo. Schlemenson (2004) recurre a Paul Ricoeur (2001) para decir que este alude a un proceso imaginativo cuando:

- se produce la evocación arbitraria de cosas ausentes pero existentes en otro lugar
- se alude a cosas inexistentes o
- determinados aspectos de las interpretaciones de quien narra son considerados por quien escucha como imprevisibles o novedosos (pág.128)

7. El cuento como aportación simbólica

a. El cuento como oferta simbólica

La oferta simbólica vehiculizada por el Escrito constituye una oportunidad para realizar procesos de producción simbólica singulares de los niños, con diversas manifestaciones de simbolización (discurso infantil). Acto, gesto y palabra (proceso de estructura en acto que es la infancia) son la cara visible del trabajo psíquico ante la ausencia, el deseo y la defensa, cuya mayor expresión de simbolización está dado por el placer de la representación.

b. Efectos de sentido estructurales proporcionados por los cuentos y el contar

Según Casas de Pereda (1999) “El cuento infantil, los cuentos, las historias que la madre y el padre cuentan a sus hijos son una trama esencial desde donde habla el deseo de los padres; texto que sostiene y habilita el surgimiento del sujeto psíquico, sujeto del inconsciente...” (p.75). Por ello, la autora considera al cuento como un “presentador”, producto y productor de fantasías desiderativas.

Siguiendo a Casas de Pereda (1999):

El cuento “reúne el goce más directo de lo pulsional, a través de la deriva sublimatoria del placer de la representación que es trabajo del inconsciente (y posibilidad de pensamiento) (...); de esta forma, se juega el placer de la representación ante lo no representable. Así, “El ámbito del cuento es el ámbito de

las creencias y la ilusión (...) está poblado de realidad psíquica que necesita desmentir los límites” (p.76).

Los cuentos aportan “sentidos que metaforizan otros”, constituyen una “anticipación simbólica imaginizada” y “permiten una manipulación del objeto sostenido por símbolos (...) se produce un ‘entrenamiento’ de simbolización...” (p.78). En ellos:

“...se arma una trama de suspenso que como función anticipadora promueve sujeto, hace aparecer un sujeto deseante (curiosidad, deseos de saber)...” lo cual constituye “...modos muy vivos de jugarse las identificaciones (...) organizadas desde el discurso familiar...” (p.80).

Estos conceptos permiten suponer (Cisterna, 2005) que la narración de cuentos puede potenciar la “función abductiva” del funcionamiento psíquico (Casas de Pereda, 1999:323-333), constituyendo una oportunidad para incidir en la construcción de subjetividad.

8. La lectura en el encuadre clínico: el dispositivo teórico-metodológico del *Taller clínico-narrativo*

La construcción de dispositivos clínicos que permitan el despliegue y la escucha del discurso infantil plagado de actos, gestos y palabras (Casas de Pereda, 1999) constituye un paso ineludible para promover modificaciones en la subjetividad. Entre los mediadores simbólicos que lo habilitan (juego, plástica, dramatización, etc.) la narración oral de cuentos permite convocar las teorizaciones infantiles y el discurso parental desplazado en ellos, proporcionando una oportunidad para incidir en la construcción de subjetividad.

Concebida la lectura como experiencia de subjetivación, será foco de atención y análisis el *trabajo del lector* y no el *contenido* del cuento. Importan aquí las operaciones de producción simbólica que el lector es capaz de realizar con dichos contenidos (y no la comprensión de los contenidos en sí), cómo puede *usar* los mismos para la emergencia de la verdad del sujeto en una experiencia subjetivante. De este modo, la lectura no equivale a un cuestionamiento racional consciente sino que implica la movilización afectiva producto de la situación de interrogación en la que se sumerge el sujeto.

El tipo de relación que el sujeto establezca con los cuentos será el primer paso para ponderar las características del *uso* del escrito y su potencialidad para producir una

experiencia subjetivante. La lectura es una actividad que proviene del otro, y sin embargo, se produce en la singularidad íntima y solitaria del lector. Sólo el distanciamiento y la ausencia del escrito promoverá el trabajo de lo negativo en la producción simbólica significativa. Para ello se torna necesario el establecimiento de la alteridad como condición de la imaginación singular y el pensamiento autónomo.

De este modo se instala un encuadre ajustado a las necesidades de potenciar la producción simbólica del niño en relación con la lectura. Las modalidades de circulación libidinal y la transferencia se ven transformadas por la presencia de un objeto tercero entre el paciente y el terapeuta, que es el texto escrito. Objeto singular, puesto que no sólo es un objeto socialmente significativo y constituido por significaciones instituidas, sino además un objeto habitual en el espacio escolar y por lo tanto revestido de sentidos conflictivos para el sujeto dada la índole de las problemáticas por las cuales consulta (Cantú, 2001:77).

El diseño del dispositivo centrado en procesos de producción de sentidos y no de comprensión de significaciones, permite observar al niño articulando su realidad psíquica con las aportaciones culturales, así como sus posibilidades de *uso* para representar su dramática subjetiva.

Importa destacar la potencialidad de la lectura para construir recursos imaginarios que permitan hacer entrar lo irrepresentable en el espacio de la representación; es decir, que permita establecer ligazones para la elaboración secundaria en aquellas situaciones de constitución precaria del aparato psíquico.

El encuadre clínico supone la inhibición de la motricidad para que el aparato psíquico se comporte como un aparato de lenguaje (Green, 2005). El *taller clínico-narrativo* no instaura los parámetros formales del encuadre psicoanalítico, pero sí el establecimiento de un encuadre clínico que tiene por función ordenar simbólicamente el espacio. La consigna de trabajo apunta a descentrar al niño de la valoración normativa que juzga su producción como un logro intelectual o adaptativo (parámetros escolares), para dar lugar preponderante a sus modalidades de producción simbólica como medio de expresión subjetiva. “Se le explica que el objetivo no es evaluar si comprendió o no el cuento, sino “ver qué cosas se le ocurren”, aunque le parezca no tener relación lógica o directa con él (...) comprender la dinámica de sus deseos, fantasías y temores” (Cantú, 2011:66) . De este modo se convoca la transferencia no para ser interpretada, sino como condición que posibilita la emergencia de la verdad del sujeto para producir transformaciones psíquicas en la experiencia de la

lectura (se trabaja *en* transferencia y no *con* la transferencia). Se procura pues instalar “las condiciones del funcionamiento psíquico necesarias para ingresar en la lógica ficcional del cuento y estimular las posibilidades del niño para producir resonancias entre las significaciones que el escrito ofrece a la lectura y los sentidos singulares subjetivos que puedan asociarse con ella.” (p.67).

Por lo expuesto en otro lado (isomorfismo entre el sueño y la obra literaria), el cuento es tratado luego de su lectura bajo una modalidad similar a la de la interpretación del sueño: se desagrega en fragmentos el “contenido manifiesto” compuesto por la literalidad de lo textual comprendido y se solicita asociaciones para cada uno de estos elementos. Al “despojar la noción de lectura de la ilusión unificante supuesta en el concepto de texto” (Cantú, 2012:29) se potencia la posibilidad de constituir la lectura en una “revuelta” en relación a lo escrito, y por lo tanto, en una *experiencia* subjetivante.

Las intervenciones del coordinador procuran promover asociaciones significativas, nombrando y “jugando” con los significantes presentes, desarmando la trama narrativa y creando situaciones de interrogación. Se trata de no saturar los significantes de sentidos obturantes del deseo y la emergencia de formaciones del inconsciente. Desde este enfoque, se concibe el símbolo como marca de singularidad en el proceso de estructuración psíquica. El ser humano desde su indefensión necesita del otro para que “el signo se haga símbolo” (Casas de Pereda, 1999:63), para que de “lo universal circundante, de lo real a ser aprehendido pueda pasarse en este momento de aprehensión-simbolización a la marca, símbolo”. Así, del mundo a lo personal, del signo al símbolo como efecto del a posteriori, esta marca de singularidad (símbolo) aleja al coordinador de toda pretensión de “traducción” por símbolos universales.

El dispositivo grupal permite poner en escena modos distintos de interpretar y operar con el mundo, y fuerza la inclusión de procesamientos psíquicos novedosos a través de las producciones imaginativas y los procesos reflexivos. Promover el diálogo entre los niños y la confrontación de sus narrativas preponderantes, supone considerar el *debate narrativo* como una oportunidad para movilizar posiciones subjetivas rígidas; el *debate narrativo* incrementa los procesos representativos y por consiguiente mayores oportunidades para el enriquecimiento simbólico de un sujeto.

En este dispositivo, el coordinador es portador del Escrito en transferencia y se ofrece como *objeto* (otro) *de juego* en el grupo de niños para *articular* sentidos, y el Escrito (cuento como disponibilidad representacional) como *objeto intermediario* (Kachinovsky, 2015) para

representar sentidos. El encuadre propuesto (asociación libre con los significantes del Escrito; neutralidad y abstinencia -privación- del coordinador) convoca la transferencia tanto hacia el coordinador como hacia el Escrito, poniendo en escena el deseo singular de los niños y la defensa (represión-desmentida). La transferencia atravesada por la presencia de la Institución Escolar (Taller realizado dentro de la Escuela) lejos de ser un obstáculo, se constituye en una fortaleza (potencia) que convoca procesos de comprensión lectora y permite trabajar analíticamente las dificultades ante el conocer y el saber (operacionalización de la comprensión lectora para el trabajo dinámico psicoanalítico a partir de la misma).

9. Criterios de selección de cuentos

Cantú (2011) distingue el relato *fantástico* del *maravilloso*: el primero “se caracteriza por una intrusión brutal del misterio en el marco de la vida real cotidiana” (p.70) de modo tal que los sujetos humanos quedan insertos en situaciones inexplicables, por ruptura de lo habitual y reconocido, “una intrusión de lo inaceptable en la legalidad cotidiana” (p.70); mientras que el relato *maravilloso* no alude a la realidad cotidiana sino que se trata de un mundo de poderes mágicos sobrenaturales (súper héroes) o idealizado fuera del tiempo (leyendas o cuentos de hadas) y por lo tanto alejado de lo humano.

El relato fantástico nos permite conservar las referencias a ambos mundos a la vez: no estamos sumergidos totalmente en lo maravilloso sobrenatural sin ninguna remisión a la realidad cotidiana, de modo que se trata de un género límite entre lo maravilloso y lo extraño caracterizado por la vacilación entre dos atribuciones de sentido ante un acontecimiento inexplicado. (p.71)

Por esta razón, los cuentos trabajados son los que tienen características *fantásticas* por su potencia para subvertir un orden establecido (realidad cotidiana), provocar asombro ante lo imposible y promover la búsqueda de respuestas subjetivas narrativas para re-instaurar el orden compartido.

Otro criterio de selección es el entramado con problemáticas vinculadas al saber, conocer, aprender, así como aquellos que presentan conflictivas relacionadas con la identidad, la indefensión, las separaciones y la soledad (temáticas propias del trabajo psíquico de simbolización).

En especial se trabajan los cuentos creados por Gianni Rodari, al que se lo considera el

“pedagogo de la imaginación”. Los personajes de sus cuentos son “gente común”, y las tramas narrativas parten de problemas de los “ciudadanos” para producir la fusión de la realidad y lo fantástico. Así, parte siempre de un conocimiento previo que es subvertido y produce múltiples desenlaces.

Los cuentos trabajados fueron:

- “Cuentos para jugar” - Gianni Rodari:
 - El perro que no sabía ladrar
 - Pinocho el astuto
 - Aquellos pobres fantasmas
 - Aventura con el televisor
 - El flautista y los automóviles
- “Cuentos por teléfono” - Gianni Rodari:
 - El joven cangrejo
 - El ratón que comía gatos
 - El camino que no iba a ninguna parte
- “Siete cuentos sin sapos” - Roy Berocay
 - Ana y el libro mágico
- Romancillo del viejo ratón - Villafañe
- El hijo de la luna - Elvis Huanca

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Con el enfoque de la psicopedagogía clínica (Schlemenson, 2004), se diseña un *dispositivo teórico metodológico* (Anzaldúa, 2009) de *investigación-intervención psicoanalítico* (Pereira, 2014: 17 de octubre) llevado a cabo dentro del ámbito escolar, al cual se denomina *Taller clínico-narrativo* (Dibarboure, 2013). Dicho dispositivo se asienta en la *premisa* (Cisterna, 2005) de la existencia de una íntima relación entre los problemas de aprendizaje y las fallas en los procesos de simbolización, en entrelazada reunión del conflicto, las identificaciones y las defensas (Casas, 1999; Bleichmar, 1993; Flesler, 2007-2011; Kachinovsky, 2012; Schlemenson, 2004); conflicto psíquico que puede potenciar u obstaculizar los procesos de aprendizaje.

El objeto de estudio propuesto y las preguntas que lo motorizan se ajustan a una estrategia de investigación basada en el estudio de caso, “...pudiendo recurrir a diseños metodológicos que pueden combinar procedimientos cualitativos y cuantitativos y que tiene por objetivo la

construcción de teoría de diferente alcance y nivel, para dilucidar y esclarecer determinado fenómeno (Yin, 1994; Neiman y Quaranta, 2006)...” (Kazez, 2009:74).

La epistemología cualitativa de carácter constructivo-interpretativo del conocimiento (González Rey, 1997) y el paradigma de la complejidad (Morin, 1998, 1999) son adecuados para investigar el objeto de estudio llamado *realidad psíquica*, a partir de la materialidad del cuento leído y el discurso que se produce en los *debates narrativos*, donde la temporalidad del après-coup produce sentidos.

Desde esta perspectiva, el abordaje del objeto de estudio se centra en la descripción, el análisis y la conceptualización de los procesos y no en los mecanismos causales (Anzaldúa, 2009; Samaja, 2004; González Rey, 2009); y la teoría se concibe como proceso de construcción intelectual del investigador que legitima la singularidad del caso. Asimismo, la teoría como *elucidación* (Anzaldúa, 2009) que permite pensar de otro modo lo “que se sabe”, se organiza en un *dispositivo teórico-metodológico* (Anzaldúa, 2009) para abordar en profundidad las preguntas y los objetivos planteados, contemplando la singularidad del ser humano. Lo teórico da cuenta así de la procesualidad de la actividad pensante y constructiva del investigador.

De este modo, se adopta la metodología cualitativa de estudio de caso para caracterizar la investigación como un estudio exploratorio cualitativo (Hernández, Fernández y Batista, 2010) de caso múltiple incrustado (Kazez, 2009).

Siguiendo a Kazez (2009) es un estudio de caso múltiple incrustado (múltiples unidades de análisis) por ser su objeto de estudio la singularidad de los integrantes del Taller clínico-narrativo (análisis de los procesos psíquicos implicados). Es decir, el grupo no se toma como unidad de análisis, sino que estas están constituidas por cada uno de sus integrantes. Esta decisión metodológica se fundamenta en la concepción de grupo de Kaës (1995), donde el grupo no es pensado como objeto en sí mismo sino como situación, esto es, como un espacio intersubjetivo que exige en cada sujeto integrante la puesta en marcha de procesos propios y singulares.

Las acciones previstas se desarrollan con el método clínico de *investigación-intervención psicoanalítico* (Pereira, 2014: 17 de octubre) a partir de la creación e instalación del *dispositivo teórico-metodológico* denominado *Taller clínico-narrativo*.

Población

La población de la cual se extrae una muestra son niños de 5° año que presentan dificultades de aprendizaje y pertenecen a una escuela pública de contexto socio-económico crítico del Programa A.PR.EN.D.E.R. (Atención PRioritaria en ENtornos con Dificultades Estructurales Relativas, ANEP - CEIP, 2010).

Muestra

Se seleccionan cinco niños de esta población, conformándose una muestra no probabilística e intencional (Kazez, 2009) de significación teórica (Valles, 2007). La muestra seleccionada no representa estadísticamente la población objetivo; por ello, las conclusiones a las que se arriban no pueden generalizarse al resto de la población. Con la muestra seleccionada se analizan casos en profundidad y no un estudio de prevalencia propio de una muestra estadística.

Las acciones previstas se desarrollan en una escuela del Programa APRENDER que tiene por Proyecto “El dominio del lenguaje para la práctica de la libertad” (Acosta, 2011). En dicho proyecto se plantea como Objetivo General “Alcanzar las competencias básicas de la lengua, la matemática, la motricidad, promoviendo un crecimiento que le permita desarrollar su pensamiento (lenguaje interno) para el ejercicio de una vida digna”; y dentro de los Objetivos Específicos se destacan:

- Promover el dominio de las macro habilidades (escuchar – hablar – leer – escribir).
- Propiciar desde la comunidad educativa instancias pedagógicas que permitan estimular un pensamiento reflexivo – deductivo para que se vuelva acción en su vida cotidiana.
- Motivar el placer por la lectura.

Los objetivos propuestos en la presente investigación contribuyen con los expuestos en esta Escuela, de ahí la pertinencia de su elección.

Por otra parte, la selección de niños que están cursando 5° año escolar se fundamenta en los criterios pedagógicos que establece el Programa de Educación Inicial y Primaria de ANEP (2008) para este nivel escolar. Dentro de estos criterios, se destaca el objetivo de profundizar el trabajo con textos literarios: en el Área de la Lengua se propone trabajar con textos que “narran, describen y persuaden”, y en el Área del Conocimiento Artístico el

abordaje de distintos géneros literarios (narrativo, lírico y dramático). Estos contenidos programáticos se basan en el supuesto que el estadio evolutivo esperable para la edad de los niños de este nivel (11 años promedio) permitiría una mayor capacidad de abstracción.

La muestra se construye a partir de la preselección realizada por la maestra de clase, con los siguientes criterios:

- Criterios de inclusión: niños que presentan problemas de aprendizaje en el área del lenguaje, en particular con la apropiación y uso del código escrito.
- Criterios de exclusión: presunción de patologías severas (trastornos del desarrollo, retardo mental, trastornos graves de conducta, psicosis, etc.).

La conformación de la muestra final de cinco niños se realiza a partir de un estudio psicodiagnóstico, evaluando la presencia de inhibiciones primarias y secundarias del aprendizaje, así como la disposición al trabajo y la potencialidad para el despliegue narrativo.

Planificación de la acción

El *dispositivo teórico-metodológico* propuesto (Anzaldúa, 2009) discrimina un momento diagnóstico con técnicas psicológicas previo al desarrollo del taller, y otro de *investigación-intervención psicoanalítico* (*Taller clínico-narrativo*).

Así, la muestra seleccionada es evaluada antes de la intervención con el Taller, aplicando una estrategia psicodiagnóstica que consiste en la realización de entrevistas semidirigidas con los niños y los adultos referentes, y la aplicación de Test proyectivos gráficos y temáticos (Dibujo Libre, Familia Kinética Actual y Prospectiva; Test temático Pata Negra).

La *investigación-intervención psicoanalítica* centrada en el *Taller clínico-narrativo* consiste, como se ha explicitado anteriormente, en promover *complejizaciones narrativas* en el grupo a partir de las intervenciones centradas en la producción simbólica en torno a un cuento. Las intervenciones del investigador procuran transformar el cuento *contado* en cuento *construido* por los niños.

La investigación se desarrolló durante un año lectivo curricular distribuyéndose de la siguiente forma: .

- marzo - mayo: estudios psicodiagnósticos
- junio - noviembre (con dos recesos por “vacaciones”: julio y una semana de

setiembre): *Taller clínico-narrativo*. De los 20 talleres previstos, se pudieron realizar 13 por distintos motivos: suspensiones por inclemencias climáticas, paros por conflictividad gremial de la educación, actividades superpuestas de la escuela.

Diseño del dispositivo *Taller clínico-narrativo*

El diseño del dispositivo de intervención toma como referente el encuadre del tratamiento psicopedagógico de las problemáticas del aprendizaje diseñado por el equipo de la Dra. Schlemenson (2005) y el taller se realiza en el local escolar, en un lugar físico fijo asignado por la Directora. .

Así, la acción en el *Taller clínico-narrativo* se desenvuelve en cinco Etapas:

1. estimulación de la actividad discursiva con énfasis en temáticas conflictivas, en asociación con el cuento narrado
2. lectura del cuento por el investigador
3. *debate narrativo* grupal, con intervenciones del investigador para promover *complejizaciones narrativas*
4. registro en el *Cuaderno Personal* de cada niño (Hamuy, 2008)
5. puesta en común de la producción simbólica

La consigna de trabajo que encuadra el mismo es abierta y flexible:

“Voy a leerles un cuento y a pedirles que luego de su lectura hablemos sobre el mismo, que digan qué les pareció, qué cosas les hace acordar, qué otro cuento que conocen les parece parecido, qué les gustó o no les gustó, qué sintieron (entusiasmo, sorpresa, aburrimiento, alegría, tristeza, etc.) en qué están en desacuerdo o no con el cuento, qué otro final le podrían dar... o sea, muchas cosas vamos a poder hacer con estos cuentos. Lo que hagamos con ellos no sigue ninguna regla, no hay cosas correctas o incorrectas, todo lo que digan es importante y no va a ser considerado un “error”, no van a ser evaluados con una nota.

Vamos a trabajar todos los miércoles a esta hora, en este lugar durante una hora y media.

Es muy importante que todos podamos hablar, y para eso hay que escuchar con mucha atención lo que dice cada uno de nosotros, cuando uno habla el otro escucha

y no habla encima.

Una vez que hayamos hablado del cuento, van a pasar a trabajar en aquel lugar (mesa donde se disponen sillas alrededor y hay una caja que contiene materiales escolares de expresión y un cuaderno personal para cada uno) donde hay una caja con materiales escolares y un cuaderno para cada uno de ustedes. Con esos materiales y el cuaderno van a poder hacer lo que se les ocurra, dibujar, escribir, pegar, pintar, etc. No hay reglas, y no se los va a evaluar. Finalmente, vamos a dedicar unos minutos finales para compartir lo que hicieron en el cuaderno con los otros niños. ¿alguna pregunta?

Por último, quería pedirles permiso para grabar el taller, para que nos quede un registro de lo que decimos y así recordar cómo fue que trabajamos el cuento. Recuerden que nada de lo que trabajemos aquí se va a comunicar a las maestras, Directora o padres, y la grabación sólo podrá ser escuchada por nosotros.

El espacio físico de trabajo se divide en dos sectores: el dedicado a la lectura del cuento, con una disposición semicircular de sillas orientadas hacia el narrador-investigador; y otro separado de éste donde hay una mesa con sillas a su alrededor, y sobre ella una caja con los cuadernos personales y materiales de uso escolar (lápices de escribir y de colores, gomas de borrar, marcadores, cola de pegar, papel glasé, tijera). La caja funciona como *contenedor* y promotor de producciones simbólicas singulares, cumpliendo una función similar a la caja de juego de las sesiones psicoanalíticas (Laboratorio de niños de APU, 1999).

Junto al investigador, están presentes dos estudiantes avanzados de grado de la Licenciatura en Psicología (UdelaR) que cumplirán una función de observadores participantes (Kawulich, 2005).

Las sesiones del taller fueron grabadas, y se llevó un Diario de Campo personalizado (investigador y observadores participantes). El registro en el mismo se dio luego que los niños se retiraron del salón, y sólo después de concluido el registro personal en el Diario de Campo se realizó una puesta en común con los otros (investigador y observadores participantes).

Descripción de las etapas del *Taller clínico-narrativo*:

- La Etapa 1 está en estrecha relación con la Etapa 2: el investigador da lugar a la expresión de asociaciones libres de los niños a través de una pregunta amplia (“¿cómo han pasado... qué cuentan...?”) y luego hace referencia al cuento narrado en la sesión anterior (“se acuerdan del cuento que vimos...”). A partir de allí, retoma aspectos trabajados o no en el taller (pertenecientes al cuento o que hayan surgido en el *debate* narrativo) como ideas del investigador (“me quedé pensando en...”). El objetivo de esta modalidad de intervención es historizar para construir una trama simbólica (Anzieu, 1995), al prestar el “aparato de pensar” (Bion, 1990) para trabajar ideas del instituido por el cuento, imaginaciones y/o reflexiones surgidas en el grupo, nuevas narrativas, y/o las reflexiones propias del investigador (*construcción* simbólica). Con estas aportaciones simbólicas, se procura estimular nuevos enlaces asociativos en los niños para potenciar *complejizaciones narrativas*, con preguntas dirigidas al grupo o personalizadas (“¿qué les parece... qué piensan ustedes... cómo se imaginan... cómo se sintieron con lo que pasó... qué habrían hecho ustedes en su lugar... qué se les ocurre que le puede haber pasado...?”). Se parte del supuesto que las *complejizaciones narrativas* permiten enriquecer el capital simbólico de los niños con personajes de ficción, constituyendo una disponibilidad para la producción narrativa inédita. En este sentido, el investigador hizo “jugar” en el Taller N° 11 a todos los personajes de los cuentos leídos articulándolos con narrativas emergentes del contexto, y en el Taller N° 12 entregó una copia de todos los cuentos a cada niño.
- Luego de la Etapa 2 (lectura del cuento) se pasa a la Etapa 3 en la que se estimulan nuevas aperturas narrativas. Las intervenciones son similares a las descritas ut supra, tomando como referencia la investigación “Constitución psíquica, narratividad y espacio escolar” (Schlemenson, 2004) y las publicaciones de Bo (2008, 2009).
- La Etapa 4 es un momento de producción simbólica singular que funciona como “un documento de la historia que es posible de ser subjetivado” (Hamuy, 2008:61).
- Por último, la Etapa 5 es la oportunidad de nutrirse de las producciones simbólicas del otro, con intervenciones significantes aportadas por el investigador.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

- técnicas psicológicas: entrevistas semidirigidas con el niño y sus padres, Test Proyectivos (Dibujo Libre, Familia Kinética Actual y Prospectiva, Pata Negra).
- sesiones de Taller con lectura de cuentos
- grabación de los estudios diagnósticos y las sesiones del Taller
- diarios de campo de las sesiones del Taller
- registros del “cuaderno personal” (Hamuy, 2008)

- transcripción de las grabaciones (Farías y Montero, 2005) tomando como referencia las normas de transcripción propuestas por Jefferson (1984)
- entrevistas focalizadas con docentes y directivos

Técnicas de análisis de datos

Yacuzzi (s/f) cita a Yin para plantear que el estudio de caso “se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos.” (p.3). Más adelante: “a la selección de muestras, la operacionalización de variables y el uso de la inferencia; específicamente, el método del caso propone la generalización y la inferencia “hacia la teoría” y no hacia otros casos.” (p.7).

- los datos obtenidos con las técnicas psicológicas se analizan en base a sus autores: Dibujo Libre (Hammer, 1977; Celener, 2004; Caride de Mizes, 1982; García Arzeno, 1993) Familia Kinética Actual y Prospectiva (Frank, 1985) Pata Negra (Corman, 2001; Schwartz, 2004; Dibarboure y Kahan, 2006).
- el discurso emergente de las sesiones del taller de cuentos se analiza a partir de Dimensiones de Análisis teóricas (*apriorísticas*) que se operacionalizan en *categorías emergentes* (Cisterna, 2005).
- el registro en el Cuaderno Personal no es objeto de análisis en la presente Tesis, quedando como material empírico para futuras investigaciones.

DIMENSIONES DE ANÁLISIS

La organización que caracteriza la complejidad supone que los criterios de la lógica lineal de orden positivista no se muestran aptos para responder a los interrogantes que se plantean. Esto implica la imposibilidad de una traducción inmediata de las variables a indicadores directamente observables desde una metodología empirista. Por el contrario, la relación entre los observables y su interpretación está sostenida por mediaciones teóricas de orden complejo, es decir que sus enlaces tienen carácter dialógico, recursivo y hologramático (Morin, 1994) y no pueden ser reducidas a relaciones lineales sin caer en simplificaciones reduccionistas.

Para el análisis e interpretación de la información, se diseñan *dimensiones conceptuales de análisis apriorísticas* o *ejes temáticos* (Cisterna, 2005) (dimensiones conceptuales o dimensiones de interpretación) y se construyen *categorías analíticas emergentes* (Cisterna,

2005) (indicadores clínicos, descriptores del análisis o categorías descriptivas) que operacionalizan las dimensiones. Esto permite conceptualizar la *inferencia en la comprensión lectora* (Casas Navarro, 2004) desde el psicoanálisis, constituyéndose en herramienta de análisis para la promoción de complejizaciones subjetivas.

Dimensiones conceptuales de análisis

- **Dimensión 1: modalidad de tramitación del conflicto psíquico**

Esta dimensión conceptual se basa en el dispositivo teórico-metodológico ya reseñado, y con ella se focaliza el análisis en el eje de la dinámica que se establece entre el conflicto/desenlace ficcional y el conflicto psíquico. La posición de sujeto ante el despliegue del conflicto ficcional promovido por el cuento constituye una oportunidad para ponderar la manifestación del conflicto psíquico, a través de las modalidades defensivas desplegadas (represión-desmentida).

- **Dimensión 2: Procesos imaginativos y reflexivos**

Este eje de análisis toma en cuenta los desarrollos de Cantú (2011) acerca de la metapsicología de la lectura, donde los procesos imaginativos son condición necesaria para realizar procesos reflexivos que den cuenta de la autonomía del pensamiento. Profundizar en el estudio de ambas dimensiones (imaginación y reflexión) permite ubicar la actividad de lectura en su potencialidad de producir una experiencia subjetivante.

- **Dimensión 3: posición ante la alteridad y la diferencia**

Este eje de análisis se basa en el supuesto que la construcción de la alteridad es condición de la inteligencia (Bleichmar, 1993; 1999) y permite establecer la distinción entre inhibiciones primarias y secundarias de aprendizaje.

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LAS CATEGORÍAS EMERGENTES

El diseño teórico-metodológico se fue moldeando a partir del encuentro de las dimensiones analíticas apriorísticas con el material empírico, lo que dio lugar a diversos momentos de construcción de las categorías emergentes de análisis. El proceso de construcción supuso sucesivas idas y vueltas de la teoría al material empírico y de este a la teoría, en un diálogo creativo. Así, el análisis de la producción discursiva de los niños fue promoviendo nuevas lecturas: características del diálogo y la narración (Schlemenson; 2004), conceptos de subjetividad y sujeto, y condiciones de interrogación infantil (Flesler, 2011); el lugar del saber diferente al conocer, y la relación del sujeto con los objetos de conocimiento (Kachinovsky, 2012; Flesler, 2011; Bleichmar, 1993, 2011); y finalmente con la lectura de “La inferencia en la comprensión lectora (Casas Navarro, 2004) se construyeron categorías que operacionalizan la misma como herramienta de análisis de las producciones simbólicas de los niños a partir de la actividad lectora.

De este modo, se pueden establecer tres etapas de redefinición categorial, producto del diálogo del material con la teoría.

1º Etapa (ver Apéndice pág. 200): el encuentro de las dimensiones de análisis con el material empírico generó nuevas interrogantes; y estas permitieron construir una grilla con tres categorías generales, y sus subcategorías correspondientes:

1. Secuencia narrativa autorreferencial
2. Secuencia dialógica
3. Secuencia narrativa ficcional

A su vez, estas categorías requerían de una sistematización de la narrativa ficcional proporcionada por el cuento, por lo que se construyó una grilla específica de análisis del mismo (ver Apéndice pág. 399).

De ese modo, se construyó la primera categorización para la operacionalización de las Dimensiones de análisis (teóricas apriorísticas); la relación entre estas categorías y las dimensiones de análisis es compleja, por lo cual no hay un vínculo directo entre ellas (sus enlaces tienen carácter dialógico, recursivo y hologramático [Morin, 1994a] y no pueden ser reducidas a relaciones lineales sin caer en simplificaciones reduccionistas). Esta relación compleja establece que no hay categorías específicas a cada Dimensión, sino que hay categorías que caracterizan simultáneamente más de una Dimensión; así, las categorías

emergentes forman una malla entrelazada, una urdimbre simbólica que da cuenta de la estructura del sujeto.

Así, la grilla construida presentaba como fortalezas:

- un nivel de precisión y de discriminación de procesos clínicos muy importante
- no ser una grilla teórica realizada a priori, sino el producto de un trabajo de reelaboración a partir de la escucha clínica de las situaciones con los cuentos y de las distintas modalidades de los niños
- no surgir de un camino deductivo-aplicacionista de la teoría; se puso a trabajar la teoría a partir de las problemáticas que surgieron en los talleres (no son apriorísticas, surgidas de la teoría y luego aplicadas a los casos)
- ser dimensiones e indicadores de análisis como resultado de un trabajo original a partir del diálogo entre la teoría y el material empírico

Sin embargo, esta categorización reveló ser exhaustiva y descriptiva, no permitiendo ahondar en los aspectos dinámicos de los procesos psíquicos involucrados. La grilla produjo como desventaja:

- una atomización del psiquismo y la subjetividad
- donde los niños quedaban desubjetivizados

La reflexión teórico-metodológica posterior, permitió descubrir como potentes dos conceptos relacionados en forma compleja:

- apropiación o no de autoría en la producción simbólica singular
- y modalidades de comprensión lectora

Esta reflexión dio inicio a la construcción de una nueva categorización (**2º Etapa**: ver planillas pág 85-88), que promovió la búsqueda de algún referente conceptual relativo a la comprensión lectora. Fue así que se pudo tomar contacto con el trabajo de Casas Navarro (2004) titulado “La inferencia en la comprensión lectora” (enfoque cognitivo) el cual fue “leído” y adaptado desde el marco teórico psicoanalítico. De esta forma, la grilla de análisis de esta etapa se fue modificando en la medida que se iba logrando construir la última grilla correspondiente a la **3º Etapa**. El producto final incorpora ambas planillas para el análisis de la producción simbólica por resultar complementarias e interdependientes. (Ver planillas pág. 90, 95 y 97).

La comprensión lectora como herramienta de análisis de la producción simbólica del niño frente al escrito.

Desde un enfoque cognitivo, Casas Navarro (2004) concibe la lectura como una operación que se centra sobre el texto; y el texto como una macroestructura pragmática (un acto de habla complejo) con tres propiedades esenciales: arquitectura, cohesión y coherencia.

Con respecto al *Texto*, plantea:

La *arquitectura del texto* (tejido, red, urdimbre) está relacionada con la lectura comprensiva y gobernado por un principio de jerarquía. Adopta de Searle el punto de vista ilocucionario por medio del cual los enunciados del texto están constituidos por ideas, significados o contenidos vinculados con una intención y fuerza comunicativa. A su vez, no todas tienen el mismo estatus, existe una relación jerárquica entre ellas por lo cual es posible establecer ideas principales de las secundarias.

La *cohesión textual* está dada por la interconexión de enunciados producida por relaciones gramaticales (por ej. pronombres, conjunciones, etc.) que le confieren una estructura estable.

La *coherencia textual* refiere a la inteligibilidad y a un criterio de verdad: la cohesión es ausencia de contradicción; da cuenta de la consistencia semántica que los enunciados guardan entre sí. Pueden distinguirse dos niveles de aplicación:

- a. nivel de coherencia oracional
- b. nivel de coherencia textual: concordancia semántica entre las oraciones que conforman al texto

Un aspecto importante que plantea el autor es cuando recurre a la “moderna lingüística del texto” (Kohch, 1997) para afirmar que “la coherencia es algo que se construye, que se elabora en función del sistema de un texto” (Casas Navarro, 2004:13). Relativiza de este modo toda pretensión de objetividad desligada del sujeto lector. No es algo dado, hay un trabajo activo del lector en su construcción; perspectiva que puede entenderse también desde el psicoanálisis como la dinámica que permite poner en juego la dimensión del inconsciente, el conflicto psíquico y el trabajo de las defensas.

A partir del *Texto*, dice el autor, se da la *lectura comprensiva* con distintos niveles. Casas Navarro (2004) en coincidencia con Cantú (2012) plantea que “la lectura es un proceso que no debe confundirse con la simple decodificación” (lectura sin comprensión) (p.13).

Define la *lectura comprensiva* como “un proceso complejo mediante el cual el lector le da un sentido al texto que lee en virtud de una interpretación personal” (p.14). Nuevamente aquí, el investigador considera que esta “interpretación personal” está atravesada por los procesos defensivos frente al conflicto propuesto en el texto, y podrá ser una interpretación con o sin apropiación de autoría.

Casas Navarro (2004) adopta la metáfora de una escalera de caracol para dar cuenta de los distintos *niveles de comprensión textual* (ordenados en una escala gradual) al que puede acceder un lector; y distingue así:

- *Comprensión literal*
 - implica comprender el sentido de una palabra, una expresión o un enunciado
 - el lector lee un signo desconocido y lo interpreta en términos de los signos que conoce
- *Comprensión fragmentaria.*
 - percepción significativa de ciertas ideas del texto y la comprensión de su idea temática
 - no capta la dimensión arquitectónica del texto
- *Comprensión interpretativa*
 - comprensión de la arquitectura del texto, de su red interna de relaciones
 - captar el texto en su totalidad como una estructura compleja y jerárquica
 - no busca aún salirse del texto, se ciñe a la red de relaciones semánticas que el propio texto despliega
 - el lector plantea sus hipótesis de interpretación y se basa en ciertas estrategias pragmáticas (lectura detenida, técnica de subrayado, consulta intertextual, técnica del resumen, paráfrasis globales, operación de inferencias, comentario textual, etc.) con el fin de que sus hipótesis interpretativas sean asertivas.
- *Comprensión inferencial*
 - proceso lógico mediante el cual se obtiene una conclusión analizando el contenido de ciertas premisas
 - obtener una conclusión sobre la base de un proceso de razonamiento implicatorio que no siempre se adecúa a las normas rigurosas de la ciencia de la lógica.
- *Comprensión trascendente*
 - crítica textual, mirada analítica rigurosa del texto, previa comprensión del texto

- el lector toma posición frente a lo leído y genera un juicio de valor, o aplica sus contenidos a nuevos problemas
- existen tres perspectivas:
 - revisión del propio contenido
 - contraste con otros textos
 - perspectiva personal
- la **extrapolación** es una herramienta de la comprensión trascendente

Casas Navarro (2004) destaca la *inferencia* como una estrategia de la *lectura comprensiva*, y la define como:

un proceso natural que sirve para deducir la información implícita de un texto. Para operar con inferencias, es vital que el lector establezca esquemas de interpretación y cuente con información suficiente. Al hacerlo, puede establecer una relación en términos de premisas y conclusión (p.19).

y cumple dos funciones generales:

- permite establecer conexiones entre el texto y el conocimiento previo
- permiten “cubrir las lagunas en la estructura superficial global del texto”

El autor recurre a una teoría cognitiva para dilucidar la naturaleza psicológica de la comprensión; sin embargo, el investigador considera que desde el punto de vista psicoanalítico, el proceso inferencial da cuenta de la condición abductiva del psiquismo humano, la tendencia a construir sistemas explicativos guiados por motivaciones inconscientes.

Más adelante, Casas Navarro propone una “taxonomía de los roles inferenciales en la lectura”.

Sistematización de los diferentes roles de la inferencia en la lectura:

1. *Inferencia de marco*: se establece el tema general de la lectura cuando éste no es presentado de modo explícito.
2. *Inferencia de datos*: se rellenan las ranuras de la estructura textual
3. *Inferencia por defecto*: no se especifica un contenido o el valor de una variable y, en consecuencia, el lector interpreta que debe entenderse en términos del valor estándar

4. *Inferencia por reductio ad absurdum*: ocurre cuando la inferencia actúa casi como descarte. Frente a algo presentado como imposible o inverosímil, el lector infiere la conclusión contraria
5. *Inferencia causal*: cuando en la lectura hay una secuencia de fenómenos que permite entablar un nexo causal entre ellos
6. *Inferencia por estereotipo*: un esquema previo se impone debido a una interpretación social preestablecida la información se completará en términos del estereotipo el estereotipo puede ser una imagen falsa y, en tal sentido, nos puede llevar a engaño.
7. *Inferencia proposicional*: se hace explícito lo implícito; lenguaje puramente denotativo - una metáfora.
8. *Inferencia holística*: se hace una macro composición de acuerdo con el principio de jerarquía
9. *Inferencia prospectiva*: consiste en proyectar la secuencia textual; por ej. no citar por entero una frase para que el lector la complete

Casas Navarro concluye que "Toda lectura, hasta la más "ingenua", hace uso de la inferencia. La inferencia se nota no sólo cuando acertamos en la interpretación, sino también cuando fracasamos: las *misreadings* son fruto de una inferencia fallida" (p.22). Más adelante "la dificultad de un texto no reside en el carácter del mismo... La densidad conceptual no es la variable fundamental que explique la dificultad de la lectura" (p.22). Interesante conclusión a la que arriba Casas Navarro, la cual, en el contexto de la actual investigación, permite afirmar que los "fracasos" inferenciales no se deben exclusivamente al conflicto cognitivo.

En esta tesis se muestra cómo las dificultades en la comprensión lectora están relacionados con la dinámica defensiva producto de la compleja relación que se establece entre el conflicto ficcional y el conflicto psíquico.

Privilegiar en el análisis las modalidades de comprensión lectora desplegada por los niños, podría llevar a pensar que se cuestiona el enfoque de Cantú (2011) que desestima su análisis a favor de la exploración de los procesos psíquicos involucrados en la lectura. Tal conclusión, producto del pensamiento disyuntivo positivista de falsas oposiciones, haría perder la consistencia del dispositivo teórico-metodológico diseñado para la presente investigación. Por eso, el concepto de comprensión lectora es abordado desde su complejidad, donde las mediaciones teóricas de ambos enfoques convergen en la interpretación de los observables.

Para dar consistencia a lo anterior, se torna necesario recorrer los conceptos de Cantú (2011) referentes a la comprensión lectora.

Así, recapitulando lo expuesto en el Capítulo “Dispositivo teórico-metodológico”, Cantú (2011) aborda la relación compleja existente entre la lectura y la subjetividad, y desarrolla un primer modelo diagnóstico de las dificultades en la lectura centrado en el posicionamiento del sujeto en relación con las significaciones sociales instituidas a partir de la producción de un texto como totalidad organizada (lo que el sujeto hace con el Escrito). Subyace en él un modelo de lectura que toma por metáfora “el proceso de diálogo (Cantú, 1999) adoptando la actividad de lectura con una metáfora: al leer, el sujeto dialoga con el texto, se posiciona como interlocutor frente a otro metaforizado en el escrito a quien cuestiona y por quien es cuestionado, en un juego de contraposiciones recíprocas” (2011:20). La noción de posicionamiento supone una concepción del Texto como objeto en sí, como una totalidad.

Posteriormente, postula que un texto es “el nombre de una urdimbre, un entramado, una relación dinámica entre lo escrito y la voz, entre el escritor y el lector (Cantú, 2004)” (p.26) y distingue el Escrito del Texto y de la Lectura.

A partir de aquí, Cantú (2011) plantea que la “comprensión lectora” “caracteriza la apropiación de las significaciones socio-culturales instituidas relativas a lo escrito, organizadas de acuerdo a la lógica secundaria; “comprender” es dar cuenta de lo que está escrito. Por otra parte, “leer” es una actividad de interpretación donde se produce una operación hipertextual de producción simbólica y creación de nuevos sentidos (no escritos); es el resultado de la tensión entre las “significaciones sociales instituidas” y los “sentidos subjetivos y personales instituyentes”. Leer es el proceso que se refiere a lo que no está escrito. Queda de esta forma caracterizado el Escrito (ligado a las significaciones sociales instituidas) el Texto (reconstrucción subjetiva con sentido singular a partir del escrito) y la Lectura (proceso que constituye un Texto a partir de lo Escrito) (subrayados del investigador).

Según Cantú (2011) el modelo posicional de la lectura revela ser insuficiente para dar cuenta de las formas en la que los sujetos se apropian subjetivamente de las significaciones instituidas, y los procesos psíquicos involucrados. Desarrolla entonces un modelo dinámico (análisis del proceso de lectura en transferencia), en el que desestima el estudio de la comprensión de las significaciones de lo escrito (comprensión lectora) a favor del análisis de los procesos psíquicos que producen una “experiencia de la lectura” promotora de subjetividad. Leer consiste en producir una *experiencia* producto de la actividad imaginativa-reflexiva. Así, “los efectos de producción de sentido no suponen el acceso al texto como unidad estable y articulada, sino que desmembran y rompen la aparente unidad del texto para producir aperturas asociativas que pueden o no constituirse en experiencias con valor subjetivante (Cantú, 2003)” (Cantú, 2012:26).

El investigador plantea que la “ruptura” de “la aparente unidad del texto” está en relación con que “...lo acaecido en sí mismo no es capaz de producir verdad si no entra en un conglomerado significativo que posibilite un posicionamiento del sujeto ante ello...”. (Bleichmar, 1995:91). Es decir, sólo entra en esta red significativa singular un aspecto del Escrito (entendido este como “lo acaecido en sí mismo”) y no su globalidad. De aquí que se torna material privilegiado de análisis el foco del niño recorta el texto en un aspecto, lo selecciona, pues en este recorte reside algo de la verdad del sujeto.(no es azaroso que el niño destaque ciertos aspectos del escrito sobre otros).

En síntesis:

- en la presente investigación se privilegia el análisis de las modalidades de comprensión lectora desde la complejidad del concepto
- se adoptan y adaptan las categorías de Casas Navarro en función del diálogo con el material empírico
- no será de capital importancia valorar si el niño logra o no captar la *arquitectura del texto*, pues el Escrito será tratado a partir de los fragmentos reconstruidos y privilegiados por los niños, no como unidad estable y articulada. La ruptura de la aparente unidad del texto permite promover cadenas asociativas significantes que podrán o no constituirse en experiencias de la lectura promotoras de subjetividad. Las alteraciones en la *coherencia* y la *cohesión textual* permitirán señalar los momentos de emergencia del conflicto y los mecanismos defensivos actuantes.

2º ETAPA del proceso de investigación

Taller Nº: NOMBRE DEL CUENTO NOMBRE DEL NIÑO	
DIMENSIÓN 1: modalidad de tramitación del conflicto psíquico	Descriptorios
CONFLICTO FICCIONAL	ESCRITO
	Conflicto ficcional: versión canónica instituida (Escrito)
	Conflicto ficcional: interpretación dinámica
	Sin comprensión lectora
	Comprensión lectora parcial literal
ACTIVIDAD LECTORA	Comprensión lectora parcial fragmentaria
	Comprensión lectora interpretativa Reproducción servil (Escrito) 3.a.i.i Sin apropiación de autoría Defensivo o vacío representacional
Comprensión lectora interpretativa 3.a.i Alteraciones del Escrito no creativas Sin apropiación de autoría Nuevo conflicto ficcional Defensivo no creativo	<ul style="list-style-type: none"> Comprensión lectora interpretativa: Comprende la globalidad y las relaciones de la trama narrativa; no busca aún salirse del Escrito Reproducción servil (Escrito): Sin alteraciones del Escrito) Sin apropiación de autoría Al reproducir no hay autoría; es decir, no hay creación de algo nuevo en forma intencional consciente <p> Cuando hay alteracione al escrito sin apropiación de autoría (inconscientes) son producciones simbólicas dentro del espacio transicional (toma los significantes aportados por la trama narrativa para producir simbólicamente algo distinto) donde no hay clara discriminación/reconocimiento del cuento como otro separado. Son formaciones del inconsciente que dan cuenta de una apropiación subjetiva reveladora de la verdad del sujeto. </p>

CONFLICTO FICCIONAL	DEFENSIVA	<p style="text-align: center;">Comprensión lectora inferencial estereotipada-interpretativa 2.b Alteraciones del Escrito creativas defensivas Con apropiación de autoría defensiva Nuevo conflicto ficcional Defensivo creativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora inferencial estereotipada-interpretativa: realiza inferencias sobre interpretaciones sin apropiación de autoría (distorsiones no conscientes). Son Inferencias estereotipadas porque se producen a partir de procesos defensivos inconscientes; es decir, dan cuenta de la repetición del icc (en lugar de recordar repite) • Con alteraciones del Escrito creativas defensivas: es creativa porque produce algo novedoso instituyente; es defensiva porque la producción simbólica creativa se basa en una distorsión inconsciente defensiva en la comprensión lectora (3.a.i: una interpretación del escrito sin apropiación de autoría: tiene presente la trama narrativa canónica y produce alteraciones sin saber que las hace) • Con apropiación de autoría defensiva: Crea algo nuevo con apropiación de autoría (inferencias) en base a distorsiones inconscientes (interpretación defensiva). • Nuevo conflicto ficcional instituyente creativo defensivo: alteraciones del escrito creativas-defensivas
		<p style="text-align: center;">Comprensión lectora inferencial estereotipada 2.a Alteraciones del Escrito creativas defensivas Con apropiación de autoría defensiva Nuevo conflicto ficcional Defensivo creativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produce modificaciones al Escrito con apropiación de autoría sobre la base de una interpretación defensiva sin apropiación de autoría • Producción de Texto creativo defensivo
	PRODUCTIVA	<p style="text-align: center;">Comprensión lectora inferencial (excepto la estereotipada) o trascendente Alteraciones del Escrito creativas Con apropiación de autoría Nuevo conflicto ficcional instituyente creativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora inferencial (excepto la estereotipada) o trascendente (1a): Reconoce el instituido pero construye otro (reconocimiento y cambio) Categoría 1.a. • Con alteraciones del Escrito creativas: potencialmente puede dar cuenta de una experiencia de lectura promotora de subjetividad • Con apropiación de autoría: Comprende la trama narrativa y la modifica creativamente • Nueva conflicto ficcional instituyente creativo: instituyente porque cambia el instituto; creativo porque hay autoría del pensamiento <p>Trabajo de SIMBOLIZACIÓN sublimatorio: establecimiento de nuevas ligaduras representacionales significantes</p>
	LECTORA	<p style="text-align: center;">Nuevo conflicto ficcional:</p> <p>a. Defensivo no creativo b. Defensivo creativo c. Instituyente creativo</p>	
	Conflicto psíquico subyacente		
SE REPITE TODO EL ESQUEMA SUSTITUYENDO “CONFLICTO FICCIONAL” POR “DESENLACE FICCIONAL”			

Taller 1: Nombre						
Nombre niño:						
DIMENSIÓN 2: procesos imaginativos y reflexivos						
			Debates narrativos			
	Coordinador	Actitud del niño	Enunciado	Apropiación de Autoría	Procesos reflexivos/ imaginativos	
					Observable	Inferencias clínicas
S E C U E N C I A D I A L O G A L						
T A R E A S N A R R A T I V A S P R O P U E S T A S P O R						

E L C O O R D I N A D O R						
---	--	--	--	--	--	--

Taller 1: Nombre niño:	
DIMENSIÓN 3: posición ante la alteridad y la diferencia	
A C T I V I D A D L E C T O R A	Comprensión lectora del Escrito
	Productividad simbólica
	Pacto ficcional
	Pensamiento autónomo
	Establecimiento de la alteridad
	Uso del cuento como objeto transicional
	Situación de aprendizaje
	Defensas
	Posición subjetiva

3º ETAPA: Modelo de análisis de las modalidades de producción simbólica

Los distintos “usos” del Escrito dan cuenta de modalidades subjetivas singulares de producción simbólica de Texto (categoría de análisis):

1. Producción de Texto instituyente
2. Producción de Texto defensivo (creativo o no creativo)
3. No producción de Texto

Para que haya producción o no producción de Texto (excepto “sin comprensión lectora”) es necesario que se cumpla el “contrato narrativo”, por medio del cual se desmiente la realidad para acceder al como sí de la ficción (García Reinoso, 1997). De lo contrario, no se puede hablar de Comprensión Lectora pues la producción simbólica resultante de la ruptura del “pacto narrativo” sería delirante.

Las subcategorías de análisis “apropiación de autoría” y “comprensión lectora” permiten determinar el tipo de “producción de Texto” singular y ponderar las transformaciones subjetivas acontecidas en el proceso de producción simbólica durante el taller.

Apropiación de autoría → Comprensión lectora → producción de Texto

Las dimensiones de análisis se sustentan en el tipo de “uso” que le da el sujeto al Escrito:

1. Dimensión 1: tramitación del conflicto psíquico (dinámica conflicto narrativo-conflicto psíquico)
2. Dimensión 2: procesos imaginativo-reflexivos
3. Dimensión 3: alteridad

Categorías de análisis: apropiación de autoría y comprensión lectora
(operacionalización de la Producción de Texto)

Producción simbólica					
Con apropiación de autoría	Comprensión lectora inferencial (excepto estereotipada) y trascendente	Inferencia	Trascendente	Producción de Texto	Instituyente creativo sublimación
			Macroestructural		
Con apropiación de autoría defensiva	Comprensión lectora inferencial estereotipada	Inferencia	Proposicional	Producción de Texto	Defensivo creativo
			Estereotipada (2.a) Estereotipada-interpretativa (2.b)		
Sin apropiación de autoría	Comprensión lectora interpretativa	Inferencia	Modificaciones introducidas al Escrito sin reconocimiento yoico de su producción subjetiva (3.a.i)	Producción de Texto	Defensivo no creativo
			Reproducción servil (3.a.i.i)		
	Comprensión lectora parcial	Inferencia	Comprensión lectora fragmentaria	No producción de Texto	Inhibición 1º o 2ª del aprendizaje
			Comprensión lectora literal		
Sin comprensión lectora					

- Autoría:** refiere a la **Implicación subjetiva** que produce **modificaciones al Escrito** reconocidas por el Yo del sujeto como tales. No son producciones exclusivamente conscientes sino que incorporan en forma articulada la dinámica inconsciente que es la que permite las asociaciones y ligaduras de sentido singular. Pueden considerarse esbozos de teorizaciones del yo movidas por procesos creativos (complejizaciones narrativas, inferencias proposicionales, macroestructurales o comprensión lectora trascendente), o por procesos defensivos (inferencias estereotipadas de los ideales superyoicos; distorsiones por creencia falsa - como los falsos recuerdos- guiado por las dinámica fantasía-defensa).

- **si reproduce no es autor:** autor implica producir algo nuevo.
1. **Producción simbólica con apropiación de autoría** (implicación subjetiva que produce **modificaciones al Escrito** reconocidas por el Yo del sujeto como tales):

Comprensión lectora inferencial (excepto estereotipada) y trascendente

Producción de Texto instituyente:

- La **producción de Texto** implica modificaciones del escrito guiadas por **procesos creativos reflexivo-imaginativos**
- En este momento (no es algo permanente), la producción simbólica tiene por función para el sujeto producir “aperturas” significantes.

a. **Trascendente**

- i. juicio o valoración del texto (tomar posesión sobre lo leído y generar un juicio de valor): crítica textual, mirada analítica, rigurosidad del texto. Pueden darse tres perspectivas:
 1. revisión del contenido (si el texto es plenamente coherente, si es muy abstruso, si lo que dice es verdadero)
 2. contraste con otros textos
 3. perspectiva personal (por ej. si permite poner en práctica intereses propios, conocimientos previos, etc.).
- ii. aplicar sus contenidos a nuevos problemas y analizar si resisten la prueba.
- iii. una herramienta de la comprensión trascendente es la extrapolación
- iv. **complejizaciones narrativas**
 1. teorizaciones
 2. subjuntivización de la narrativa
 3. uso del condicional

i. **Inferencial**

1. **Macroestructural:** por ej. inferir un mensaje
2. **Proposicional:** hacer explícito lo implícito; lenguaje puramente denotativo o una metáfora

1. Producción simbólica con apropiación de autoría defensiva

a. **Comprensión lectora inferencial estereotipada** (procesos reflexivos guiados por lo canónico):

- La **producción de Texto** implica modificaciones del escrito guiadas por **procesos defensivos** y/o procesos reflexivos guiados por lo canónico socialmente establecido (instituido social):
- En este momento (no es algo permanente), la producción simbólica tiene por función para el sujeto producir “cierres” significantes.

Inferencias Estereotipadas:

- un esquema previo se impone debido a una interpretación social preestablecida o a procesos defensivos inconscientes: estereotipada por la repetición del icc, en lugar de recordar repite
- cuestionan el escrito en base a concepciones canónicas que no se interrogan, no hay reflexión crítica
- hay **producción de Texto creativo defensivo** al servicio del no cambio y la resistencia: **modificaciones al escrito** guiadas por la dinámica fantasía-defensa
- las producciones son derivados de:
 - mandatos superyoicos (censura, **represión** secundaria)
 - ideales superyoicos: estereotipos de género, edad, roles, jerarquías, etc. (censura, **represión** secundaria)
 - la **DESMENTIDA** de las diferencias (no reconocimiento o borramiento de las mismas)
- es **creativa** porque **produce con autoría algo nuevo**, lo crea aunque sea **defensivo estereotipado**
- el texto mismo (como objeto potencialmente transicional) adquiere características defensivas

b. **Comprensión lectora inferencial estereotipada-interpretativa:**

- Produce **modificaciones al Escrito con apropiación de autoría** sobre la base de una **interpretación defensiva sin apropiación de autoría**

- Producción de Texto **creativo defensivo**

3. Producción simbólica sin apropiación de autoría (no creativo)

- No hay autoría porque no crea algo nuevo

a. Comprensión lectora interpretativa

- Comprende la globalidad y las relaciones de la trama narrativa
- No busca aún salirse del Escrito

i. **Modificaciones introducidas al Escrito sin reconocimiento yoico de su implicación subjetiva (defensivo no creativo):**

- tiene presente la trama narrativa canónica pero produce alteraciones sin saber que las hace (no hay apropiación de autoría)
- el sujeto “cree” que esa es la objetividad del Escrito, la versión canónica (procesos defensivos actuando).
- hay apropiación subjetiva sin saberlo: respuesta de la verdad del sujeto
- Las nuevas versiones de la trama narrativa constituyen una **producción de Texto defensiva** (no produce modificaciones en la subjetividad; está al servicio del no cambio, de la resistencia)
- las alteraciones del Escrito (distorsiones, omisiones, agregados) están guiadas por procesos defensivos (represión por acción de la censura superyoica - desmentida).
- pueden considerarse **formaciones del inconsciente sintomáticas defensivas** (similares a las descritas por Freud en “Psicopatología de la vida cotidiana”, 1901)
 - a. “falsos recuerdos” (un **recuerdo falso** es un recuerdo de un evento que no ocurrió o una distorsión de un evento que ocurrió, según se puede saber por hechos corroborables externamente); falsa creencia apoyada en la distorsión del escrito sin apropiación de autoría
 - b. desmentida
 - c. “novela familiar”
 - d. mandatos e ideales superyoicos

e. "olvido motivado"

ii. **Reproducción servil** de lo canónico del Escrito

- no produce modificaciones al Escrito, **no hay producción de Texto**
- al reproducir no hay autoría, es decir, no hay creación de algo novedoso
- al reproducir están en juego procesos **defensivos inhibitorios** (represión secundaria) o **protectores de la desorganización por vacío representacional** (el escrito es una "oferta" simbólica que se toma como tal sin modificaciones pues organiza al sujeto)
- Inhibición 1º o 2º del aprendizaje

b. **Comprensión lectora parcial** (Inhibición 1º o 2º del aprendizaje)

- i. **Comprensión lectora fragmentaria**
- ii. **Comprensión lectora literal**

c. **Sin comprensión lectora** (Inhibición 1º o 2º del aprendizaje)

Modelo de análisis: modalidades de producción simbólica

Dimensión (Tabla 1)	Producción de Texto		
	Existen tres "usos" del Escrito: <ul style="list-style-type: none"> • no producción de Texto: comprensión lectora servil, parcial o ausencia de la misma • producción de Texto Defensivo: al servicio de la resistencia y del no cambio • producción de Texto Instituyente: potencialmente promotora de cambios en la subjetividad 		
	Instituyente	Defensivo creativo / no creativo	No producción de Texto
Dimensión 1: dinámica conflicto narrativo/conflicto psíquico	Sublimación <ul style="list-style-type: none"> • "uso" del cuento como objeto transicional (desilusión - represión - transferencia simbólica) • "uso" de los significantes por sustitución (represión - predominio de la metáfora) y creación de una nueva versión narrativa por sublimación • Existe un adecuado equilibrio de los tres registros (Real, Simbólico, Imaginario) • La operancia de la castración simbólica (sujeto en falta, sujeto deseante) da lugar a teorizaciones guiadas por ideales superyoicos (residuos metabólicos de la desilusión) • Discriminación y producción simbólica singular (primacía de la represión) 	Dinámica defensiva represión-desmentida Espacio transicional de la creencia y la ilusión (primacía de la desmentida) <ul style="list-style-type: none"> • uso del cuento como objeto transicional (ilusión - desmentida - transferencia imaginaria) • predominio de lo Imaginario y lo Simbólico • castración imaginaria • teorizaciones producto de creencias (ilusión - idealización) • ampliación de "Psicopatología de la vida cotidiana" 	Inhibición 2ª del aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> • represión 2ª patógena • inhibición por censura superyoica • predominio de lo Imaginario acotado por lo Simbólico sádico (goce) • castración imaginaria
	Inhibición 1ª del aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> • fallas en la instauración del inconsciente tópico • puede remitir a <ul style="list-style-type: none"> ○ vacío representacion al (no inscripción) ○ compulsión de repetición en actos o en somatizaciones de lo representado no ligado ○ significantes enigmáticos no transcritos metabólicamente • predominio de lo Real • refugio en las certezas 		
Dimensión 2: procesos imaginativos/reflexivos	Producción de texto como interpretación / inferencia subjetiva		Comprensión lectora parcial o sin comprensión lectora
Dimensión 3: alteridad ("usos" del Escrito)	Discriminación y producción simbólica singular (primacía de la represión)	Espacio transicional de la creencia y la ilusión (primacía de la desmentida)	Dificultades en la discriminación; sujeto funcionando en el objeto, alienación en el campo del Otro Fallas en el no discriminativo

Categoría de análisis: producción de Texto (operacionalización de las Dimensiones de análisis)

1. La **producción de Texto instituyente** (potencialmente promotora de cambios en la subjetividad) surge como apropiación de la oferta simbólica del Escrito:
 - a. “uso” del cuento como objeto transicional (desilusión - represión - transferencia simbólica) (Flesler, 2007, 2011; Casas de Pereda, 1999)
 - b. “uso” de los significantes por sustitución (represión - predominio de la metáfora) y creación de una nueva versión narrativa por sublimación
 - c. Existe un adecuado equilibrio de los tres registros (Real, Simbólico, Imaginario) (Flesler, 2007, 2011)
 - d. La operancia de la castración simbólica (sujeto en falta, sujeto deseante) da lugar a teorizaciones guiadas por ideales superyoicos (residuos metabólicos de la desilusión) (Casas de Pereda, 1999)
 - e. Discriminación y producción simbólica singular (primacía de la represión)

2. La **producción de Texto defensivo creativo o no creativo** (no promotora de cambios en la subjetividad) puede considerarse formaciones del inconsciente como resultado de la dinámica defensiva represión-desmentida ante el conflicto psíquico:
 - a. El Escrito es usado como objeto transicional (ilusión - desmentida - transferencia imaginaria) para comunicar la verdad del sujeto (varios autores: Casas de Pereda, 1999; Cantú, 2011; García Reinoso, 1987)
 - b. Predomina el Imaginario con acotación Simbólica (creación de teorizaciones: ámbito de la desmentida y la castración imaginaria) (Flesler, 2007, 2011)
 - c. Las nuevas versiones narrativas constituyen teorizaciones producto de una creencia derivada del Escrito (el sujeto “cree” que esa es la objetividad del Escrito) o teorizaciones producto de creencias que sostienen la ilusión-idealización (Casas de Pereda, 1999)
 - d. Primacía de la desmentida (espacio transicional de la creencia y la ilusión)
 - e. Puede considerarse una “ampliación” de “Psicopatología de la vida cotidiana” (Freud, 1901)

3. La **no producción de Texto** puede remitir tanto a una inhibición 1ª como a una 2ª del aprendizaje:

a. inhibición 2ª del aprendizaje:

- i. represión 2ª patógena: predomina lo imaginario (castración imaginaria) y el goce sádico en lo simbólico (censura superyoica) (Flesler, 2007, 2011)
- ii. inhibición por censura superyoica
- iii. castración imaginaria

b. Inhibición 1ª del aprendizaje:

- i. fallas en la instauración del inconsciente tópico por dificultades en la operatividad de la Represión 1ª (Bleichmar, 1993)
- ii. puede remitir a un vacío representacional (no inscripción) o a la compulsión de repetición en actos o en somatizaciones de lo representado no ligado (representación cosa) (Green, 1994) o significantes enigmáticos no transcritos metabólicamente (Bleichmar, 1993)
- iii. predominio de lo Real (goce) (Flesler, 2007, 2011)
- iv. refugio en las certezas

Conclusiones

CONCLUSIONES	
Modalidad de tramitación del conflicto psíquico a partir del conflicto ficcional	
Cadena de Significantes	
Defensas	
Posición subjetiva	
Situación de aprendizaje	
Experiencia de la lectura	

La presente tabla se propone como un posible organizador de las conclusiones a las que se puede arribar con la aplicación del modelo. Para el estudio de las transformaciones subjetivas que acontecen a partir de la lectura de cuentos, el rastreo de los cambios de posición subjetiva puede permitir caracterizar la relación compleja que se establece entre el conflicto psíquico y el conflicto narrativo ficcional propuesto. Los significantes emergentes de estas conflictivas dan lugar a aperturas del campo discursivo y la producción simbólica. Las transformaciones subjetivas a partir de la lectura de cuentos puede observarse en cambios:

- de posición subjetiva frente a la adquisición de objetos de conocimiento
- de autoría
- de comprensión lectora
- de producción simbólica singular

y estos cambios pueden extraerse a partir de las dimensiones de análisis y las categorías emergentes que vinculan la comprensión lectora con manifestaciones del conflicto psíquico inconsciente.

GIRO METODOLÓGICO EMERGENTE DE LA COMPLEJIDAD PROCESUAL INVESTIGATIVA

Las sucesivas fases de la investigación, condujeron al realce de distintos procesos que por su complejidad hicieron necesario reducir el foco de indagación para ampliar en profundidad.

De esta forma, se decidió centrar el estudio en solo un caso en profundidad, para construir un modelo de análisis que pudiera dar cuenta de la articulación entre las dimensiones de análisis y las mediaciones teóricas conceptuales (elaborar hipótesis exploratorias); así, este giro metodológico permitió dar consistencia al dispositivo teórico-metodológico diseñado.

ANÁLISIS DE DATOS

CASO ADRIANA

Con este último diseño, se aborda el análisis del material de la producción simbólica de una niña y se construye un caso que da cuenta de la compleja relación existente entre la trama narrativa ficcional y los procesos interpretativos y/o inferenciales atravesados por la dinámica defensiva.

A los efectos de realizar un análisis en profundidad del proceso de producción simbólica de la niña, se seleccionan 5 talleres dispersos en el tiempo: los dos primeros por ser paradigmáticos en la relación del sujeto con el saber; el Taller 3 porque se retoma el cuento del Taller 2; y los sucesivos talleres van cubriendo en forma alternada el proceso transitado.

Esta selección de Talleres se fundamenta en la epistemología cualitativa de carácter constructivo-interpretativo del conocimiento (González Rey, 2006) y el paradigma de la complejidad (Morin, 1998-1999), donde lo que importa es el proceso y no los resultados finales. De este modo, se analizan líneas de producción simbólicas procesuales singulares (repeticiones o cambios) lo cual caracteriza una modalidad singular de producción simbólica de la niña. Modalidad que refiere a este proceso transitado, y no pretende dar cuenta de una forma de producción simbólica estanca, ni cerrada a los cambios; justamente lo procesual de estas manifestaciones se puede observar en las oscilaciones de estas producciones, por lo que no se puede establecer una línea continua de “progreso” y “mejora” en la calidad de dicha producción.

ANÁLISIS TALLER 1: “El joven cangrejo”

Ver Apéndice (pág.):

- cuento “El joven cangrejo” (pág. 267)
- Planilla de análisis del cuento
- “Itinerario narrativo” (pág. 255)
- Planilla análisis de datos Dimensión 1 (Etapa 2) (pág. 217)
- Planilla análisis de datos Dimensión 2 (Etapa 2) (pág. 221)
- Planilla análisis de datos Dimensión 3(Etapa 2) (pág. 225)
- Planilla análisis de datos Dimensión 1 (Etapa 3) (pág. 227 - 231)
- Planilla análisis de datos Dimensión 2 (Etapa 3) (pág. 232)
- Planilla análisis de datos Dimensión 3 (Etapa 3) (pág. 213)
- Transcripción Taller 1 (pág.

DIMENSIÓN 1: modalidad de tramitación del conflicto psíquico

Tratamiento del conflicto ficcional

Al reproducir el cuento, Adriana produce una alteración parcial en la comprensión lectora, la cual modifica el conflicto ficcional instituido: ella sustituye “querer” [*“quiero aprender a caminar hacia delante, como las ranas”* (CL)] por “no poder” [*“no podía caminar como la familia, hacia atrás”*(T1)]. Adriana cambia el conflicto sin darse cuenta, no cabe duda para ella que era así (convicción); por ello, no hay apropiación de autoría (no propone en forma conciente un nuevo conflicto, ella cree que así era el instituido del cuento) .

- *“no podía caminar como la familia, hacia atrás”* (T1)
- *“Entonces...practicaba y eso...y y después lo... no... no pudo...”* (T1)
- *“Y él practicó y no podía...”* (T1)

Otra modificación del conflicto ocurre al atribuir al cangrejo que *“quería ser una rana”* (T1) [**versión introducida por otro niño**] en lugar de *“quiero aprender... como las ranas”* (CL). En esta versión apropiada por Adriana como el instituido, el deseo del cangrejo de adoptar una cualidad del otro por identificación (Ideal del Yo) a través de un aprendizaje, pasa a ser para ella un conflicto de identidad narcisista (identidad primaria): “querer” queda asociado a

un cambio de especie. Esta situación convoca reflexiones en Adriana acerca de la pertenencia del cangrejo al grupo familiar:

- *“...no era igual a la familia de él...”*. (T1)
- *“...Era como el otro, caminaba hacia adelante...”* (T1)
- *“...Era de otra manera...”* (T1)

y los sentimientos asociados:

- *“...el padre quería que él se fuera...”* (T1)
- *“...la familia no lo quería”* (T1)

En la atribución de los sentimientos de la familia, se produce otra alteración en la comprensión lectora cuando generaliza que “no es querido”: no logra captar la angustia de la madre porque lo quiere.

- *“Hijo mío -dijo llorando la madre, ¿has perdido el juicio? Vuelve en ti y camina como te han enseñado tu padre y tu madre; camina como tus hermanos, que tanto te quieren.”* (CL)

Versión canónica instituida (Escrito)	Querer aprender a caminar para adelante	Querer aprender como las ranas	Angustia de la madre porque lo quiere
Nueva versión no instituyente (no Texto) comprensión lectora interpretativa - sin apropiación de autoría Apropiación	No poder caminar para atrás Situación de aprendizaje omitida (reprimida)	Querer ser una rana No era igual a su familia Era como el otro, de otra manera	No es querido por la familia

subjetiva sin saberlo (respuesta de la verdad del sujeto)			
Nuevo conflicto ficcional	No es querido porque “no puede”		
Conflicto psíquico subyacente	Aprender afecta negativamente al ser porque altera el “contrato narcisista” y provoca la expulsión del grupo familiar Síntoma Inhibición secundaria en el aprendizaje		

Inferencias clínicas

Adriana ubica en el cangrejo no poder ser el niño del Otro (del contrato narcisista); no logra visualizar que la decisión del cangrejo surge como respuesta del sujeto al niño del Otro (querer ser diferente, caminar hacia adelante). Para ella el cangrejo “es diferente” por “no poder” hacer como su familia, señala el esfuerzo fallido por lograrlo. De esta forma, marca la distancia del niño del Otro con una respuesta del sujeto sintomática (inhibición del Yo). El cangrejo se discrimina del Otro por lo negativo, por “no poder”; es decir, intenta establecer la alteridad a través del síntoma, expresión de la angustia de castración imaginaria no habilitante, productora de una inhibición secundaria (no poder). El padre del joven cangrejo se erige como padre terrible, padre del goce no limitado por el amor y el deseo, dueño absoluto de la Ley arbitraria y autoritaria; el precio que paga el cangrejo por “no poder” es la expulsión, el destierro, la soledad, prima el “deber ser” superyoico sádico.

Pero para Adriana no se trata sólo de “no poder” sino que esta imposibilidad afecta al ser del cangrejo, pues *“quería ser una rana”* (T1) [cambio de especie]. De esta forma, está presente también un conflicto narcisista del ser que daría cuenta de fallas en la constitución del narcisismo primario (inhibición primaria).

La comprensión lectora interpretativa sin apropiación de autoría por parte de Adriana (tiene presente la trama narrativa pero produce alteraciones sin saber que las hace) omite que se trataba de un aprendizaje prohibido deseado por el cangrejo (aprender para ser diferente) y lo cambia por un síntoma (inhibición del yo) que afecta las referencias identificatorias (narcisismo primario) y provoca la expulsión del grupo familiar. El supuesto instituido del cuento para Adriana constituye una nueva versión con apropiación subjetiva sin saberlo, es

decir, una respuesta de la verdad del sujeto presente en ella: la respuesta subjetiva de Adriana al niño del Otro es el síntoma-inhibición en el aprendizaje, con la fantasía temerosa de ser expulsada del grupo familiar [la expresión sintomática de Adriana puede apreciarse en la reiterada afectación de la organización del discurso (entrecortado, dubitativo, reiterativo) y en la autoexigencia de tener que responder siempre al pedido del otro y la necesidad de agradar].

Coordinador: *Tú decías que no podía... ¿qué es lo que no podía?*

Adriana: *Caminar hacia atrás*

El Coordinador pone en palabras el “no poder”, significante presente en todos los integrantes del grupo de niños (tienen problemas para aprender, “no pueden”). Este significante es asociado por Adriana como “no poder caminar hacia atrás”, ¿se trata de una desmentida de su “no poder” ir para adelante, avanzar, aprender? ¿Desmiente no poder caminar para adelante, y tapa la falta con lo contrario: no poder caminar hacia atrás?. ¿transformación en lo contrario? Lo que no puede el cangrejo es caminar para adelante, superar a su familia que camina para atrás. ¿aprender para Adriana significa traicionar su destino familiar? ¿es culpógeno avanzar, saber, aprender?.

Tratamiento del desenlace ficcional

- *“la familia lo echaron porque no podía caminar así como ellos” (T1)*
- *“Lo echó de donde... Le dijo que se vaya el padre”.(T1)*

Inicialmente, Adriana logra una comprensión lectora interpretativa del desenlace (mantiene el “no poder” como motivo de la expulsión) para luego instituir una nueva versión del final:

- *“...encontró una familia de... no me sale el nombre” [timidez, refriego de manos y pulseras]*
- *“...Se encontró con una familia de... ay no me acuerdo bien, ¡no me sale!...”*

Nuevamente se trata de una alteración de la comprensión lectora sin apropiación de autoría (no propone en forma conciente un nuevo final, ella cree que así era el instituido del cuento)

que ubica al cangrejo en una nueva familia luego de la expulsión de la suya. Rellena con una presencia (otra familia) la ausencia (familia de origen), desmiente así la ausencia, el desamparo y el desamor. La expresión *"ay no me acuerdo bien, ¡no me sale!"* revela la presencia de la represión como defensa (inhibición, síntoma y angustia), y la confusión que provoca: no puede recordar algo que no sucedió (no existe otra familia en la versión instituida).

<p>Versión canónica instituida (Escrito)</p>	<p>el padre lo echa porque decidió caminar para adelante</p>	<p><i>"...convencido de que tenía la razón... se marchó... (...) ...volvió a emprender de nuevo su camino orgullosamente..."</i></p>
<p>Nueva versión no instituyente (no Texto)</p> <p>comprensión lectora interpretativa - sin apropiación de autoría</p> <p>Apropiación subjetiva sin saberlo (respuesta de la verdad del sujeto)</p>	<p>la familia/padre lo echa porque no podía caminar para atrás</p> <p>Omite la angustia materna y el reclamo de volver a ser como le enseñaron sus padres; es decir, reprime que la madre no lo expulsa sino que le demanda corregirse por amor</p>	<p><i>"...Se encontró con una familia de..."</i></p>
<p>Nuevo desenlace ficcional</p>	<p>Encontró una familia ("novela familiar")</p>	
<p>Conflicto psíquico subyacente</p>	<p>Desamparo y desamor por "no poder"</p> <p>Desmentida (<i>"...encontró una familia de..."</i>) y posterior represión (<i>"...ay no me acuerdo bien, ¡no me sale!..."</i>)</p>	

Inferencias clínicas

Atenúa la responsabilidad del padre por la expulsión del personaje, atribuyendo toda la familia como rechazante. El castigo paterno superyoico que dicta “sos como yo quiero que seas o no sos”, y que coloca al cangrejo como objeto de goce sádico, es atenuado de esta forma. Este movimiento defensivo es a costa de la represión del amor materno y su reclamo (permanece omitido); es decir, reprime que la madre no lo expulsa sino que le demanda corregirse por amor.

Luego, Adriana introduce una nueva trama narrativa del desenlace sin saberlo: una familia sustituta a la del origen; calma así las vivencias de desamparo y desamor suscitadas por el cuento. Adriana habla desde su subjetividad produciendo una resolución del conflicto que hace recordar a la “novela familiar” (Freud, 1901).

DIMENSIÓN 2: procesos imaginativos y reflexivos

Secuencia dialógica

En las siguientes secuencias dialógicas se puede observar aspectos de la modalidad singular de los procesos reflexivos que despliega Adriana:

Coordinador: *Tú decías que no podía... ¿qué es lo que no podía?*

Adriana: *Caminar hacia atrás*

(:.....:)

Coordinador: *Ah... ¿a ver? ¿es diferente lo que tú decís a lo que dice ella? [Silencio]*

Adriana: *En principio dijo que no podía caminar hacia atrás como la familia.*

(:.....:)

Coordinador: *¿Cuál de las dos situaciones les parece que era la que le pasaba al cangrejo? (quería aprender a caminar para adelante - no podía caminar para atrás)*

Adriana: *La que no podía caminar para atrás.*

En estas secuencias se puede observar intervenciones de bajo nivel de abstracción y reflexión en las que defiende su postura. Adriana no logra percatarse del cambio que introdujo (no hay registro de duda), es decir, ella no reconoce su propia interpretación como

una lectura sino que la trae como una simple descripción objetiva de lo que el cuento dice. Por lo tanto, no operan procesos reflexivos de cuestionamiento de lo instituido, sino que hay una sustitución del conflicto sin apropiación de autoría. De esta forma, no se trata de la experiencia de lectura que modifica la subjetividad a través de la producción de un Texto.: Por otra parte, se muestra no flexible para aceptar el punto de vista del otro.

Los procesos reflexivos están marcados por la defensa frente al nuevo conflicto ficcional introducido por ella (no poder); defender el supuesto instituido empobrece su capacidad de reflexión. Adriana “no puede” cuando se apega a lo canónico (supuesto por ella).

Coordinador	Actitud	Apropiación de Autoría	Enunciado	Procesos reflexivos
Preguntas aclaratorias	Defiende su postura No flexible para aceptar el punto de vista del otro	Sustitución del conflicto (no podía) sin apropiación de autoría.	Simple descripción “objetiva” del supuesto “instituido” (Escrito)	No operan procesos reflexivos de cuestionamiento de lo instituido. “No puede” cuando se apega a lo canónico

Debates narrativos ante las convocatorias del coordinador (Tareas Narrativas)

Coordinador: *¿Qué? ...Bueno... Y ustedes qué piensan de esto que le paso al cangrejo, ¿no? al joven cangrejo.*

Adriana: *Que está mal porque la familia sea así como sea tienen que quererlo como fuera, lo tienen que querer igual, no tenían que echarlo.*

Inferencias clínicas

Cuando el Coordinador convoca a la reflexión (“*qué piensan*”), Adriana se siente “autorizada” y despliega un pensamiento autónomo.

De esta forma, introduce un cuestionamiento a los mandatos familiares, al contrato narcisista; un cuestionamiento a lo canónico (“deber ser”) desde el “no poder”; y se produce una paradoja: cuestiona el “deber ser” con un imperativo del “deber ser”: “*tienen que quererlo*”.

Sin saberlo, Adriana reivindica el intervalo necesario que dona el Otro para que el sujeto pueda formular una respuesta sin quedar alienado al Otro. Ella censura el acto de expulsión ejercido por la familia-padre (modifica el escrito: nueva versión sin apropiación de autoría que introduce a la familia y no sólo al padre como quien lo expulsó), exponiendo ideales superyoicos altruistas. Queda invisibilizado (reprimido) el amor materno (su angustia por el hijo debido a que se muestra “diferente” y su reclamo hacia él de volver a ser como le han enseñado sus padres).

Coordinador	Actitud	Apropiación de Autoría	Enunciado	Procesos reflexivos
Convoca a la reflexión sobre lo acontecido al cangrejo	Opinión espontánea	Apropiación de autoría	Valorativo: está mal Censura el acto de expulsión (“...no tenían que echarlo...”) “... <i>tienen que quererlo como fuera...</i> ”	Paradoja: Cuestiona lo canónico (“deber ser”) desde el “deber ser” Instituye un “deber ser” con ideales superyoicos altruistas
		No apropiación de autoría	Expulsión realizada por “la familia”, no sólo por el padre (nueva versión)	Reflexión al servicio de la defensa

			Invisibiliza la angustia materna por el hijo debido a que se muestra “diferente”, y su reclamo hacia él de volver a ser como le han enseñado sus padres por amor	Represión del amor materno
--	--	--	--	----------------------------

Coordinador: *¿Ustedes qué hubieran hecho?*

Adriana: **[ríe]** *No sé...*

La risa da cuenta de otra respuesta diferente a la verbal (represión), la cual logra formular en un segundo tiempo,

Coordinador: *¿Qué hubieran hecho ustedes? A ver... [silencio]*

Adriana: *Y no sé, decirle a la familia que... que no importa como sea...*

Inferencias clínicas

Como respuesta a la convocatoria del coordinador (que se pongan en situación imaginando una acción), Adriana pone distancia del personaje (no se identifica con él formulando una acción desde el personaje); se produce un distanciamiento de la situación ficcional que en lugar de permitir la reflexión está al servicio de la defensa.

Adriana: *Lo que importa, cómo lo quieren, que lo quieran y eso, no cómo es en sí.*

Inferencias clínicas

Adriana realiza una reflexión valorativa: lo importante (valioso) es ser querido, no ser juzgado por ser diferente, no importa la identidad. Ser querido no por lo que se es o se logra ser (identidad-narcisismo) ni por no poder ser lo que se espera (contrato narcisista). La pertenencia a una familia como hijo es más importante que definir la identidad.

Coordinador	Actitud	Apropiación de Autoría	Enunciado	Procesos reflexivos
Convoca a la reflexión-acción dentro de la narrativa ficcional	Dubitativa ¿Reivindicativa? ?	Apropiación de autoría	Distanciamiento de la situación ficcional (no se identifica con el personaje cangrejo) Enunciado valorativo (superyoico)	En lugar de permitir la reflexión, el enunciado está al servicio de la defensa: “ser querido”

Coordinador: *¿Y cómo se sintió el cangrejo con todo esto?*

Adriana: *Mal*

El coordinador convoca los afectos, y Adriana atribuye un sentimiento al cangrejo concordante con su versión pero discordante con el instituido del cuento (el cangrejo desmiente el dolor por la exclusión de su familia y realiza una salida triunfante: “orgullosa”).

Coordinador: *Cuando... ¿se acuerdan que se encontró con un viejo?... ¿Y qué pasó allí?*

Adriana: *No me acuerdo bien [inquietud] ay! no me acuerdo, fué la última parte.*

Inferencias clínicas

Adriana se siente interpelada por el coordinador y “no puede” (inhibición secundaria); justifica su olvido *“fue la última parte”*. El olvido motivado (Freud, 1901) oculta la derrota del viejo cangrejo, el rechazo, su soledad, y su mensaje conservador y pesimista. El viejo cangrejo introduce las consecuencias de querer ser diferente, aspecto que Adriana cambia por *“no poder caminar para atrás”*; así, reprime el saber de este castigo por querer ser diferente a como esperan los padres que sean (niño del Otro - contrato narcisista). Invisibiliza además la angustia materna por el hijo debido a que se muestra “diferente”, y su reclamo hacia él de volver a ser como le han enseñado sus padres por amor (represión del amor materno [*“...Hijo mío -dijo llorando la madre, ¿has perdido el juicio? Vuelve en ti y camina como te han enseñado tu padre y tu madre; camina como tus hermanos, que tanto te quieren...”*])

Coordinador	Actitud	Apropiación de Autoría	Enunciado	Procesos reflexivos
Convoca los sentimientos	Inhibida, ansiosa Se siente interpelada por el Coordinador y “no puede” (inhibición secundaria)	Apropiación de autoría (<i>“...mal ...no me acuerdo...”</i>)	Lo omitido es la consecuencia - castigo por romper el “contrato narcisista”: reprime el mensaje melancólico conservador y pesimista (derrota, rechazo, soledad) por “querer” ser diferente a como se espera (niño del Otro -	Olvido “motivado” (represión) Represión del “contrato narcisista” y el niño del Otro Inhibición de los procesos reflexivos-imaginativos

			contrato narcisista)	
--	--	--	-------------------------	--

Kevin: *tiene que aprender a caminar como él quiera, la forma que le guste.*

Coordinador: *Tiene que aprender a caminar como él quiera... Ajá...*

Adriana: *Como él es, así. No tiene que dejar que otras personas lo logren igual, sólo porque él no puede hacer las cosas que los otros hacen.*

Adriana centra su reflexión en “no poder hacer las cosas que los otros hacen”, no en la situación de aprendizaje; toma un aspecto del enunciado del Coordinador (“...caminar como él quiera...”) para reforzar la identidad del cangrejo en el “no poder” y la aceptación de los demás.

Coordinador: *Que aprenda a caminar como él quiera ¿Y cómo fue que aprendió?*

Adriana: **[risas]** *No aprendió.*

Inferencias clínicas

El coordinador propone indagar la situación de aprendizaje, y nuevamente Adriana realiza una distorsión en la comprensión lectora (“...No aprendió...”) que sin embargo es concordante con su versión (“no podía caminar para atrás”). Es decir, para Adriana “no aprendió” porque para ella no se trataba de un aprendizaje sino de una imposibilidad, de un defecto. Reprime la situación de aprendizaje presente en el instituido del cuento (quería aprender y aprendió) y la sustituye por el “no poder”. Aprendizaje y “no poder” quedan enlazados en la modalidad defensiva de Adriana ante el conflicto (represión).

Coordinador	Actitud	Apropiación de Autoría	Enunciado	Procesos reflexivos
Introduce situación de	Segura, firme: opinión	Sin apropiación de autoría	La situación de aprendizaje	Proceso reflexivo al

aprendizaje		Apropiación subjetiva	permanece omitida (represión) “...No aprendió...”	servicio de la defensa: reprimir la asociación de aprendizaje con “no poder”
-------------	--	--------------------------	---	---

Coordinador: *Bueno y a ver... ¿qué les pareció el cuento en general?, ¿qué les gustó del cuento y qué no les gustó?*

Adriana: *Es como que lleva un mensaje, como que... vos sos como sos, no tenés que estar practicando o algo para ser otra cosa que no sos. Vos sos como sos, así. No tenés que dejar que otros te digan algo o ellos digan hagan otra cosa y vos hacer lo mismo así.*

Inferencias clínicas

Adriana logra formular una reflexión de su autoría con una productividad simbólica a partir de una interpretación inferencial macroestructural (Casas Navarro, 2004): “un mensaje” (“...vos sos como sos, no tenés que estar practicando o algo para ser otra cosa que no sos...”). Permanece omitido que el cangrejo “practicaba” porque deseaba aprender para ser diferente a los demás.

Así, aprender es peligroso porque “cambia la identidad” (“para ser otra cosa que no sos”) y puede provocar la expulsión familiar.

Adriana reafirma el “ser” como algo estático, una identidad fija, no abierta al cambio, no modificada por el aprendizaje. A su vez, muestra la desconfianza en el otro que puede impulsar a hacer-ser otro del que se es. Se muestra rígida para incorporar otros puntos de vista diferentes, los siente como una amenaza a su estabilidad identitaria.

Esta posición subjetiva provoca dificultades para apropiarse de los objetos de conocimiento, expresado en sus dificultades en el aprendizaje.

Adriana: *Y así como para los padres también, que cómo es... que no le importe*

como es o algo, que le tienen que dar cariño así, lo tienen que querer igual, como sea.

Padres idealizados que deben aceptar a sus hijos, aún cuando respondan al niño del Otro con un síntoma (“no poder”)

Coordinador	Actitud	Apropiación de Autoría	Enunciado	Procesos reflexivos
<p>Convoca aceptación /rechazo de la trama narrativa ficcional</p>	<p>Segura, firme: opinión</p>	<p>Apropiación de autoría</p> <p>Interpretación inferencial metafórica (un mensaje)</p>	<p>La situación de aprendizaje permanece omitida (represión)</p> <p>Mensaje:</p> <p><i>“...vos sos como sos, no tenés que estar practicando o algo para ser otra cosa que no sos...”</i></p>	<p>Proceso reflexivo inferencial macroestructural (“<i>un mensaje</i>”) al servicio de la defensa (represión de la situación de aprendizaje)</p> <p>Mensaje conservador</p> <p>No cambio</p> <p>Justificación del “no poder”:</p> <p><i>“...lo tienen que querer igual, como sea...”</i></p> <p>El síntoma “no poder”</p>

				otorga identidad del ser Aprender es peligroso: amenaza la estabilidad identitaria
--	--	--	--	--

Coordinador: *¿Y alguna vez a ustedes les pasó o a alguien conocido le pasó algo parecido?*

[Todos dicen que no, dirigen sus miradas al piso y permanecen en silencio]

Inferencias clínicas

El coordinador intenta remitir el cuento a experiencias personales singulares, provocando la emergencia de la angustia y la defensa: la negación. Los niños no pueden aún asociar vivencias propias a partir del cuento ofrecido.

DIMENSIÓN 3: posición ante la alteridad y la diferencia

La actividad lectora desplegada por Adriana se basa en una comprensión lectora interpretativa del escrito, con productividad simbólica sin apropiación de autoría (tiene presente la trama narrativa pero produce alteraciones sin saber que las hace):

- mantiene el pacto ficcional pero la dinámica defensiva no le permite establecer una adecuada distancia con el conflicto ficcional
- no reconoce su propia interpretación como una lectura, sino que la trae como una simple descripción objetiva de lo que el cuento dice (sustitución del conflicto por represión)
- no puede reconocer su autoría e implicación subjetiva en la productividad simbólica que despliega
- no puede producir un texto que dé cuenta de una experiencia de la lectura promotora

- de subjetividad
- se encuentra afectada la producción de un pensamiento autónomo:
 - reprime el deseo de cambio y discriminación-diferenciación del grupo familiar (instituido) y lo sustituye por el significante “no poder”
 - desmiente la ausencia de “familia”, el desamparo y el desamor por la expulsión paterna: “novela familiar” [rellena con una presencia (otra familia) la ausencia (familia de origen)].
 - intenta establecer la alteridad a través del síntoma: la salida de la alienación en el Otro es a costa de la respuesta sintomática del sujeto (inhibición secundaria en el aprendizaje: “no poder”); es decir, se discrimina del otro por lo negativo
 - usa el cuento como un objeto transicional (desmentida) para comunicar su verdad: el conflicto suscitado en la construcción de la identidad (movimientos de alienación-separación del niño del Otro) y el aprendizaje vivido como amenazante pues puede alterar las referencias identificatorias. La identidad para Adriana es algo estático, no modificada por la experiencia y el intercambio con el otro.
 - el aprendizaje como incorporación de algo del otro por identificación resulta amenazante para ella.
 - justifica el “no poder” pues otorga identidad

CONCLUSIÓN - SÍNTESIS

El conflicto ficcional moviliza modalidades defensivas restrictivas que afectan los procesos de reflexión e imaginación para la producción de un pensamiento autónomo.

Adriana mantiene el pacto ficcional pero la dinámica defensiva no le permite establecer una adecuada distancia con el conflicto ficcional. De este modo, no puede reconocer su autoría e implicación subjetiva en la productividad simbólica que despliega; la reflexión está al servicio de la defensa.

La actividad lectora desplegada por Adriana se basa en una comprensión lectora interpretativa del escrito, con productividad simbólica sin apropiación de autoría (tiene presente la trama narrativa pero produce alteraciones sin saber que las hace) promovidas por procesos defensivos. Ella no reconoce su propia interpretación como una lectura, sino que la trae como una simple descripción objetiva de lo que el cuento dice. Es decir, no operan procesos reflexivos de cuestionamiento de lo instituido, sólo hay una sustitución del conflicto (represión mediante): “querer” aprender a ser diferente a los referentes identificatorios (significante “poder” asociado al aprendizaje por identificación al otro) es

reprimido, y cambiado por un síntoma (significante “no poder”, inhibición del yo) que afecta las referencias identificatorias (no poder “ser” como los de su familia: narcisismo primario) y provoca la expulsión del grupo familiar. De esta forma, Adriana no puede producir un texto que dé cuenta de una experiencia de la lectura promotora de subjetividad.

Las modificaciones al instituido del cuento (canónico) están guiadas por el significante “no poder” y la dinámica defensiva represión-desmentida.

El nuevo conflicto ficcional introducido por ella (sin lograr reconocer el conflicto canónico: no hay apropiación de autoría) da cuenta de:

- no poder ser el niño del Otro y la expulsión de la familia por ello
- un aprendizaje peligroso que puede afectar las referencias identificatoria
- la represión del saber (“olvido motivado”) sobre el castigo por querer ser diferente a como esperan los padres (contrato narcisista) .

El personaje se discrimina del Otro por lo negativo, por “no poder”; es decir, intenta establecer la alteridad a través del síntoma. El conflicto para ella es el distanciamiento del niño del Otro, la salida de la alienación en el Otro a costa de la respuesta sintomática del sujeto (inhibición secundaria en el aprendizaje: “no poder”). Así, la respuesta subjetiva de Adriana al niño del Otro es el síntoma-inhibición en el aprendizaje, con la fantasía temerosa de ser expulsada del grupo familiar. Aprendizaje y “no poder” quedan enlazados en la modalidad defensiva de Adriana (represión) ante el conflicto.

Sin saberlo (no apropiación de autoría) instituye un nuevo desenlace (“encontró otra familia”) calmando con esta “novela familiar” las vivencias de desamparo y desamor suscitadas por el cuento (desmentida de la ausencia). Los procesos defensivos recaen sobre:

- la represión del deseo (significante “querer”) de cambio y discriminación-diferenciación del grupo familiar, sustituido por el significante “no poder”
- la desmentida del desamparo y el desamor por la expulsión paterna: “novela familiar” [rellena con una presencia (otra familia) la ausencia (familia de origen), desmiente así la ausencia, el desamparo y el desamor].

La productividad simbólica desplegada por Adriana muestra una manipulación del cuento como un objeto transicional con el significante “no poder”. La comprensión lectora interpretativa (introducción de modificaciones) sin apropiación de autoría evidencia la creación de un espacio transicional entre el cuento instituido y la verdad del sujeto (junto a la represión también opera la desmentida para la construcción de este espacio transicional). Adriana usa el cuento para comunicar su verdad: el conflicto suscitado en la construcción de la identidad (movimientos de alienación-separación del niño del Otro) y el aprendizaje vivido

como amenaza pues puede alterar las referencias identificatorias. La identidad para Adriana es algo estático, no modificada por la experiencia y el intercambio con el otro.

Adriana logra desplegar un pensamiento autónomo cuando se siente “autorizada” por el coordinador; sin embargo, este pensamiento está al servicio de la defensa:

- demanda el intervalo necesario que dona el Otro para que el sujeto pueda formular una respuesta sin quedar alienado (no tiene que ser como ellos quieren, tiene que ser como él quiere ser; poder formular una respuesta subjetivante). Sin embargo, el conflicto produce un síntoma-inhibición en el aprendizaje; el aprendizaje como incorporación de algo del otro por identificación resulta amenazante para ella.
- realiza un proceso reflexivo inferencial macroestructural (“*un mensaje*”) en el que queda reprimida la situación de aprendizaje. Transmite así un mensaje conservador que justifica el “no poder” y otorga identidad al ser. Refleja así la rigidez para incorporar otros puntos de vista diferentes (aprender del otro) por sentirlos como una amenaza a su estabilidad identitaria.
- produce una reflexión paradójica: cuestiona lo canónico (“deber ser”) desde el “deber ser” (deben aceptarlo como él quiera ser) sustituyendo la censura superyoica sádica (expulsión por el padre) por ideales superyoicos altruistas.
- establece juicios valorativos que borran las diferencias (la pertenencia a una familia como hijo es más importante que definir la identidad)

Esta posición subjetiva provoca dificultades para apropiarse de los objetos de conocimiento, expresado en sus dificultades en el aprendizaje.

En suma:

Las distorsiones del instituido del cuento constituyen una comprensión lectora interpretativa del escrito, con productividad simbólica sin apropiación de autoría (tiene presente la trama narrativa pero produce alteraciones sin saber que las hace) que:

- están guiadas por el significante “no poder” y la dinámica defensiva represión-desmentida
- evidencia la constitución de la alteridad perturbada por procesos defensivos (represión-desmentida)
- muestran la alteridad establecida por lo negativo (“no poder”), es decir, a través del síntoma-inhibición en el aprendizaje (inhibición secundaria - dificultad de aprendizaje)
 - no reconoce su propia interpretación como una lectura
 - no operan procesos reflexivos de cuestionamiento de lo instituido (sustitución del conflicto)

- da cuenta del “uso” del cuento como un objeto transicional (desmentida) para comunicar la verdad del sujeto funcionando en el objeto (la salida de la alienación en el Otro es a costa de la respuesta sintomática del sujeto)
- está al servicio de la represión-desmentida de las diferencias (identidad)

ANÁLISIS DEL TALLER 2: “El perro que no sabía ladrar”

En este Taller existen tres momentos que corresponden a cuentos diferentes:

1. evocación del cuento “El joven cangrejo” solicitado por el coordinador
2. debate narrativo a partir de la lectura del cuento “El perro que no sabía ladrar”
3. secuencia narrativa ficcional autorreferida a cuentos leídos por ellos

A los efectos de centrar el análisis en el objeto de la investigación, se abordarán exclusivamente los primeros dos momentos (ofertas simbólicas proporcionadas por el coordinador).

Ver Apéndice (pág.):

- cuento “El perro que no sabía ladrar”
- “Itinerario narrativo Taller 2”
- Planilla análisis de datos Dimensión 1 (Etapa 2) (pág. 232)
- Planilla análisis de datos Dimensión 2 (Etapa 2) (pág. 236)
- Planilla análisis de datos Dimensión 3(Etapa 2) (pág. 240)
- Planilla análisis de datos Dimensión 1 (Etapa 3) (pág. 242 - 246)
- Transcripción Taller 2(pág. 217)

DIMENSIÓN 1: modalidad de tramitación del conflicto psíquico

Tratamiento del conflicto

1. “El joven cangrejo”

Adriana: *Un cangrejo era.*

Coordinador: *Aja...*

Adriana: *Emm... aay... [gesto de fastidio, ansiedad]*

Kevin: *Él quería caminar par atrás y no podía, entonces el padre lo...*

[Interrumpe Adriana]

Adriana: *...practicó y eso... no pudo...*

Adriana se siente interpelada por el coordinador, exigida de tener que responder siempre al pedido del otro y la necesidad de agradar. Así, emerge su síntoma: dificultades para evocar,

inhibición, afectación en la organización del discurso (entrecortado, dubitativo), fastidio. Con la ayuda del otro (Kevin: “...quería caminar par atrás y no podía...” versión modificada del original: quería caminar para adelante y aprendió, pudo) Adriana produce un nuevo desenlace sin apropiación de autoría: “...practicó y eso... no pudo...”. En esta oportunidad, coloca el énfasis en el desenlace final: “no pudo”, en lugar de su propia versión instituida por ella en el Taller 1 sin apropiación de autoría (“...no podía” caminar para atrás como su familia...”).

En el Taller 1, el personaje “no aprendió” porque para ella no se trataba de un aprendizaje sino de una imposibilidad (“no podía”). Sin embargo, en el Taller 2 propone una situación de aprendizaje (“...practicó y eso...” frustrado (“no pudo”).

Inferencia clínica

El olvido que requirió de la ayuda del otro para su resolución, evidencia la cercanía entre el conflicto ficcional atribuido y el conflicto psíquico.

El cambio de tiempo verbal “no podía” (*Pretérito imperfecto*: acción que se desarrolla en el pasado, sin indicar si ha finalizado o no) por “no pudo” (*Pretérito perfecto*: la acción ya ha concluido) acentúa la impotencia como algo insuperable, cristalizado en el pasado.

Adriana destaca el defecto-síntoma (“no poder”) como algo estático, no abierto al cambio ni modificación por la experiencia o el aprendizaje; de esta forma, emerge la verdad del sujeto (dificultades en el aprendizaje de Adriana).

2. “El perro que no sabía ladrar”

El tratamiento dado al conflicto queda asociado al desenlace, como una particularidad que introduce la nueva modalidad narrativa del cuento leído con tres finales distintos.

Tratamiento del desenlace

2. “El perro que no sabía ladrar”

Coordinador: *El último... ¿Cómo era el último?*

Adriana: *Ay, era el de que encontraba a un...*

Federico: **[interrumpe a Adriana]** *Profesor.*

Adriana: *No, a otro perro... y lo enseñó a ladrar.*

Coordinador: *Ajá...*

Adriana: *Y así pudo ladrar bien...y que encontraba al dueño ese no... después no, iba a quedar ahí y no podía ver a los otros amigos de él tampoco... el gallo y el otro. Que eran los amigos de él.*

Coordinador: *Ajá...*

Adriana: *Porque estaba lejos porque si se fue corriendo, corriendo, corriendo... no sabía a dónde iba.*

Adriana recupera el instituido (comprensión lectora) del tercer final del cuento (encontraba al “maestro adecuado” -otro perro- que le enseñaba a ladrar); lo elige porque “*así pudo ladrar bien*” y rechaza el segundo final (un campesino da valor utilitario a “no saber ladrar”: el perro podría morder a los ladrones sin que previamente se enteraran; le ofrece comida y “una cadena”), porque “*iba a quedar ahí y no podía ver a los otros amigos de él tampoco*”.

La elección positiva se basa en el aprendizaje adecuado logrado (“ladrar bien”), y el rechazo por no poder ver a sus amigos. En este último punto ambos finales coinciden, lo que constituye una nueva versión del desenlace instituida por Adriana con apropiación de autoría (ella reflexiona que va a pasar eso, no dice que el cuento sea así). Sin embargo, llama “amigos” a los personajes que el perro va encontrando casualmente y le enseñan su “lenguaje”. Ella interpreta que son amigos, no hay duda para ella que es así, como si estuviera dicho en el cuento (comprensión lectora interpretativa -parcial- sin apropiación de autoría). Los personajes que “enseñan” su “idioma” al perro (gallo, cucu, vaca) como si eso fuera ladrar (desmentida) son considerados por ella como “amigos”; es decir, los vínculos de amistad alivian (desmentida mediante) la angustia de “no saber”. Concluye que luego de “poder” ladrar “bien” no va a poder ver a sus “amigos” porque se separó con destino incierto lejano (“estaba lejos... se fue corriendo... no sabía a dónde iba”). Una ganancia (poder ladrar bien, aprendizaje adecuado) y una pérdida (los amigos).

Inferencias clínicas

El nuevo desenlace con apropiación de autoría que realiza Adriana (“no va a poder ver a sus

amigos”) constituye un proceso reflexivo que no estaba presente en el cuento, como expresión de una mayor productividad simbólica. Sin embargo, destaca nuevamente el “no poder” como en la versión del 1º Taller. Además, la introducción del vínculo de “amistad” sin apropiación de autoría, está motivado por una proyección de aspectos propios en los personajes del cuento. Los personajes que “enseñan” su “idioma” al perro (gallo, cucu, vaca) como si eso fuera ladrar (desmentida) son considerados por ella como “amigos”; es decir, los vínculos de amistad alivian (desmentida mediante) la angustia del síntoma del personaje principal (“no saber”). De ahí la preocupación por “no poder” verlos nuevamente, perder esos referentes tranquilizadores; habla así desde su subjetividad singular.

El aprendizaje continúa asociado a la separación de seres queridos como en el Taller 1 (separación de la familia en el cuento del cangrejo; separación de los amigos en el cuento del perro), pero en este caso, el aprendizaje es reconocido y adecuado, a diferencia del primer Taller en donde el aprendizaje estaba reprimido y sustituido por el “no poder” por resultar peligroso (afectaba las referencias identificatorias).

La introducción del significante “no saber” ofertada por el escrito (“El perro que no sabía ladrar”) provoca que el significante “no poder” se desplace del aprendizaje imposible reprimido (1º Taller) a las consecuencias negativas del aprender: “no poder” ver más a sus amigos.

1º Taller	<p>Aprendizaje reprimido (significante “no poder”)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● afectaba las referencias identificatorias del personaje ● provocaba la expulsión del grupo familiar
2º Taller	<p>Aprendizaje reconocido (significante “no saber”)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● afecta el lazo significativo (vínculos de amistad) ● “no poder” ver más a sus amigos

(:.....:)

Coordinador: *Vos lo sabías, ah bien... ¿Y qué le dijo el campesino, Kevin?, ¿qué le propuso?* **[Kevin realiza una mueca que expresa no saber].**

Adriana: *Que si se quedaba...*

Gustavo: *A cuidarle el gallinero y a... que si se quedaba...*

Adriana: **[interrumpe a Gustavo]** *...pero el perro le dijo que no sabía ladrar.*

Federico: *...le enseñaba y le daba todos los días sopa.*

Adriana: *Él le dijo que no sabía ladrar y le dijo que si no podía ladrar, que no lo escuchaban y no podía morder.*

Coordinador: *Ahí está...*

Adriana: *Y se habría agarrado un empleo, pero tenía que estar siempre ahí atado cuidando, ahí, las gallinas.*

Nuevamente aquí Adriana realiza una comprensión lectora interpretativa (distorsión parcial) sin apropiación de autoría, pues modifica la trama introduciendo el “no poder”: no podía morder.

Inferencias clínicas

La secuencia “no sabía ladrar” - “no podía ladrar” - “no podía morder” (en lugar de “podía morder”) es producto de la acción defensiva que recae sobre la oralidad sádica (represión). Este cambio de potencia por impotencia, esta sustitución como expresión de la angustia de castración es producto de la represión de la oralidad sádica. Como resultado queda omitida la motivación del campesino para ofrecer al perro casa y comida a cambio de ser guardián: “no saber ladrar” (“...a ti no te oirán, se acercaran y podrás morderlos, así tendrán el castigo que se merecen...”). El movimiento defensivo asocia nuevamente el “no saber” con el “no poder” como expresión de la angustia de castración. De esta forma, Adriana no logra construir como un observable el valor atribuido por el campesino al defecto del perro (no saber ladrar es una cualidad valiosa para el campesino: “poder morder” sin ser detectado) En su lugar, surge la representación contraria “no poder morder” que sustituye a “poder morder”. (retorno de lo reprimido a condición de ser negado; es decir, hay sustitución significativa producto de la represión).

La situación del aprendizaje presente en el 1º Taller fue reprimida por Adriana, porque adoptar una cualidad del otro por identificación (Ideal del Yo) amenazaba la estabilidad identitaria. En este Taller, aprender queda asociado a la represión de la oralidad sádica (“no poder” morder). “Saber” ladrar (aprender a ladrar) es “poder” morder. Así, el aprendizaje puede ser peligroso porque destruye el objeto de conocimiento (oralidad sádica).

<p>1º Taller</p>	<p>Aprendizaje peligroso reprimido (significante “no poder”):</p> <ul style="list-style-type: none"> ● afecta las referencias identificatorias del personaje ● provoca la expulsión del grupo familiar
<p>2º Taller</p>	<p>Aprendizaje peligroso reconocido (significante “no saber”)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● afecta el lazo significativo (vínculos de amistad) ● “no poder” ver más a sus amigos ● reprime la oralidad sádica (“no poder” morder) porque aprender a ladrar (“saber” ladrar) es “poder” morder ● aprender está asociado a la destrucción del objeto de conocimiento (oralidad sádica)

(:.....:)

Coordinador: *¿Cómo era el primer final?*

Adriana: *El de la vaca...era una vaca que se iba a... encontró con una vaca y ta, creo que... que... y ella le quiso enseñar su modo así de hacer... como ella habla, la vaca, y el perro pensó que, ¿cómo es?, dijo que... que si aprendía todos los idiomas de los otros animales que iba a ir a... que podía ir a un circo y se iba a casar con... con...*

[superposición de voces inaudible]

Coordinador: *Y ustedes, ¿qué piensan de ese final, cómo... qué opinan, qué les parece?*

[Silencio]adecuada comprensión lectora

Adriana: *Capaz que no, porque si no lo querían, así, en el circo no iba, ¿qué iba a hacer?, no iba a poder hacer nada de lo que él quería... si no lo querían en el circo... aparte dijo que había aprendido todos los idiomas y eran sólo tres, y no iba a poder aprender como él ladraba y capaz que la hija del rey capaz que no lo quería o algo así.*

Adriana realiza una adecuada comprensión lectora a pesar de su discurso entrecortado, dubitativo. Al proponer el coordinador dar una opinión sobre este final, Adriana realiza una complejización narrativa cuando introduce el uso del condicional (capáz - si no lo querían) que cuestiona el final feliz (*“Aprenderé la forma de hablar de todos los animales y haré que*

me contraten en un circo ecuestre. Tendré un exitazo, me haré rico y me casaré con la hija del rey. Del rey de los perros, se comprende.”) dando lugar a la posibilidad de un fracaso. Resalta el “no poder” hacer lo que se quiere por el rechazo, la no aceptación del otro (circo - hija del Rey). Por otra parte, no hace alusión al final optimista propuesto por el autor (“*Era un perro que no sabía ladrar, pero tenía un gran don para las lenguas*”) y modifica la trama narrativa sin apropiación de autoría: en lugar de reconocer “el gran don para las lenguas” según el punto de vista del autor (lo cual supone le permitiría aprender muchas más) está convencida que “*dijo que había aprendido todos los idiomas*” y señala que “*eran sólo tres*”. Omite el “don” aferrándose a una comprensión lectora parcial (efectivamente había aprendido tres idiomas enseñados por el gallito, el cucú y la vaca). No sólo omite el “don” sino que pone en palabras del perro (“*...dijo que había aprendido todos los idiomas...*”) algo no dicho por él (“*Aprenderé la forma de hablar de todos los animales...*”).

Inferencias clínicas

El cuestionamiento que hace Adriana del final feliz con tintes maníacos (fantasías de éxito - ser famoso en el circo- y poder -casarse con la princesa-) constituye una complejización narrativa con apropiación de autoría. Sin embargo, esta productividad simbólica deriva en un final penoso, fracasado, movido por el rechazo de los otros (circo - princesa) y la impotencia (“*...no iba a poder hacer nada de lo que quería...*”), final no elaborativo de una conflictiva en el cual se anuda lo propio y lo ficcional, donde una vez más el énfasis está en el “no poder” y el rechazo.. Por otra parte, la comprensión lectora parcial que modifica la trama narrativa (omisión del “don”) sin apropiación de autoría, constituye una nueva versión construida por Adriana que se aparta del escrito, tanto de lo dicho por el perro como del punto de vista del autor (la inferencia de un “don”); construye otra lectura, otro objeto que no es el mismo que el Escrito, donde la creatividad está al servicio de la defensa (producción de Texto defensivo).

Lo dicho por el perro (“*...Aprenderé la forma de hablar de todos los animales...*”) es tratado por Adriana como una “mentira” (“*...dijo que había aprendido todos los idiomas y sólo había aprendido tres...*”). El nuevo Texto construido por ella le permite criticar y cuestionar las habilidades del perro; los tres idiomas como objetos narcisitas del perro en tanto demuestran su propio valor como sujeto, son desvalorizados por Adriana. Ella tampoco puede apropiarse del punto de vista del autor: este hace un giro narrativo, una transposición categorial al inferir un “don” (hecho no observable, categoría general) a partir del aprendizaje de los tres idiomas (hecho observable, categoría descriptiva). Para Adriana aprender tres idiomas no le permite extrapolar nada más allá de la pura constatación de que aprendió tres idiomas, no

realiza transposiciones categoriales, permanece en el nivel descriptivo de los observables. Los objetos de conocimiento para Adriana no aportan al enriquecimiento del Yo y los procesos reflexivos (crítica y cuestionamiento) están al servicio de la defensa.

El narcisismo del perro (representación unificada de sí mismo como capaz de aprender) es cuestionado y el mensaje esperanzador del autor cambiado por otro texto creado por Adriana. El final cuestionado por ella está asociado al éxito, a ser mirado, admirado, es decir, a ser querido, aceptado. No puede “usar” la oferta simbólica proporcionada por el autor como final feliz porque no puede armar un proyecto de vida propio en el que le vaya bien, su propio proyecto narcisista.

Las complejizaciones narrativas (uso del condicional, crítica y cuestionamiento) son producto de procesos reflexivos al servicio de la defensa (rechazo por parte del otro, “no poder”)

Los objetos de conocimiento no aportan al enriquecimiento del yo

Los cuestionamientos del:

- narcisismo del perro (tres idiomas como objetos narcisistas)
- mensaje esperanzador del autor:
 - éxito
 - ser mirado
 - admirado
 - querido
 - aceptado

evidencian que Adriana no puede usar la “oferta simbólica” por dificultades para construir su propio proyecto narcisista

Subyace el conflicto psíquico (conflictiva narcisista) de no reconocimiento del sujeto por el Otro (final no elaborativo)

DIMENSIÓN 2: procesos imaginativos y reflexivos

Secuencia dialógica

No se producen diálogos espontáneos.

Debates narrativos ante las convocatorias del coordinador (Tareas Narrativas)

1. “El joven cangrejo”

Coordinador: *Y ¿qué habrá hecho con la tristeza? ¿qué habrá pasado?*

Adriana: *Se fue de la casa.*

Coordinador: *Si. ¿Y qué le habrá pasado? Vamos a inventar, a ver, al joven cangrejo.*

[Silencio]

Kevin: no sé **[susurra]**

[Silencio]

Coordinador: *Bueno, lo dejamos con la interrogante entonces. Lo dejamos así.*

[todos se distienden] (...) *Bueno, no sabemos mucho de qué pasó con el joven cangrejo.*

Inferencias clínicas

La introducción del sentimiento de tristeza propuesto por Kevin como consecuencia del conflicto ficcional, impacta generando angustia e inhibición en los niños. Adriana sólo puede formular un alejamiento de la casa, lo cual unido a la tristeza genera silencio. No saben qué hacer con la tristeza, imaginar ser echados de la familia no les permite construir un destino para el cangrejo, un final, ni siquiera recurriendo al final propuesto por el instituido del cuento. El coordinador deja abierto el interrogante, apelando a procesos imaginativos potenciales.

Fuerza del contrato narcisista: si se cuestiona provoca desamparo y soledad

2. “El perro que no sabía ladrar”

Coordinador: Tristeza por el perro [**repite lo dicho por un niño, como respuesta a la pregunta “¿qué les pareció?”**] *mmm... ¿Y qué otras cosas, a ver, les llamó la atención? ¿Qué decías Mercedes?*

[**Mercedes comienza a sonreír, no responde y apoya su cara sobre sus piernas**]. Adriana: *Encontró a un... aaaay... ¿cómo es que se llama?...*

Kevin: *Un zorro...*

Adriana: *...ay, un gallo, un gallo... que le dio tristeza y lo enseñó a decir cómo era así: kikirikíay.*

El Coordinador convoca procesos reflexivos y asociativos, le da la palabra a Mercedes y Adriana interviene por ella sin lograr formular la idea, buscando aprobación y apoyo (“¿cómo es que se llamaba?”). Finalmente reproduce el cuento en su forma canónica, apelando a la comprensión lectora promovida en el ámbito educativo (comprensión lectora interpretativa como reproducción servil)

El conflicto psíquico (ser querida y aceptada) provoca la búsqueda de aprobación y apoyo a través de la reproducción servil de la comprensión lectora interpretativa.

Aspecto transferencial dirigido como demanda al Otro.

(:.....:)

Adriana: *Un pájaro... le enseñaban como ellos hacían, pero no como él...como él tenía que decir... que ladrar.*

Inferencias clínicas

Luego de intentar agradar respondiendo “correctamente” las preguntas del coordinador (fenómeno transferencial dirigido al Otro, ubicado en el lugar de Sujeto Supuesto Saber), logra formular una reflexión de su autoría (productividad simbólica: reconocer, discriminar, denunciar la desmentida): la enseñanza recibida por el perro no era la que debía ser. Reconoce y discrimina que el lenguaje de los “enseñantes” no es el que debe ser, denuncia la confusión y la desmentida de los personajes que asisten al perro (“*le enseñaban como ellos hacían...*”) provocando la alienación en el Otro (“*...pero no como... él tenía que decir...*”; el perro “cree” que eso es ladrar). Sin embargo, esta desmentida de las enseñanzas está

relacionada con el deber ser (“...él *tenía que decir...*”) y no con el orden del deseo (no dice “le enseñaban como ellos hacían pero no como él quería”). Adriana se apega a una sola forma de “decir”, la canónica (el perro ladra) no mostrándose flexible para hacer propio lo ofrecido por el otro diferente, lo cual afecta su disposición para incorporar objetos de conocimiento. Para ella hay una sola forma de deber ser y hacer lo “correcto”.

Los procesos reflexivos evidencian un pensamiento autónomo (reconoce y discrimina): la enseñanza recibida no corresponde a la que “debe ser”
Denuncia la confusión y la desmentida de los enseñantes provocando la alienación en el Otro (el perro “cree” que lo ofrecido por los enseñantes es ladrar)
La identidad del ser está dada por el “deber ser” y no por el orden del deseo
Apego a una sola forma de “decir”: la canónica No flexible para hacer propio lo ofrecido por el otro diferente Afecta la disposición para incorporar objetos de conocimiento

Coordinador: *Mjm... ¿y cómo se sentía este perro?*

Adriana: *Y cada vez que hacía... le enseñaban algo, siempre le pasaba algo malo, le enseñaban a decir así... el pájaro le enseñó a decir cu-cu así y aparecía un cazador y..., después en el otro... ¡jay no me acuerdo del otro, algo había!...*

Inferencias clínicas

La pregunta del Coordinador por los sentimientos, proponía trabajar lo instituido por el cuento (“*Nuestro perrito se sintió tan mortificado que se marchó en silencio, con el hocico bajo y lágrimas en los ojos (...)* ¿por qué estás tan triste?”) a partir de las reconstrucciones que pudieran realizar los niños. Adriana no responde por los sentimientos sino por el resultado de los aprendizajes (“*le pasaba algo malo...*”). Ella evita conectarse con los sentimientos y el mundo interno del personaje, recurriendo a la descripción de los acontecimientos sucedidos. De este modo, Adriana pone en escena una modalidad particular de relación con su mundo interno: en lugar de conectarse con el campo de los sentimientos, recurre a connotaciones relacionadas con el deber hacer. Cabe preguntarse también si ella denuncia algo de lo que “siente” en su relación con el aprendizaje (en lugar de responder por el “sentimiento del perro”, Adriana responde por el “aprendizaje peligroso”).

Adriana constata un tiempo repetitivo (“*cada vez que...*”) sin lograr asociarlo al maestro adecuado o inadecuado que enseñaría contenidos adecuados o inadecuados; no se refiere a aspectos identitarios sino del hacer (“*...le enseñaban como ellos hacían...*”) y el deber ser. No logra incluir el orden del deseo que pudiera remitir a procesos identificatorios (“desear ser como”), pues no hace alusión a una diferencia entre lo que el yo es y lo que desearía ser; en su lugar plantea simples automatismos instrumentales del hacer. De esta forma, el aprendizaje permanece para ella como una “cáscara” sobreadaptativa, una adquisición de automatismos del hacer desligados de procesos identificatorios asociados al orden del deseo, no la hacen ser.

Sustituye pregunta sobre los sentimientos por el resultado de los aprendizajes (“ <i>le pasaba algo malo...</i> ”)
Evita contactar con los sentimientos o el mundo interno de los personajes Realiza una descripción de acontecimientos sucedidos
Constata un tiempo repetitivo (“ <i>cada vez que...</i> ”) referido al “hacer” y “deber ser”, no a procesos identificatorios implicados en un aprendizaje (orden del deseo)
El aprendizaje constituye una “cáscara” sobreadaptativa: adquisición de automatismos del hacer desligados de procesos identificatorios asociados al orden del deseo (no la hacen “ser”)

Por otra parte, Adriana muestra que hay aprendizajes que son peligrosos (pasa algo malo), no siempre que se aprende se logra un resultado favorable, Así, puede discriminar y reconocer que las enseñanzas producen confusión y lo exponen a peligros asociados; con su opinión señala que las enseñanzas como respuestas del Otro son “malas”, (“*...le enseñaban algo, siempre le pasaba algo malo...*”).

El aprendizaje recibido del Otro puede ser peligroso por sus consecuencias (“ <i>...le pasaba algo malo...</i> ”) o por quedar alienado en el Otro (el perro cree que lo que aprende de ellos es ladrar)
--

El conflicto ficcional entra en contacto con el conflicto psíquico provocando una inhibición: “*¡ay no me acuerdo del otro, algo había!...*”. El olvido se refiere al otro “enseñante”: la vaca; Adriana reconoce la “falta” (“algo había”). ¿Los resultados “malos” de sus aprendizajes tienen que ver con la respuesta del Otro?.

El conflicto ficcional se acerca al conflicto psíquico (ser en falta) provocando una inhibición

Sin embargo, logra discriminar y reconocer que los modelos identificatorios producen confusión y lo exponen a peligros asociados. Su reflexión apunta a mostrar lo inadecuado de las respuestas del Otro, cuyo resultado es la alienación en el Otro (el perro cree que lo que aprende de ellos es a ladrar), denunciando así la desmentida de los modelos identificatorios e introduciendo el principio de realidad. No obstante, el énfasis recae sobre el hacer (*“le enseñaban como ellos hacían...”*) y no sobre aspectos identitarios (maestro adecuado o inadecuado; enseñanza de contenidos adecuados o inadecuados). la enseñanza inadecuada que provoca un resultado “malo” (*“le pasaba algo malo”*) paradoja que indica que no siempre que se aprende se logra un resultado favorable, hay aprendizajes que son peligrosos. Adriana constata un tiempo repetitivo (*“cada vez que...”*) sin lograr asociarlo al maestro adecuado o inadecuado que enseñaría contenidos adecuados o inadecuados; no se refiere a aspectos identitarios sino del hacer (*“le enseñaban como ellos hacían...”*).

El peligro se da si uno no se encuentra con el “maestro adecuado” y cree que lo que enseña es lo correcto. ¿Es lo que ella siente en su proceso de aprendizaje? (la respuesta dada por Adriana al sentimiento del perro fue el aprendizaje peligroso). El conflicto ficcional entra en contacto con su conflictiva provocando una inhibición: *“¡ay no me acuerdo del otro, algo había!...”* Reconoce su “falta” (“algo había”). ¿Los resultados “malos” de sus aprendizajes se deben a una “enseñanza inadecuada”? ¿No le enseñan lo que ella necesita “saber” para estar armoniosa con su identidad? (*“le enseñaban como ellos hacían, pero no como... él tenía que decir”* - “el perro no sabía ladrar”).¿Sus modelos identificatorios han sido inadecuados?. “algo había” saber en falta.

Coordinador: *Cuando lo escuchaban, ¿qué pensaban? A ver...*

[Adriana y Mercedes se miran y sonríen].

Adriana: *Cómo se sentiría, así.*

(:.....:)

Adriana: *Y al principio también se burlaban un poco de él...*

(:.....:)

Adriana: *Y los amigos que tenía no lo apoyaban, y se burlaban de él. Decían que iba a salir por los diarios porque no sabía ladrar*

Inferencias clínicas

Convocar los pensamientos, las asociaciones íntimas, provoca ansiedad (risas). Luego, Adriana logra formular un interrogante acerca de los sentimientos del perro (“...Cómo se sentiría...”) ante el impacto de no saber su propio idioma, sin poder ensayar una respuesta. En su lugar, recuerda la respuesta de los otros personajes (burlas) apelando a la comprensión lectora; puede hablar de los sentimientos de los otros y no del personaje principal. Así, evita identificarse con el perro y pone distancia del malestar (no saber sobre su identidad). Como ya fue señalado anteriormente, Adriana interpreta sin apropiación de autoría un tipo de vínculo social no presente en el cuento: la amistad (los “enseñantes” son encuentros casuales en su deambular solitario y desamparado por el mundo); y la amistad queda asociada a la burla y falta de apoyo. ¿Usa el cuento para decir su verdad, sus vivencias de rechazo y falta de apoyo de sus amistades?. Una ganancia (poder ladrar bien, aprendizaje adecuado) y una pérdida (los amigos).

Los pensamientos quedan asociados a los sentimientos; la convocatoria del coordinador produce un interrogante en Adriana sobre los sentimientos del personaje, sin poder ensayar una respuesta con apropiación de autoría.
--

Habla de los sentimientos de los otros y no del personaje principal (Comprensión lectora servil)
--

Evita identificarse con el personaje y pone distancia del malestar (no saber sobre su identidad).

Ambivalencia en los vínculos de amistad: antes eran objetos tranquilizadores, ahora atacan y no dan apoyo.
--

¿Usa el cuento para decir su verdad, sus vivencias de rechazo y falta de apoyo de sus amistades?
--

Coordinador: *Vos lo sabías, ah bien... ¿Y qué le dijo el campesino, Kevin?, ¿qué le propuso? [Kevin realiza una mueca que expresa no saber].*

Adriana: *Que si se quedaba...*

Gustavo: *A cuidarle el gallinero y a... que si se quedaba...*

Adriana: **[interrumpe a Gustavo]** *...pero el perro le dijo que no sabía ladrar.*

Federico: *...le enseñaba y le daba todos los días sopa.*

Adriana: *Él le dijo que no sabía ladrar y le dijo que si no podía ladrar, que no lo*

escuchaban y no podía morder.

Coordinador: *Ahí está...*

Adriana: *Y se habría agarrado un empleo, pero tenía que estar siempre ahí atado cuidando, ahí, las gallinas.*

Inferencias clínicas

Luego de modificar el desenlace final (“no podía morder”, ya analizado anteriormente), Adriana interpreta el escrito (“...encontró un empleo, una cadena y una escudilla de sopa todos los días...”) al destacar el valor metafórico de “una cadena”: reconoce que el precio que tiene que pagar el perro por recibir un lugar donde vivir y comida es estar siempre atado, dependiente, sin libertad. Surge así una nueva complejización narrativa que da cuenta de una productividad simbólica con nivel de abstracción. Reprimir la oralidad sádica (“no podía morder”) le permite acceder a esta potencialidad.

Escrito (versión canónica)	Metáfora “una cadena”		<i>“...encontró un empleo, una cadena y una escudilla de sopa todos los días...”</i>
Texto	Interpreta metáfora “una cadena” Complejización narrativa Represión de la oralidad sádica		<i>“...tenía que estar siempre ahí atado cuidando...”</i>

Coordinador: *¿Qué le habría pasado, por qué no sabría ladrar este perro?...¿Qué habría pasado, no?*

Federico: *Porque nunca le enseñaron.*

Coordinador: *Porque nunca le enseñaron, paa...*

Mercedes: *Porque al lugar que fue no había ningún perro... entonces no sabía ladrar.*

Coordinador: *Ahí está... no había ningún perro en el lugar en que estaba, ¿Mmm, qué piensan los demás de lo que dijo Mercedes?*

[Federico mira hacia afuera por la ventana, dándole la espalda al grupo].

Adriana: *Sí, estoy con ella, porque nunca... estaba siempre solo así y eso... capaz que cuando era chiquito, así, o algo, no... era él solo y como no sabía ladrar o no le enseñaban...*

Adriana aprueba lo dicho por Mercedes haciéndolo propio (desamparo y ausencia de modelos identificatorios). Comienza dialogando y dando su opinión a partir de la constatación del comportamiento del personaje (“siempre estaba solo”) para luego esbozar con su imaginación y el uso del condicional (“capaz”) una hipótesis posible sobre los orígenes del no saber, sin lograr organizar una respuesta coherente.

Apela al uso del condicional para formular una hipótesis inconclusa sobre los orígenes del “no saber” (desamparo y ausencia de modelos identificatorios).

Inferencias clínicas

El sesgo rígido para adoptar el punto de vista del otro analizado anteriormente, cede en esta intervención de Adriana, mostrándose más flexible. ¿Adriana es flexible para adoptar el punto de vista del otro cuando es un par, e inflexible cuando se trata de un instituido canónico?. ¿Rechaza lo instituido como forma de rebelarse ante su propia rigidez superyoica?.

Procesos imaginativo-reflexivos analizados en la página 134

Del análisis realizado en la pág. 134 se desprende:

- la creatividad (Comprensión lectora inferencial) que produce un texto con apropiación de autoría:
 - *“...Capáz que no, porque si no lo querían, así, en el circo (...) no iba a poder hacer nada de lo que él quería...”*
 - *“...no iba a poder aprender como él ladraba y capaz que la hija del Rey (...) no lo quería o algo así...”*

constituye una Complejización Narrativa que está al servicio de la defensa (desplazamiento del conflicto psíquico en el personaje): produce un Texto defensivo en el que critica el 3º final exitoso y destaca el “no poder” y el rechazo del Otro.

- las complejizaciones narrativas (uso del condicional “*capaz que...*”, crítica y cuestionamiento) son producto de procesos reflexivos al servicio de la defensa

(desplazamiento del conflicto psíquico: “no poder” y rechazo del Otro).

- la Comprensión lectora interpretativa:
 - “...dijo que había aprendido todos los idiomas y eran sólo tres...”
- se asienta sobre la omisión-represión del “Don para las lenguas” atribuido por el autor y la sustitución por una mentira (“*dijo que*”). Construye una nueva trama narrativa sin apropiación de autoría (ella “cree” que el perro miente, afirma que dijo eso, no duda ni lo reconoce como una creación propia); sin embargo, el cuestionamiento del final feliz (posibilidad de no ser aceptado “*querido*”) es con apropiación de autoría y creación de texto defensivo.
- Adriana permanece en el nivel descriptivo de los observables, no logra apropiarse de la transposición categorial realizada por el autor (infiere un “don” -hecho no observable, categoría general- a partir del aprendizaje de los tres idiomas - hecho observable, categoría descriptiva).
 - Los objetos de conocimiento para Adriana no aportan al enriquecimiento del Yo y los procesos reflexivos (crítica y cuestionamiento) están al servicio de la defensa (Represión del “Don para las lenguas; resistencias al cambio).
 - No puede usar la oferta simbólica (final feliz proporcionado por el autor) porque no puede armar un proyecto de vida propio en el que le vaya bien, su propio proyecto narcisista.

DIMENSIÓN 3: posición ante la alteridad y la diferencia

Taller 2: “El perro que no sabía ladrar” Adriana		
DIMENSIÓN 3: posición ante la alteridad y la diferencia		
A C T I V I D A D	Comprensión lectora del escrito	<p>Realiza una comprensión lectora inferencial, por momentos estereotipada y por otro con complejización narrativa e inferencia proposicional (metáfora); sin embargo, en ambos casos las inferencias se sustentan en una comprensión lectora interpretativa que distorsiona el Escrito sin apropiación de autoría (produce alteraciones sin saber que las hace).</p> <p>No logra discriminar el “conflicto ficcional” ofertado por la trama narrativa de las modificaciones que ella introduce. Operan de esta forma defensas que no le permiten establecer una adecuada distancia entre el “conflicto ficcional” y el “conflicto psíquico”.</p>
	Productividad simbólica	<ul style="list-style-type: none"> • Es sobre la base de la ausencia de apropiación de autoría (produce alteraciones en la comprensión lectora sin saber que las hace, promovidas por procesos defensivos). • No reconoce su propia interpretación como una lectura; sin embargo, a diferencia del Taller 1, en este Taller logra realizar complejización narrativa e inferencia proposicional (metáfora) que dan cuenta de la disponibilidad de un mayor espesor simbólico (no es ya una simple descripción objetiva de lo ella supone que el cuento dice). • Estas complejizaciones narrativas se producen con apropiación de autoría e implicación subjetiva, pero están al servicio de la defensa. • Es por ello que es una producción de Texto defensiva, y por lo tanto no da cuenta de una experiencia de la lectura promotora de subjetividad.

L E C T O R A	Pacto ficcional	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenido sin lograr adecuada distancia del conflicto ficcional (activación de modalidades defensivas ante el mismo)
	Pensamiento autónomo	<ul style="list-style-type: none"> • Los diálogos y narrativas evidencian un pensamiento autónomo de reconocimiento y discriminación: la enseñanza recibida no corresponde a la que “debe ser” (la desmentida de los enseñantes genera confusión y alienación en el Otro) y provoca situaciones de riesgo. <p>Sin embargo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • los procesos de pensamiento están guiados por los significantes “hacer”, “deber ser” y “no poder” • el aprendizaje constituye una “cáscara” sobreadaptativa de adquisición de automatismos del hacer desligados de procesos identificatorios asociados al orden del deseo (“desear ser como”: no la hacen “ser”). • se apega a una sola forma de “decir”: la canónica; no es flexible para hacer propio lo ofrecido por el otro diferente. Esto afecta la disposición para incorporar objetos de conocimiento • el conflicto psíquico afecta los procesos creativos produciendo narrativas y/o complejizaciones narrativas defensivas (desplazamiento del conflicto al personaje de ficción)
	Establecimiento de la alteridad	<ul style="list-style-type: none"> • No logra discriminar el “conflicto ficcional” ofertado por la trama narrativa de las modificaciones que ella introduce. Operan de esta forma defensas que no le permiten establecer una adecuada distancia entre el “conflicto ficcional” y el “conflicto psíquico” (comprensión lectora interpretativa sin apropiación de autoría) • la identidad del ser está dada por el “deber ser” y no por el orden del deseo (en el Taller 1 la identidad estaba dada por “no poder”) • No se refiere a aspectos identitarios sino del “hacer” (“<i>le enseñaban como ellos hacían...</i>”) y el “deber ser”.

		<p>Desplazamiento del conflicto psíquico en el personaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • posibilidad de fracaso por rechazo del otro y la impotencia (“no poder”) • no reconocimiento del sujeto por el Otro (final no elaborativo) • conflictiva narcisista • la salida de la alienación en el Otro es a través del “deber ser” y la adquisición de automatismos del hacer (en el Taller 1 la salida es a través de un síntoma/inhibición: “no poder”)
	<p>Uso del cuento como objeto transicional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • manipulación del cuento como un objeto transicional con el significante “no saber” • La introducción del significante “no saber” ofertada por el escrito (“El perro que no sabía ladrar”) provoca que el significante “no poder” presente en el Taller 1 se desplace del aprendizaje (1º Taller) a las consecuencias negativas del aprender: “no poder” ver más a sus amigos. • la producción de texto defensivo pone en evidencia que no logra discriminar el “conflicto ficcional” ofertado por la trama narrativa de las modificaciones que ella introduce. Operan de esta forma defensas que no le permiten establecer una adecuada distancia entre el “conflicto ficcional” y el “conflicto psíquico”
	<p>Situación de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje constituye una “cáscara” sobreadaptativa de adquisición de automatismos del hacer desligados de procesos identificatorios asociados al orden del deseo (“desear ser como” no la hacen “ser”) • Los objetos de conocimiento no aportan al enriquecimiento del Yo • El aprendizaje provoca pérdida de vínculos significativos

		<p>(amistad)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los vínculos de amistad alivian la angustia de “no saber” (inferencia estereotipada) • la enseñanza recibida del Otro puede ser peligrosa por sus consecuencias (“...le pasaba algo malo...”) o por quedar alienado en el Otro (el perro cree que lo que aprende de ellos es a ladrar; desmentida de los personajes que enseñan) <p>Desplazamiento significativo: “no sabía” (ladrar) → “no podía” (ladrar) → “no podría” (morder)</p> <p>Sustituye potencia (“poder” morder) por impotencia (“no poder” morder)</p> <ul style="list-style-type: none"> • movimiento defensivo: asocia “no saber” (ladrar) con “no poder” (morder) - expresión de la angustia de castración • represión de la oralidad sádica <p>Aprender queda asociado a la destrucción del objeto de conocimiento (oralidad sádica)</p>
	<p>Defensas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • represión de la oralidad sádica asociada al “saber” y “poder” • sustituye potencia (“poder” morder) por impotencia (“no poder” morder): angustia de castración desplazada al personaje • desplazamiento significativo: “no sabía” (ladrar) → “no podía” (ladrar) → “no podría” (morder) • represión del “Don” para las lenguas y sustitución por una mentira
	<p>Posición subjetiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • la dinámica defensiva provoca dificultades para apropiarse de los objetos de conocimiento, expresado en sus dificultades en el aprendizaje.

CONCLUSIONES - SÍNTESIS

El cuento leído aportó una complejización narrativa al proponer tres finales diferentes. Esto tuvo como efecto que se tratara al escrito como tres cuentos independientes, y que se abordara el conflicto narrativo a partir de los desenlaces, quedando íntimamente relacionados.

El tratamiento dado por Adriana al conflicto está marcado por el “no poder” y el “deber ser”, sin lograr poner en marcha procesos elaborativos de la conflictiva ofertada. Nuevamente realiza procesos de comprensión lectora interpretativa (parcial) sin apropiación de autoría que modifican el escrito, produciendo una versión diferente al servicio del “no poder”. En esta versión, sustituye potencia (“poder morder”) por impotencia (“no poder morder”) que expresa la presencia de la angustia de castración como efecto de represión de la oralidad sádica; asimismo, queda asociado el “no poder” (morder) con el “no saber” (ladrar). Esto produce que no pueda construir como un observable atribuciones valorativas positivas relacionadas con el “no saber” (no saber ladrar = poder morder sin ser detectado); permanece invisibilizado, no representado, afectando los procesos de simbolización.

Así, las modificaciones a la trama narrativa como producción simbólica, produce distorsiones en el escrito que invisibilizan alusiones positivas (final optimista que transforma el defecto en una virtud o el “don” para las lenguas según el punto de vista del autor) o es usado para cuestionar y criticar estas virtudes (se infiere que trata de mentiroso al personaje: *“dijo que sabía todos los idiomas y sabía sólo tres”*). Adriana permanece en un nivel descriptivo de los observables (*“sabía sólo tres”*) sin poder realizar transposiciones categoriales abstractas (inferencia del don realizada por el autor) para ella, los objetos de conocimiento no aportan a la textura del yo.

La comprensión lectora parcial con apropiación de autoría produce textos novedosos con reflexiones (*“no va a poder ver a sus amigos”*) o acceso a complejizaciones narrativas (uso del condicional: *“capaz que...”*) que sin embargo están vectorizadas por “no poder”. El escrito es usado para destacar el fracaso y el “no poder” (por rechazo de los otros) por lo cual la complejización narrativa está subordinada a la tendencia no elaborativa del conflicto.

La introducción de “vínculos de amistad” no presentes en el escrito constituye una producción simbólica sin apropiación de autoría. Sin saberlo, Adriana señala la pérdida de referentes afectivos y de confianza (sostén narcisista) ante los desenlaces propuestos por el escrito, por lo cual la pérdida no da lugar a una “ganancia” que enriquezca al yo. Esto mismo sucede con el uso del condicional: la productividad simbólica queda enlazada al final no elaborativo de una conflictiva, donde se anuda lo propio y lo ficcional. La oferta simbólica

proporcionada por el autor (final feliz) no está disponible para ella porque no puede armar un proyecto de vida propio en el que le vaya bien, su propio proyecto narcisista.

Los procesos reflexivos le permiten reconocer y discriminar la inadecuación de las enseñanzas recibidas; denuncia la confusión y desmentida de los enseñantes que provocan la alienación en el Otro. Sin embargo, estas reflexiones están guiadas por el “deber ser” (“*no le enseñaban como debía ser*”) con lo cual se aferra a una sola forma de aprender sin lograr incluir el orden del deseo que pudiera remitir a procesos identificatorios (la identidad del “ser” está dada por el “deber ser” u no por el orden del deseo). El aprendizaje para ella es como una “cáscara” sobreadaptativa de adquisición de automatismos instrumentales del “hacer” desligados de procesos identificatorios (no la hacen “ser”); cualquier “desviación” de esta forma “correcta” de aprender es peligrosa (pasa algo malo), es decir, las enseñanzas como respuesta del Otro son “malas”. Se apega a una sola forma de “decir” (la canónica) mostrándose no flexible para hacer propio lo ofrecido por el otro diferente, lo cual afecta la disposición para incorporar objetos de conocimiento. No accede pues al cuestionamiento reflexivo de lo instituido dado las dificultades en su apropiación por mecanismos defensivos.

No obstante lo anterior, Adriana puede disponer potencialmente de la producción de complejizaciones narrativas (metáfora de “cadena”; uso del condicional “capaz” para insinuar un origen del no saber) y apelar a tenues procesos reflexivos-imaginativos (esboza una hipótesis posible sobre los orígenes del “no saber”, sin lograr organizar una respuesta final) que evidencian un pensamiento autónomo (reconocimiento y discriminación: la enseñanza recibida no corresponde a la que “debe ser”).

En suma:

Producción simbólica sin apropiación de autoría (comprensión lectora parcial):

- utiliza el significante “no saber” introducido por la trama narrativa para asociarlo al “no poder” (situación de aprendizaje)
- no puede construir como un observable atribuciones valorativas positivas relacionadas con el “no saber”
- no puede usar la “oferta simbólica” porcionada por el autor (final feliz) por dificultades para construir su propio proyecto narcisista
- la productividad simbólica queda enlazada a la no elaboración del conflicto psíquico (no reconocimiento del sujeto por el Otro - conflictiva narcisista - falta en saber)
- el conflicto psíquico (ser querida y aceptada) provoca la búsqueda de aprobación y apoyo a través de la reproducción servil de la comprensión lectora literal (aspecto transferencial dirigido como demanda al Otro).

- la “pérdida” no da lugar a una “ganancia” que enriquezca el yo
- permanece en un nivel descriptivo de los observables sin poder realizar transposiciones categoriales
- los objetos de conocimiento no aportan a la textura del yo
- aprender está asociado a la destrucción del objeto de conocimiento (oralidad sádica)

Producción simbólica con apropiación de autoría (comprensión lectora parcial):

- las complejizaciones narrativas (uso del condicional -”capaz”-, metáfora -”cadena”-, crítica y cuestionamiento) son producto de procesos reflexivos al servicio de la defensa (rechazo, “no poder”): represión de la oralidad sádica (asociada a la destrucción del objeto de conocimiento)
- la complejización narrativa está subordinada a la tendencia no elaborativa del conflicto (vectorizadas por el significante “no poder”)
- las complejizaciones narrativas permiten formular una hipótesis inconclusa sobre los orígenes del “no saber” (desamparo y ausencia de modelos identificatorios)
- los procesos reflexivos evidencian un pensamiento autónomo (reconoce y discrimina) que denuncia la inadecuación de las enseñanzas recibidas del otro (no corresponde a la que “debe ser”): la desmentida de los enseñantes provoca confusión y alienación en el Otro.
- las enseñanzas como oferta simbólica del Otro pueden ser peligrosas por sus consecuencias o por quedar alienado en el Otro
- los procesos reflexivos (reconocimiento y discriminación) están guiados por el “deber ser” (no incluye el orden del deseo asociado a procesos identificatorios)
- el aprendizaje es como una “cáscara” sobreadaptativa de adquisición de automatismos instrumentales del “hacer” desligados de procesos identificatorios asociados al orden del deseo (no la hacen “ser”)
- no incluye el orden del deseo (falta en saber) como motor del aprendizaje
- la identidad del ser está dada por el “deber ser” y no por el orden del deseo (fuerza del “contrato narcisista”: si se cuestiona provoca desamparo y soledad)
- Apego a una sola forma de “decir”: la canónica
- No flexible para hacer propio lo ofrecido por el otro diferente
- Afecta la disposición para incorporar objetos de conocimiento

TRANSFORMACIONES PSÍQUICAS ACONTECIDAS

Taller 1 - Taller 2

El aprendizaje continúa asociado a la separación de seres queridos como en el Taller 1 (separación de la familia en el cuento del cangrejo; separación de los amigos en el cuento del perro), pero en este caso, el aprendizaje es reconocido y adecuado, a diferencia del primer Taller en donde el aprendizaje estaba reprimido y sustituido por el “no poder” por resultar peligroso (afectaba las referencias identificatorias).

La introducción del significante “no saber” ofertada por el escrito (“El perro que no sabía ladrar”) provoca que el significante “no poder” se desplace del aprendizaje (1º Taller) a las consecuencias negativas del aprender: “no poder” ver más a sus amigos.

1º Taller	Aprendizaje peligroso reprimido y sustituido por “no poder” (significante “no poder”) <ul style="list-style-type: none">● afecta las referencias identificatorias del personaje● provoca la expulsión del grupo familiar (separación del otro significativo)
2º Taller	Aprendizaje peligroso reconocido y adecuado (significante “no saber”) <ul style="list-style-type: none">● afecta el lazo significativo (vínculos de amistad); “no poder” ver más a sus amigos● reprime la oralidad sádica (“no poder” morder) porque aprender a ladrar (“saber” ladrar) es “poder” morder● aprender está asociado a la destrucción del objeto de conocimiento (oralidad sádica)● desplazamiento significante: la introducción del significante “no saber” ofertado por el escrito provoca que el significante “no poder” se desplace del aprendizaje (1º Taller) a las consecuencias negativas del aprender: “no poder” ver más a sus amigos.● las enseñanzas como oferta simbólica del Otro pueden ser peligrosas por:<ul style="list-style-type: none">○ quedar alienado en el Otro (otros idiomas, no el propio del perro que le da identidad)

	<ul style="list-style-type: none">○ las consecuencias peligrosas<ul style="list-style-type: none">■ quedar expuesto a situaciones riesgosas■ provocar la separación del otro significativo (“amigos”)● el aprendizaje es como una “cáscara” sobreadaptativa de adquisición de automatismos instrumentales del “hacer” desligados de procesos identificatorios asociados al orden del deseo (no la hacen “ser”)● no incluye el orden del deseo (falta en saber) como motor del aprendizaje● los objetos de conocimiento no aportan a la textura del yo
--	---

ANÁLISIS DEL TALLER 3: “El joven cangrejo” y “El perro que no sabía ladrar”

A los efectos de centrar el análisis en el objeto de la investigación, se abordarán exclusivamente las Tareas Narrativas propuestas por el coordinador relativas a los cuentos “El joven cangrejo” y “El perro que no sabía ladrar”.

DIMENSIÓN 1: modalidad de tramitación del conflicto psíquico

Tratamiento del conflicto y el desenlace

Esta dimensión se analiza en la Dimensión 2 porque el tratamiento del conflicto y el desenlace se produce a partir de las tareas narrativas propuestas por el coordinador.

DIMENSIÓN 2: procesos imaginativos y reflexivos

Debates narrativos ante las convocatorias del coordinador (Tareas Narrativas)

(:.....:)

Coordinador: Bueno, comenzamos a trabajar ¿les parece? Yo quería preguntarles a ustedes, a ver, porque yo me quedé pensando en los dos cuentos que yo ya les leí, y entonces a mí me parece que tienen algo en común los dos. Yo quería preguntarles a ustedes ¿qué les parece, qué cosas pueden tener en común los dos cuentos?, el cuento de “El joven cangrejo”... (.....) Y el cuento de “El perro que no sabía ladrar” (...) ¿Qué les parece, qué cosas en común pueden tener?

La tarea narrativa propuesta por el coordinador puede interpretarse como una intervención pedagógica prescriptiva que busca la comprensión lectora. Sin embargo, se trata de una intervención psicopedagógica-clínica cuya intención es localizar el “no saber” como problemática, para así trabajar el tema que los involucra en forma desplazada a los personajes de los cuentos.

Adriana: Los dos tienen como un mensaje, así, de...

Inferencia clínica

Adriana infiere que hay un mensaje en común, lo cual constituiría una productividad simbólica guiada por procesos reflexivos abstractos de orden macroestructural (Comprensión lectora inferencial macroestructural). Sin embargo, no logra formular la

inferencia macroestructural desde el principio, pues operan mecanismos defensivos que desorganizan el discurso.

(:.....:)

Coordinador: *¿Y cuál sería el mensaje en común que tienen?*

Adriana: *El del cangrejo era de que, así, que los familiares no querían, que era como que, que lo tenían que querer como era él, así.*

Inferencia clínica

Adriana presenta dificultades para organizar las ideas y comunicarlas en un enunciado coherente, las oraciones quedan entrecortadas, inconclusas, produciendo un discurso confuso. La conflictiva ficcional pone en movimiento procesos defensivos que actúan provocando la distorsión en el enunciado; se infiere de ello que el conflicto psíquico está cercano al conflicto ficcional. No logra por ello formular la inferencia macroestructural anunciada por ella.

El final creado y propuesto por Adriana (“...lo tenían que querer como era él...”) como resolución del conflicto, marca la dirección del deseo propio: ser aceptado por el Otro, ser querido (“...los familiares no querían...”). La omisión del objeto al cual está dirigido el “querer” resulta significativa, pues refuerza el sentimiento de “no querer” generalizado de “los familiares” independientemente del objeto, como una predisposición de la respuesta del Otro. Adriana se queda así en un registro imaginario (querer es del orden del narcisismo, de la ilusión imaginaria, de la fusión con el otro) no marcado por la castración simbólica como prerrequisito del desear.¹ De ahí que Adriana formule el “querer” con un imperativo (“...lo tenían que...”) como sinónimo paradójico de un preceptivo del desear. “Querir” como imperativo del desear da cuenta de la primacía del objeto de goce superyoico (“tener que”) a la vez que objeto de amor imaginario ligado al deber ser el niño del Otro; es decir, del sujeto funcionando en el objeto.

¹ Según Flesler (2014) los psicoanalistas atienden al niño del Otro pero intervienen en los tiempos del sujeto. Por eso es importante poder ubicar las detenciones de los tiempos del sujeto en función del niño del Otro, niño imaginado, amado, deseado y gozado por los padres, aún antes de su nacimiento. Desde otra óptica aunque complementaria, Laplanche formula la teoría de la seducción generalizada en la que el otro primordial implanta la pulsión introduciendo significantes enigmáticos que el cachorro humano tendrá que “metabolizar” en sucesivas reinscripciones. Siguiendo a Flesler, para que los tiempos del sujeto puedan re-crearse con la pérdida y acotación de los goces, es necesario un “equilibrio” en las tres demandas del Otro (amor, deseo, goce) dirigidas al cachorro humano. Ser querido por el Otro (ser el niño esperado por el Otro, es decir, quedar alienado al Otro) no es lo mismo que ser deseado por el Otro (lo cual supone no tomar al hijo como objeto de goce o de amor exclusivamente), deseo que ubica al sujeto en falta y al cachorro humano como objeto “a” contingente del deseo.

(.....)

Adriana: *Y el del perro es como, el de igual que él no sabía ladrar, pero sabía, podía saber otros, otras cosas, podía hacer otras cosas.*

Inferencia clínica

Continúa la desorganización del discurso provocado por procesos defensivos (represión). Sin embargo, logra ubicar el conflicto: “no sabía” sin hacer alusión al “no poder”. Adriana relativiza el “no saber” destacando el “poder saber” algo diferente.

La apertura a otros saberes y el valor positivo que le atribuye (diferente a su posición en el Taller 2: los aprendizajes “malos” del perro) marcan un cambio de posición subjetiva (“sin saber” que lo hace) en comparación con los talleres anteriores en los que enfatizaba el “no poder”. Su nuevo argumento podría formularse como: “no saber algo no invalida que se sepa otra cosa, no se es un fallado”; surge el saber en falta marcado por la castración simbólica. La postura absoluta del “no saber” vinculado al “no poder” cede paso a la relativización del “no saber” vinculado ahora “al poder”. Se puede observar el desplazamiento significativo:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">● Taller 1 y 2: “no saber” = “no poder”● Taller 3: “no saber” relativo = “poder” (castración simbólica) |
|--|

(.....)

Adriana: *No era como él quería, pero tenía algo que podía hacer mejor.*

Inferencia clínica

El conflicto ficcional atribuido entra en contacto con el conflicto psíquico afectando la organización del discurso.

Adriana logra formular una resolución elaborativa del conflicto con apropiación de autoría, en el cual destaca el “poder” unido al “tener”, lo cual constituye un cambio en su posición subjetiva (“sin saberlo”).

Introduce la dimensión del querer (*“como él quería”*) vinculado a la identidad (*“no era”*) que, sin embargo, no lo deja impotente como en su versión de talleres anteriores (*“no podía”*). Aquí *“querer”* aparece como sinónimo de *“desear”*, objeto *“a”* causa del deseo, ausencia del objeto *“a”*; diferente al *“querer”* que planteó al principio como un preceptivo del *“desear”*, objeto *“a”* tapando la falta.

El perro deja de ser un personaje castrado, ahora *“tiene algo”* aunque no alude a cómo lo logró (los aprendizajes por identificación al Otro) y *“tener”* le permite *“hacer”* y por lo tanto *“ser”*. La potencia del perro (*“podía”*) queda asociada al *“hacer”* con un valor positivo (*“mejor”*). Su postura anterior con una producción simbólica construida en base al *“no poder”* y la crítica a las *“enseñanzas inadecuadas”*, cede lugar a la potencia del perro (*“tenía algo”*) asociada al *“hacer”*. De esta forma, el *“ser”* (*“era”*) queda enlazado al *“hacer”*, por lo cual el *“hacer mejor”* relativiza el conflicto narcisista; el *“hacer”* se constituye en soporte de la identidad del ser. Opera aquí el *“no discriminativo”* (Casas de Pereda; 1999) que sentencia *“no sos esto”* pero *“si sos esto otro por el hacer mejor”*. Sin embargo, persiste en Adriana la noción del *“hacer”* como un simple automatismo desligado de procesos identificatorios (aprendizajes). La identidad para Adriana es algo estático, no abierta al encuentro con otros ni al deseo propio, obstaculizando la apropiación de objetos de conocimiento.

Puede observarse el desplazamiento de los significantes: TENER - PODER - HACER - SER

(:.....:)

Adriana: *Sí, lo que te iba a decir que los dos tenían un problema, él no sabía ladrar...
(...) ...y el cangrejo no sabía caminar para atrás.*

Inferencia clínica

El desplazamiento significativo que marca una posición subjetiva diferente de Adriana (salir del *“no poder”* y *“poder”*) le permite disponer de su potencia para realizar con apropiación de autoría una inferencia macroestructural. Así, detecta el conflicto común que subyace en ambos cuentos: *“no saber”*, y además, reconoce que esto provoca *“un problema”*. En este nuevo texto de Adriana, el cangrejo *“no sabía”* en lugar de *“no podía”* caminar para atrás como en su primera versión. Esto constituye otro cambio de posición subjetiva frente al conflicto ficcional (*“sin saber”* que lo hace): ahora el *“no saber”* queda asociado *“al poder”* (*“...tenía algo que podía hacer mejor...”*); saber en falta, acción de la castración simbólica que potencia al sujeto.

Nueva cadena significativa: NO PODÍA - NO SABÍA - PODÍA - HACER - SER

Sin embargo, persiste una distorsión del escrito sin apropiación de autoría: “no sabía caminar para atrás” en lugar del instituido “quería aprender a caminar para adelante”. Queda así el “no saber” desligado del deseo de aprender motorizado por la falta en saber.

Coordinador: *Ahh, había algo que no sabían. (...) Ahh, Algo que no sabían, los dos tenían eso...*

Adriana: *En realidad, los dos cuentos tienen como el mismo mensaje porque es que son así como son, que no tienen que intentar ser como ellos quieren, así.*

Inferencia clínica

Adriana detecta la problemática en común (“no saber”) pero infiere un mensaje vinculado a la identidad. La ambigüedad presente en el pronombre “ellos” (“como quieren ellos” ¿quiénes?) así como la dificultad para discriminar sujetos (“así como son” ¿quiénes?) puede referirse tanto a los personajes principales (joven cangrejo, perro) como a los otros (familia del cangrejo y el viejo cangrejo; enseñantes del perro) estando presentes dos opuestos al mismo tiempo sin contradicción (producción simbólica con la lógica del inconsciente). La ambigüedad no sólo constituye una desorganización discursiva, sino que, al ser imposible para Adriana discriminar sujetos, se trata de una caída de su lugar de sujeto (el discurso está centrado en el sujeto del enunciado y por lo tanto alude al sujeto de la enunciación). Así, la identidad para Adriana es algo estático, no abierta al encuentro con otros ni al deseo propio pues esto la desorganiza y se pierde como sujeto; tiene que aferrarse a una sola forma de ser sin intervención del deseo propio o ajeno, lo cual obstaculiza la apropiación de objetos de conocimiento.

Coordinador: *Ellos ¿quiénes? Como quieren ellos, ¿quiénes?*

Adriana: *El cangrejo, así y el perro porque otros le digan porque, por ejemplo, el perro se reían, al principio decía y eso.*

Inferencia clínica

Adriana no logra reponerse a la ambigüedad que introdujo, el conflicto y la defensa nuevamente actúan desorganizando el discurso.

(:.....:)

Lectura del cuento ***“Ana y el libro mágico”*** del autor Roy Berocay.

DIMENSIÓN 3: posición ante la alteridad y la diferencia

Se puede observar la movilización de Adriana frente al conflicto ficcional que produce desorganización a nivel del discurso debido a procesos defensivos actuando (represión-dementida).

Las dificultades para establecer la subjetividad separada del Otro queda de manifiesto en el conflicto en torno al “querer” y “desear”: bajo el predominio de un registro imaginario (desmentida de la falta) formula un imperativo del “querer” (“...lo tenían que...”) como sinónimo paradójico de un preceptivo del desear. “Querer” como imperativo del desear da cuenta de la primacía del objeto de goce superyoico (“tener que”) a la vez que objeto de amor imaginario ligado al deber ser el niño del Otro; es decir, del sujeto funcionando en el objeto. De este modo, cobra fuerza para Adriana ser “querida” por el Otro (alienarse al Otro) en detrimento de ser deseada por el Otro (el Otro marcado por la falta, la castración simbólica), es decir, ser el objeto narcisista del otro, objeto “a” que tapa la falta (desmentida). Persisten pues fallas en la instauración de la alteridad debido a la predominancia del registro imaginario no acotado por lo simbólico y lo real.

Sin embargo, el conflicto entre ser el niño del Otro y formular una respuesta subjetiva desalienante, da lugar a este último cuando ocasiona la apertura a otros saberes y el valor positivo atribuido al mismo. Se produce un cambio de posición subjetiva marcado por una resolución elaborativa del conflicto, donde “no saber” y “no poder” ceden el paso a “no saber” como posibilidad de “poder” que habilita nuevos caminos (castración simbólica); la potencia del personaje (“tenía algo”) queda asociada al “hacer”. Puede observarse un nuevo desplazamiento significativo: no saber - no poder - poder - tener - hacer - ser.. Opera el no discriminativo donde el “hacer” se constituye en soporte de la identidad del ser.

Este movimiento subjetivo le permite realizar una comprensión lectora trascendente e inferencias macroestructurales, la cual implica mecanismos discriminativos y de abstracción que dan cuenta del establecimiento de la alteridad como condición de los mismos.

Sin embargo, persiste en Adriana la creencia de la identidad como algo estático, donde el deseo propio o ajeno se torna amenazante provocando la desorganización y la caída

subjetiva. Esto produce dificultades para apropiarse de objetos de conocimiento, pues “no saber” queda desligado del deseo de aprender vectorizado por la falta en saber.

CONCLUSION - SÍNTESIS

El conflicto ficcional atribuido entra en contacto con el conflicto psíquico afectando la organización del discurso.

En suma:

Producción de texto con apropiación de autoría:

- realiza una inferencia macroestructurales fallida y luego otra exitosa:
 - infiere que hay un mensaje común en ambos cuentos: *“lo tenían que querer como era él”*
 - detecta el conflicto común de los cuentos: el problema del “no saber”
- produce un final vinculado al imperativo del “desear” (querer) dirigido al Otro (registro imaginario)

Producción de texto sin apropiación de autoría (comprensión lectora parcial):

- cambios de posición subjetiva:
 - “no saber” vinculado “al poder” saber otras cosas valiosas (no al “no poder”)
 - resolución elaborativa del conflicto: “tener” permite “hacer” y por lo tanto “ser”; el “hacer” se constituye en soporte de la identidad del ser
- no alude a cómo logró “tener” (aprendizajes por identificación al Otro)

Persiste la noción del “hacer” como un simple automatismo desligado de procesos identificatorios (aprendizajes) y la exclusión de la dimensión del deseo (falta en saber) como motor del aprendizaje. También, la creencia acerca de la identidad como algo estático, donde el deseo propio o ajeno se torna amenazante provocando la desorganización y la caída subjetiva. Esto produce dificultades para apropiarse de objetos de conocimiento, pues “no saber” queda desligado del deseo de aprender vectorizado por la falta en saber.

El aprendizaje continúa asociado a la separación de seres queridos como en el Taller 1 (separación de la familia en el cuento del cangrejo; separación de los amigos en el cuento del perro), pero en este caso, el aprendizaje es reconocido y adecuado, a diferencia del primer Taller en donde el aprendizaje estaba reprimido y sustituido por el “no poder” por

resultar peligroso (afectaba las referencias identificatorias).

La introducción del significante “no saber” ofertada por el escrito (“El perro que no sabía ladrar”) provoca que el significante “no poder” se desplace del aprendizaje (1º Taller) a las consecuencias negativas del aprender: “no poder” ver más a sus amigos.

<p>1º Taller</p>	<p>Aprendizaje reprimido y sustituido por “no poder” (significante “no poder”)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● afectaba las referencias identificatorias del personaje ● provocaba la expulsión del grupo familiar (separación del otro significativo)
<p>2º Taller</p>	<p>Aprendizaje reconocido y adecuado (significante “no saber”)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● desplazamiento significante: la introducción del significante “no saber” ofertado por el escrito provoca que el significante “no poder” se desplace del aprendizaje (1º Taller) a las consecuencias negativas del aprender: “no poder” ver más a sus amigos. ● las enseñanzas como oferta simbólica del Otro pueden ser peligrosas por: <ul style="list-style-type: none"> ○ quedar alienado en el Otro (otros idiomas, no el del perro que le da identidad) ○ las consecuencias peligrosas <ul style="list-style-type: none"> ■ quedar expuesto a situaciones riesgosas ■ provocar la separación del otro significativo (“amigos”) ● el aprendizaje es como una “cáscara” sobreadaptativa de adquisición de automatismos instrumentales del “hacer” desligados de procesos identificatorios asociados al orden del deseo (no la hacen “ser”) ● no incluye el orden del deseo (falta en saber) como motor del aprendizaje ● los objetos de conocimiento no aportan a la textura del yo ● afecta el lazo significativo (vínculos de amistad) ● “no poder” ver más a sus amigos (separación de seres queridos)

ANÁLISIS DEL TALLER 5: “Pinocho el astuto”

Ver Apéndice (pág.):

- Cuento “Pinocho el astuto”
- “Itinerario narrativo Taller 5”
- Planilla análisis de datos Dimensión 1 (Etapa 2)
- Planilla análisis de datos Dimensión 2 (Etapa 2)
- Planilla análisis de datos Dimensión 3 (Etapa 2)
- Transcripción Taller 5

DIMENSIÓN 1: modalidad de tramitación del conflicto psíquico

Tratamiento del conflicto

Coordinador: *¿Y ustedes qué se les ocurre esto que hacía Pinocho?*

Adriana: *Estaba mal porque ¿cómo iba a mentir así...? porque las ilusionaba a las personas, les decía que era verdad y después era mentira, y si no, se iban a enojar las personas.*

(:.....:)

Adriana: *No... él quería mentir para que, ¿cómo es? para que la nariz creciera y cortara madera, para que cortara la madera... para hacerse... para hacer cosas.*

Coordinador: *Sí...*

(:.....:)

Adriana rechaza el conflicto narrativo, censura la acción de mentir para obtener un provecho. Destaca el impacto que produce en los otros el uso de mentiras, el malestar que provoca. Realiza una comprensión lectora interpretativa que reproduce el instituido a la vez que produce nuevos sentidos de orden normativo-valorativo.

Tratamiento del desenlace

El cuento leído (“Pinocho el astuto”) tiene tres finales diferentes propuestos por el autor. El Coordinador organizó el desarrollo del taller en dos tiempos:

- lectura del cuento sin los finales propuestos por el autor para promover la creación de desenlaces novedosos en el grupo
- lectura de los finales escritos por el autor para trabajarlos junto a los creados por ellos.

Las tareas narrativas propuestas sobre el desenlace corresponden a estos dos momentos discriminados.

1. Desenlaces producidos en el grupo

Coordinador: *¿cómo podrá seguir el cuento de este Pinocho? A ver, qué se les ocurre... qué final le podemos hacer a ese Pinocho... a esta historia de este Pinocho que... conocimos...*

Adriana: *Capaz que había una persona que conocía al Pinocho verdadero que mentía y capaz que lo conocía ya, y había otro igual a él y entonces le dijo... conoció a una persona, así, que le fue a comprar madera, así, y él le, le, le... le mintió así, le dijo una mentira, entonces ¿cómo es?, para... para hacerle una mesa o algo siempre le dijo una mentira, entonces, le dijo que ya lo conocía que era mentiroso y no sé... no sé cómo terminar.*

(.....)

Para crear un desenlace del conflicto, Adriana se apoya en la versión oficial de Pinocho ("Pinocho verdadero") al atribuirle a "una persona" un conocimiento previo del proceder del mismo (mentiras); esa persona solicitaría al Pinocho "no verdadero" que le confeccione una mesa. Según esta nueva versión, Pinocho le mentiría para conseguir madera, pero la persona descubriría que le había mentido diciendo que "...ya lo conocía que era mentiroso..."; a partir de aquí, Adriana no logra dar un cierre a su propuesta del desenlace, reconociendo "no saber" ("...no sé... no sé cómo terminar...").

El desenlace propuesto se caracteriza por enredos provocados en las relaciones de "una persona" y los otros en base a las mentiras.

El razonamiento de Adriana sigue una lógica poco consistente:

- "una persona" conoce de antes al Pinocho Verdadero
- existe otro igual (P=) al Pinocho Verdadero
- este (P=) conoce "una persona"
- "una persona" le pide al (P=) que le confeccione una mesa
- (P=) le miente para conseguir madera
- "una persona" señala a (P=) como conocido mentiroso
- no culmina el desenlace

Llama la atención la ausencia de soportes identificatorios en los personajes del relato (“una persona”; “había otro igual a él”) la confusión entre ellos (“conoció a una persona” ¿quién?) las inconsistencias en el relato (si ya lo conocía, era igual al Pinocho verdadero y sabía que mentía ¿por qué le fue a comprar madera?) y un final inconcluso. Esta desorganización del discurso le quita espesor simbólico a la productividad que despliega, relativizando la complejización narrativa insinuada con el uso del condicional .

Puede señalarse una coincidencia entre “una persona” y la propia Adriana, pues al comienzo del taller ella evocó la historia oficial diciendo que la conocía muy bien y le agradaba mucho ese cuento.

Inferencias clínicas

Inicialmente, Adriana produce un desenlace con apropiación de autoría que se caracteriza por un final inconcluso fundamentado por ella en su “no saber”. Verse enfrentada a las “mentiras” la desorganiza, sus mandatos superyoicos buscan “frenarlas” sin éxito, a partir de la censura de Pinocho por parte de un personaje que tenía un conocimiento previo del Pinocho “verdadero” y eso le permitió develar las mentiras del actual Pinocho. Es evidente la identificación de Adriana con este personaje que censura a Pinocho (“una persona”) pues al comienzo del taller ella informó que tenía un conocimiento previo del cuento de Pinocho, que lo conocía muy bien y le agradaba mucho.

Coordinador: *Pero a ver y entre todos, vamos a inventarle un final... a este Pinocho.*

(:.....:)

Adriana: *Un día fue a... iba a decir una mentira así y no le creció la nariz más...*

Coordinador: *¿Y por qué no le hubiera... no le habrá crecido, si siempre le crecía?*

Kevin: *Porque se le rompió, (...)*

Para Adriana, Pinocho pierde el poder sin saber por qué; hacer lo mismo que siempre hacía (mentir para que le creciera la nariz) dejó de tener efecto, la magia desaparece, la omnipotencia también.

(.....)

Coordinador: *¡Aaah!*

Adriana: *¡Qué gracioso! [ríe] [Adriana festeja la idea propuesta por Kevin: Pinocho le miente al hijo de un obrero, y el padre le rompe las máquinas y le quiebra la nariz]*

Coordinador: *Ah, ¿te gustó ese final?*

Adriana: Sí.

Coordinador: *Así que un padre defendiendo a su hijo le rompió la nariz de un piñazo.*

Kevin: *Sí, le rompió las máquina...*

Adriana: *Le quebró la nariz.*

Coordinador: *Le quebró la nariz.*

Adriana: *O, entre todos los vecinos, como mentía mucho así, fueron y le sacaron esa nariz que era como que tenía algo así, que crecía y le pusieron otra, de otra madera.*

Coordinador: *Le cambiaron la nariz.*

En esta nueva versión del desenlace, Adriana sustituye la “nariz quebrada” propuesta por Kevin por otra (“de otra madera”), por acción de “...los vecinos...” que “...le sacaron esa nariz... y le pusieron otra...”. En esta narración con apropiación de autoría, ella adiciona personajes no presentes en el cuento original (“los vecinos”) a los que le atribuye una acción de sustitución del objeto fálico fetiche valorado por Pinocho (su nariz) por otro de “otra madera”. Por medio de un acto de despojo, de castración simbólica del goce fálico omnipotente (“...le sacaron esa nariz...” pero la sustituyeron por otra, no se queda sin nariz) lo enigmático para Adriana presente en el crecimiento de la nariz (“...era como que tenía algo así, que crecía...”) es “eliminado” para dar lugar por medio de una sustitución (represión) a una nariz de “otra madera”, una que no tenga los poderes enigmáticos de “crecer”; algo tiene que perderse (el niño maravilloso omnipotente infantil; un goce fálico) por acción de la convivencia en sociedad (“vecinos”) para no desmentir (“mentir”) la realidad y obtener por sustitución (represión) un objeto marcado por la Ley (nariz “de otra madera”, es decir, madera despojada de los poderes mágicos).

Kevin: *Le mintió a un hijo del obrero, y el obrero le pegó en la nariz y le rompió las máquinas.*

Coordinador: *Y le rompió la máquina...*

Kevin: *Y le pegó al coso que le hacía... que... que le contratava las mentiras, le fabricaba las mentiras.*

Coordinador: *Bueno, así que parece que este final que ustedes traen, eh...*

Adriana: *Comienza con... en realidad un poco más de que... así como el que yo dije, porque ese tiene... más violencia y pega mucho [risas]*

(.....)

Adriana: *...en pegar... las cosas hablando así, nada más que los vecinos así... lo, lo agarren así y le saquen la nariz y le pongan otra... para que no mienta más.*

En esta secuencia dialógica, Adriana rechaza el final propuesto por Kevin por considerarlo violento y defiende uno de los finales propuesto por ella (los vecinos que le sacan la nariz y se la cambian por otra). Lo hace imponiendo su versión, e intenta argumentar su postura diciendo que hay que resolver los conflictos hablando y no con la violencia.

Coordinador: *Y bueno, para ir así como ensayando de que uno hace cuentos...
¿Qué otro final podría haber?*

(:.....:)

Adriana: *Puede ser como que... como él dijo que se... algo así, no entendí mucho...
que entraba por el túnel no sé qué y hacía algo, y salía en... no me acuerdo... en...*

Gustavo: *A tomar el tren... [ayudando a Adriana]*

Adriana: *Sí, no sé...*

Kevin: *Y salía en otro país.*

Adriana: *Sí, en otro país.*

Coordinador: *Sí.*

Adriana: *Y una persona iba, y probaba eso así y no le hacía entonces...*

Kevin: *Y salía enfrente de la casa.*

Adriana: *...y le decía que a todos los vecinos, les decía que... que él había mentido y
eso... entonces lo sacaban del pueblo... le decían que no querían mentirosos, que
cuando él había...había... pensara lo que había hecho, que le había mentido a todos
los vecinos...*

Coordinador: *Sí.*

Adriana: *...que volviera y pidiera perdón.*

Coordinador: *¡Aaah!, es otro final. ¿Escucharon? ¿No? Que si lo echan, le dicen que
se vaya, que no lo quieren, y que cuando deje de mentir, que puede volver.*

Adriana: *Sí.*

[Silencio]

Adriana busca apoyo en una parte de la trama ficcional propuesta por el autor (“...Diga que ha ido al Polo Norte, ha hecho un agujero y ha salido en el Polo Sur...”) para crear un nuevo desenlace. Comienza poniendo en palabras de alguien “...como él dijo...”, sin explicitar que lo dicho era una mentira; además, deja que el otro infiera que está hablando de Pinocho, ella da por supuesto que sus interlocutores saben quién es “él”. En la reconstrucción del cuento, sin saberlo sustituye el “agujero” por el “túnel”, y agrega “...no se qué y hacía algo, y salía en...”. Algo misterioso, enigmático para Adriana (“...no entendí mucho... no sé qué...”)

acontecía en el “túnel” (“...*hacía algo...*”) para que “saliera” sin que ella pudiera recordar nada más. De esta forma, con una comprensión lectora parcial, un discurso entrecortado, confuso, con olvidos y distorsiones, comienza a crear un desenlace con apropiación de autoría: una persona “...*iba, y probaba eso así y no le hacía...*”. Resulta significativa la forma como señala que era una mentira: “no le hacía”. Finalmente, arma el desenlace: esa persona le cuenta a “los vecinos” los cuales expulsan a Pinocho del pueblo hasta que “piense” en lo que había hecho y pida “perdón”. Introduce de esta forma una censura superyoica (ausente en el escrito) benevolente, pues la sanción (expulsión del pueblo) puede levantarse si recapacita y “pide perdón”. De esta forma, reclama que Pinocho asuma la responsabilidad por lo que había hecho a las personas.

2. Tratamiento de los desenlaces propuestos por el autor

Tercer final (Escrito): un hombrecillo misterioso le tiende una trampa: sabe que si Pinocho dice la verdad pierde todo; entonces, le pregunta por cada pertenencia de Pinocho si es de él, a lo cual Pinocho contesta que no para evitar decir una verdad, y el hombrecillo se queda con ese bien preciado. Al preguntarle por su nariz, Pinocho enfurece diciéndole que no se iba a quedar con ella, y al instante se desvanece toda su riqueza junto con el misterioso hombrecillo, quedando solo y pobre.

Adriana: Porque si él decía que era de él [inaudible] cuando le dijo, la nariz, le dijo que sí, porque sino se lleva la nariz, no podía ser más rico, igual dijo la verdad y se volvió pobre.

Comprensión lectora servil, descriptiva, reproductora

(:.....:)

Coordinador: ... *¿Y por qué no les gusta el tercero? ¿Recuerdan cuál es el tercero?*

(:.....:)

Coordinador: *En el segundo se quedó sin nada, en el tercero aparece...*

Adriana: *No tiene ni para comer un caramelo de miel.*

Coordinador: *Pero ¿cómo es que pierde todo?*

Adriana: *Porque se le desmoronó la...*

(.....)

Adriana: *Él no iba a poder mentir más.*

Coordinador: *Pero ¿por qué? ¿Cómo... cómo, quién le hizo decir la verdad?*

Kevin: *Que este señor le dijo si no era de él, se la llevaba.*

Adriana: *Sí, el señor le dice que...*

Coordinador: *Apareció un señor misterioso.*

(.....)

Adriana: *Le dijo: tiene que decir sólo la verdad.*

Sin saberlo, Adriana distorsiona el mensaje del “señor misterioso”, pues la versión original decía:

“Señor Pinocho, esto y lo otro: ponga cuidado en no decir nunca la más mínima verdad, ni por equivocación, si no se acabó lo que se daba. ¿Comprendido? Bien, bien. A propósito, ¿es suyo aquel chalet?”

Cambia así “...no decir nunca la más mínima verdad...” por “...tiene que decir sólo la verdad...” (defensa dual: transformación en lo contrario); la fuerza del mandato superyoico moralista presente en Adriana (decir la verdad) provoca esta distorsión en la comprensión lectora sin apropiación de autoría. La acción de la censura no le permite realizar una “escucha” adecuada, no reconoce que lo que ella dice es de su autoría.

Coordinador: *No, al revés.*

Kevin: *Tiene que decir la mentira.*

Coordinador: *“Tú siempre tenés que decir la mentira para que tengas tus cosas”.*

Adriana: *El señor me parece que sabía que él estaba mintiendo porque a lo último, creo, se llevaba todo, entonces, a lo último, agarró y le dijo que si la nariz era de él, y él tuvo que decir la verdad, si no [inaudible].*

Cuando el Coordinador confronta la versión de Adriana con la original, ella no logra apropiarse de la distorsión, y en su lugar apela a la comprensión lectora servil y parcial del final, reconociendo que es su opinión (“...me parece... creo...”) y dando lugar a otra posibilidad que no es la que ella dice. De esta forma, lo distorsionado permanece reprimido y emergen estas modalidades del discurso que son atenuantes con las que reconoce su implicación. Así, estas marcas de la subjetividad (“creo”, “me parece”) y de la autoría de Adriana en la enunciación muestran su implicación subjetiva y la defensa a la vez. La defensa actúa nuevamente distorsionando el escrito cuando le atribuye al “hombrecillo” que “...se llevaba todo...”.

Coordinador: *Y ahí él se enojó porque era su fuente de riqueza, la nariz. ¿Y qué pasó ahí?*

Kevin: *Y dijo la verdad, entonces se...*

Adriana: *Y entonces se desmoronó todo, todo se fue y quedó solo.*

(:.....:)

Coordinador: *También se desapareció. Ahhh!, no se quedó con las cosas...*

(.....)

Adriana: *Él era pobre y no podía comer un caramelo.*

Adriana utiliza el verbo “desmoronar” para sintetizar lo acontecido, con lo cual se puede apreciar su potencial para abstraer una conclusión. Sin embargo, cambia el tiempo verbal del pretérito perfecto (“...y Pinocho se quedó solo y pobre, sin ni siquiera un caramelo para la tos que llevarse a la boca...”) por el pretérito imperfecto presente (“...Él era pobre...”), anulando la transformación acontecida (pasar de ser rico a pobre) asociada a la frustración oral; además, convierte un hecho puntual (“se quedó solo”) por un estado invariable (“era pobre”) y con ello detiene el tiempo en un pasado sin modificaciones.

Al afirmar que “Él era pobre” desmiente (transforma en lo contrario) que en realidad “él era rico” y dejó de serlo. La defensa actúa luego del reconocimiento del conflicto (“se desmoronó todo”) que lo enuncia en pretérito perfecto; transforma un hecho puntual del pasado en un estado invariable que provoca un aplanamiento de la textura del pasado, y “borra” el estado anterior de riqueza de Pinocho obtenida a través de las mentiras (como si nunca hubiera sucedido).

Primer final (escrito): Pinocho no es avaro, realiza donaciones al pueblo el cual se siente orgulloso de él; el pueblo le hace un monumento de mármol donde está él dándole una moneda a un “huerfanito”

Coordinador: *El pueblo estaba orgulloso de él.*

Kevin: *...con la nariz, hizo bancos pa' la escuela, pa' la gente que estaba cansada, que trabajaba...*

Adriana: **[interrumpe a Kevin]** *Sí... ese era como que no aprendía la lección. Porque de último él tenía que tener una lección. Porque él tenía que aprender a no mentir. Y ahí, él iba a ser feliz siempre. Iba a seguir mintiendo a la gente sin que se diera cuenta.*

(.....)

Coordinador: *Ahora, Adriana dijo que en ese final..., ¿tú no estás de acuerdo?*

Adriana: *No, que no aprendió una lección.*

Coordinador: *No aprendió una lección.*

Adriana: *Y estaban felices igual, pero estaban felices porque no sabían que él mentía, porque si sabían que él mentía se iban a enojar.*

Adriana interpreta que Pinocho “tenía que aprender una lección”: para ser “feliz” él tenía que aprender a no mentir más. “Aprender la lección” es una metáfora de un límite externo impuesto a Pinocho que acota su goce: recibir un castigo por hacer algo malo y aprender de ello para no volver a hacerlo. Adriana puede recurrir al lenguaje metafórico de los mandatos superyoicos, del deber ser, del comportarse “bien”.

Adriana se da cuenta de la desmentida del pueblo; sólo podían sentirse orgullosos de él si no sabían que él mentía.

Segundo final (Escrito): Pinocho es avaro y no da aumento de sueldo al “sugeridor”. Este último lleno de odio y ansias de venganza, le tiende una trampa: lo hace leer que quien inventa esas historias es él; una verdad que dicha por Pinocho provoca la pérdida de todas sus riquezas quedando en la pobreza.

Adriana: *Yo elijo el segundo.*

Coordinador: *El segundo, ¿cuál era el segundo, Adriana?*

Adriana: *El señor que le pide aumento y él le dice que no, siempre le pone una excusa para decirle que no. Y él le dice que se va a vengar y eso, entonces en un papel que donde tiene que decir una mentira, le escribe lo que le escribí y entonces, después le dice que era pobre, todo así, se desmorona todo, creo.*

[Kevin dibuja en el pizarrón con mucha dificultad un esbozo de Pinocho, que resulta un dibujo muy rudimentario de la cabeza]

Coordinador: *Si.*

Adriana: *Eso.*

Coordinador: *Así que el segundo es la venganza del que inventaba las mentiras para que él leyera. Le hace una venganza, le hace leer una verdad, y entonces ahí pierde todo.*

Adriana: *Es para que él aprenda a no mentir.*

Adriana elige con decisión y seguridad este desenlace, con una comprensión lectora servil del escrito y apropiación de autoría. Sin embargo, realiza una interpretación que distorsiona el sentido original: visualiza la venganza del “sugeridor” pero infiere que se trata de una lección para que “aprenda” a no mentir más. Cambia así la intención del “sugeridor”, pues lo

que él busca es simplemente una venganza para que pierda todo y nada más, no intenta hacerlo razonar o darle una lección como interpreta Adriana. La “lección” recibida es un castigo superyoico terrible de la castración imaginaria (goce sádico no acotado por el deseo ni el amor) pues lo hace perder todo dejándolo desamparado. Así, sustituye este castigo por la internalización de una norma superyoica mediada por la represión secundaria (del goce fálico omnipotente; el “aprendizaje de una lección”).

DIMENSIÓN 2: procesos imaginativos y reflexivos

Secuencia dialógica

No hay secuencias dialógicas relevantes para analizar.

Debates narrativos ante las convocatorias del coordinador (Tareas Narrativas)

(:.....:)

Coordinador: *Bueno y acá, ahora después, vienen los tres finales. Pero, vamos a ver, qué se les ocurre a ustedes, a ver qué podríamos...*

Adriana: *No era como... eh, así como el de la película así como... como cualquier cuento así que es un niño. Era como una persona mayor, así. No parecía un niño.*

Coordinador: *No parecía un niño, parecía una persona mayor, ¿por qué?*

Adriana: *Que se compraba autos y todo eso...*

(:.....:)

Realiza inferencias en base a su experiencia anterior y la comparación de la versión conocida por ella y la propuesta por el autor. Luego, generaliza su conclusión sentenciando que el personaje no era un niño (“...*Era como una persona mayor...*”) como en todos los cuentos infantiles, pues realizaba actividades de los adultos (comprar autos). Utiliza atenuantes (“era como”, “no parecía”) para marcar esta diferencia, con lo cual da a entender que se mantiene dentro de la narrativa ficcional y que esta conclusión es de su autoría.

Coordinador: *¿Y ustedes qué se les ocurre esto que hacía Pinocho?*

Adriana: *Estaba mal porque ¿cómo iba a mentir así...? porque las ilusionaba a las personas, les decía que era verdad y después era mentira, y si no, se iban a enojar las personas.*

(:.....:)

Juzga negativamente las acciones de mentir y las relaciona con el enojo.

Adriana: *Pero después cuando se daban... cuando se iban a dar cuenta, se podían enojar mucho y...*

Coordinador: *Mjm.*

Adriana: *Y ahí no podía... no iba a ganar dinero porque las personas capaz que ya lo conocían... no le compraban... no le compraban cosas de madera y eso y no podía ser más rico.*

Adriana realiza procesos reflexivos en torno a las consecuencias de mentir y lo hace con el condicional (“se podían”, “capaz que”): el castigo por mentir sería que las personas no le comprarían más sus productos y él “no podría” “ganar dinero”. En este caso, el “no poder” queda asociado a la consecuencia de la acción de una mentira. El uso del condicional constituye un nivel de complejización narrativa que expresa una productividad simbólica enriquecida.

(:.....:)

Coordinador: *....que podría inventar Pinocho? [Pausa] Si fueran el sugeridor ¿no? que contrató para inventar mentiras... a ver, ¿qué mentiras inventarían? Bueno, tú inventaste una.*

(.....)

Adriana: *Puede ser una cocinera que cocinó y le decían que estaba rica la [inaudible] y no era.*

Coordinador: *Mjm.*

Adriana: *Y no estaba rica...*

(.....)

Adriana: *O había un monte así... y a ella.. y él le decía que había un supermercado y no había nada.*

La respuesta de Adriana a la convocatoria del coordinador (imaginar “mentiras”) produce narrativas de bajo nivel de abstracción asociadas a la oralidad frustrante (comida fea, supermercado) y un estereotipo de género (cocinera, compras en el supermercado). Mentir para Adriana es algo rechazado por ella y asociado a los enojos; por ello, parece tener dificultades para mantenerse en el plano ficcional y producir una narrativa mejor debido a la censura superyoica.

Coordinador: *Mmm...sí. Así que había formas de darse cuenta cuando Pinocho miente o... cuando una persona miente. ¿Uno se podrá dar cuenta?*

Adriana: *No, porque él era de madera y tenía algo que le crecía: la nariz.*

(.....)

Adriana: *Porque si a una persona le mienten, hablan de ella. Si a una persona le mienten, esa persona va y te pregunta ¿ta?, tipo yo te cuento una cosa a vos y te invento.*

(.....)

Adriana: *Y entonces vos vas y le preguntas a la persona si es verdad y si te dice que es mentira, es que te mentí.*

[Silencio]

Adriana relaciona las mentiras con “hablar de alguien”; de esta forma, introduce preocupaciones propias de los vínculos entre niñas de su edad.

Coordinador: *Bueno, ¿y qué piensan de este final? [3º Final] Porque no lo eligieron. ¿Por qué no lo eligieron?*

(:.....)

Adriana: *El tercero está bueno porque dice, le enseña, viene alguien que le enseña una lección a Pinocho.*

Coordinador: ¡Ajá!

La trama narrativa que construye Adriana con apropiación de autoría se basa en una comprensión lectora parcial que cambia el sentido inicial dado por el autor. Ella interpreta el escrito sin lograr identificar el instituido del cuento (el “hombrecillo” le tiende una trampa para que diga una verdad y pierda todo lo que obtuvo por las mentiras) y le da el sentido de la “enseñanza de una lección”. Le atribuye así a Pinocho un aprendizaje superyoico impuesto desde afuera (el “hombrecillo”) que evitaría que siguiera mintiendo y sacando provecho; queda así invisibilizado para ella el instituido del cuento: Pinocho no aprende nada, sino que es despojado de sus riquezas por la trampa tendida, cuya intención no fue una venganza ni una apropiación indebida del “hombrecillo”, ni sugiere que ocurra un aprendizaje, sino que, su accionar (el “hombrecillo”) es una puesta de límites desde afuera a la transgresión. No aparecen procesos reflexivos autónomos en Adriana por el cual pudiera formular su interpretación del escrito a partir del reconocimiento del mismo.

Adriana: *Pero el segundo también.*

Coordinador: *El segundo es una venganza.*

Adriana: *Sí.*

Coordinador: *¿Aprende algo Pinocho allí? El segundo se ve, es una venganza del señor que inventaba las mentiras, ¿no?*

Adriana: *Voy a elegir el tercero, entonces, porque yo pensé que era ese, me confundí después.*

Coordinador: *No, está bien, no te confundiste, te pareció que era mejor el segundo, ahora te parece que es mejor el tercero....*

El Coordinador confronta a Adriana y la ayuda a reflexionar; ella se siente “desautorizada” y se excusa “me confundí”; no logra apropiarse de lo ofertado por el Coordinador en forma reflexiva y autónoma, se adhiere acríticamente al discurso del otro.

DIMENSIÓN 3: posición ante la alteridad y la diferencia

Adriana se muestra alterada por la trama narrativa de este cuento; se identifica (sin apropiación de autoría) a un supuesto personaje (inventado por ella) que censura a Pinocho y produce un discurso confuso, inconsistente, inconcluso, donde se destaca la ausencia de soportes identificatorios en los personajes de su relato. Esta desorganización a nivel discursivo se produce ante el impacto de las “mentiras”. De esta forma, se acorta la distancia entre la trama ficcional (conflicto ficcional) y el conflicto psíquico, no logrando una adecuada discriminación subjetiva ante el escrito propuesto. Como intento de rescate de la desorganización, produce nuevos sentidos de orden normativo-valorativo que le dan seguridad y sustento identificatorio.

Sin embargo, logra formular un desenlace elaborativo donde se produce un acto de despojo del objeto fálico fetiche valorado por Pinocho realizado por “los vecinos”, los cuales le otorgan otra nariz “de otra madera”, despojada de los atributos mágicos omnipotentes. Da cuenta así de la castración simbólica como ordenadora de los goces, las prohibiciones y la producción del deseo (sujeto en falta): algo tiene que perderse (el niño maravilloso omnipotente infantil; un goce fálico) por acción de la convivencia en sociedad (“vecinos”) para no desmentir (“mentir”) la realidad y obtener por sustitución (represión) un objeto marcado por la Ley.

La acción de las defensas recae nuevamente en el discurso tornándolo entrecortado, confuso, con olvidos y distorsiones, cuando los significantes en escena aluden a la sexualidad humana. (“Agujero”, “túnel”), La censura benevolente recae en Pinocho exigiendo que asuma la responsabilidad por haber usado a las personas para su provecho.

Las distorsiones en la comprensión lectora sin apropiación de autoría están regidas por los mandatos superyoicos moralistas presente en Adriana (inferencias estereotipadas). La transformación en lo contrario (“...*tiene que decir sólo la verdad...*” en lugar de “...*no decir nunca la más mínima verdad...*”) y las marcas de subjetividad (“*creo*”, “*me parece*”) evidencian tanto su implicación subjetiva como la acción de las defensas duales que acortan la distancia ficcional con el conflicto psíquico, debilitándose el establecimiento de la alteridad.

Las dificultades para establecer adecuadamente la alteridad se evidencia también en el aplanamiento de la textura del pasado, al transformar un hecho puntual en una situación invariante (“Pinocho se queda solo y pobre” es sustituido por “Pinocho era pobre”). Anula las transformaciones acontecidas al detener el tiempo en un pasado sin modificaciones. Nuevamente es la acción de las defensas duales (transformación en lo contrario: “era pobre” sustituye a “era rico”) la que provoca esta caída del nivel simbólico de la temporalidad.

En cambio, logra el establecimiento de una adecuada alteridad cuando acota el goce fálico omnipotente por acción de los mandatos superyoicos marcados por la castración simbólica, cuya máxima expresión es el recurso de una metáfora de dichos mandatos (“Aprender la lección”). Es capaz de formular un desenlace elaborativo al sustituir un castigo imaginario que despoja al personaje de sus objetos valiosos (castración imaginaria: todo o nada) por la acción de la internalización de una norma superyoica mediada por la represión secundaria del goce fálico omnipotente (“aprendizaje de una lección”). Sin embargo, la fuerza de esta metáfora produce distorsiones en la comprensión lectora: invisibiliza el castigo imaginario despojador de toda su riqueza realizado por “el hombrecillo”, y la sustituye atribuyéndole al personaje la intención de provocar el “aprendizaje de una lección”.

El significante “no poder” queda asociado en este cuento a las consecuencias de la acción de una mentira (“no poder” ganar dinero porque no le compran sus productos de madera). El uso del condicional (“se podían”, “capaz que”) como índice de complejización narrativa, marca la posibilidad de establecer la alteridad como condición necesaria a estas producciones simbólicas.

CONCLUSION - SÍNTESIS

El conflicto ficcional propuesto por el escrito consiste en la acción de un personaje que tiene un funcionamiento psicopático y saca provecho de las mentiras. El goce fálico omnipotente en el que falla la castración simbólica no da lugar a la inscripción de la Ley reguladora del deseo, y por lo tanto, presenta fallas en la constitución superyoica.

Este conflicto produce el rechazo de Adriana la cual, a partir de una comprensión lectora literal, censura el acto de mentir al ponerse en el lugar del sentir del otro engañado. La propia acción superyoica de ella no le permite aceptar el acto de mentir.

La propuesta del coordinador sobre el funcionamiento del taller (inventar finales antes de leer los propuestos por el autor) permite distinguir dos momentos en la producción simbólica de los niños:

1. producción narrativa a partir de los Desenlaces Espontáneos
2. producción narrativa a partir de los Desenlaces Instituidos (propuestos por el autor)

1. Desenlaces Espontáneos

Inicialmente, Adriana produce un desenlace con apropiación de autoría que se caracteriza por un final inconcluso fundamentado por ella en su “no saber”. Verse enfrentada a las “mentiras” la desorganiza, sus mandatos superyoicos buscan “frenarlas” sin éxito a partir de su identificación (sin saberlo) con un personaje que crea (“una persona”).

Luego produce dos nuevas versiones del desenlace con apropiación de autoría, que tienen en común la acción de los terceros representantes del orden social (“vecinos”) para reprimir el goce fálico omnipotente de Pinocho. Lo enigmático para ella (crecimiento de la nariz y lo que se “hace” dentro de un agujero/túnel, alusiones a la sexualidad humana) cae bajo el efecto de la represión secundaria como consecuencia de la acción de la castración simbólica.

2. Desenlaces del autor

Adriana elige el tercer final, pues, a partir de una comprensión lectora interpretativa (parcial), produce una narrativa sin apropiación de autoría que introduce una nueva versión sin saberlo (distorsión): sustituye el escrito “*no decir nunca la más mínima verdad*” por “*decir sólo la verdad*”. Nuevamente aquí la producción simbólica está mediada por la defensa (transformación en lo contrario) y no por la imaginación y procesos reflexivos que cuestionen

el instituido.

Al ser confrontada por el coordinador, utiliza atenuantes del discurso (“creo... me parece”) para realizar una comprensión lectora interpretativa literal en la que sintetiza parte del final con el uso del verbo “desmoronar”, y otra que introduce una distorsión sin apropiación de autoría al cambiar un tiempo verbal del pretérito perfecto en el escrito, por un tiempo verbal de un pretérito imperfecto. El potencial de abstracción del que dispone (uso del verbo “desmoronar”) se relativiza con el cambio del tiempo verbal, pues establece un pasado eterno (“*era pobre*”) que transforma en lo contrario (defensa dual narcisística) lo acaecido (pasar de ser rico a pobre). La defensa actúa para invisibilizar la riqueza de Pinocho obtenida por medio de las mentiras. Cabe destacar la presencia de la implicación subjetiva y la defensa a la vez señalada por las marcas de la subjetividad (“creo”, “me parece”) y de la autoría de Adriana en la enunciación. La defensa actúa nuevamente distorsionando el escrito cuando le atribuye al “hombrecillo” que “...*se llevaba todo...*”

El tratamiento que le da a los otros dos desenlaces están mediados por la introducción de una opinión de su autoría: “...*tenía que aprender una lección...*”. Con un lenguaje metafórico de los mandatos superyoicos critica el primer final por la desmentida del pueblo (se sentían orgullosos de él si no sabían que mentía) y elige el segundo porque interpreta que “aprendió una lección”. Modifica de esta forma la intención del “sugeridor” (venganza) por un “aprendizaje” recibido de él, con lo cual el castigo superyoico terrible de la castración imaginaria (goce sádico no acotado por el deseo ni el amor) es sustituido por la internalización de una norma superyoica mediada por la represión secundaria (del goce fálico omnipotente; el “aprendizaje de una lección”; acción de la castración simbólica).

Adriana logra realizar procesos reflexivos autónomos que le permiten criticar con atenuantes (“...*era como... no parecía...*”) esta versión del cuento de Pinocho (no parecía un niño), y con el uso del condicional (“*se podían... capáz que...*”) imaginar otro desenlace (las personas se enojan por las mentiras y no le compran los productos a Pinocho). Este nuevo desenlace le permite reflexionar una consecuencia de mentir: “no podría” ganar más dinero; queda asociado “no poder” con las mentiras. El uso del condicional constituye un nivel de complejización narrativa que expresa una productividad simbólica enriquecida.

Sin embargo, imaginar mentiras es imposible para ella, no puede mantenerse en un plano ficcional porque no se lo permite la censura superyoica.

Puede observarse la oscilación en el establecimiento de la alteridad como manifestación del conflicto entre las mentiras y las defensas. Por momentos las defensas duales

eficazmente la represión secundaria instaurando un orden, la Ley que acota el goce fálico omnipotente mediante la castración simbólica.

ANÁLISIS DEL TALLER 7: “Aquellos pobres fantasmas”

DIMENSIÓN 1: modalidad de tramitación del conflicto psíquico

Tratamiento del conflicto

El conflicto ficcional pone en escena una conflictiva edípica en la cual los fantasmas constituyen una metáfora de los miedos de la infancia y los “bortianos” representan a los adultos; los miedos pierden fuerza en la medida que se “resuelve” la conflictiva edípica. Asimismo, representa la crisis de identidad (los fantasmas sufren por no poder ser lo que eran) con la incertidumbre y el temor de la salida exogámica.

Coordinador: *Hasta aquí el cuento, ahora empiezan los tres finales. Así que bueno, vamos a ver qué les pareció.*

Adriana: *¿Tiene imagen?*

Coordinador: *¿Esta? Sí. Ahí está.*

[Todos observan la imagen del cuento]

Adriana: *Es de los fantasmas.*

Coordinador: *Claro.*

(:.....:)

Coordinador: *¿Emm?... ¿En qué se quedaron pensando? A ver, estos pobres fantasmas...*

Adriana: *Si llegaban a venir a la Tierra.*

(:.....:)

Adriana: *Eh... adonde el planeta que ellos iban a asustar, no se asustaba la gente.*

Coordinador: *En el planeta Bort... Mmm... [Silencio prolongado] ¿Y qué les parece esto, que los fantasmas ya no asusten ahí, en ese planeta? [Silencio] ¿Qué cosas les llamaron la atención? A ver.. o que fueron pensando...*

Adriana: *Que no se asustaba, que no se asustaba la gente.*

Coordinador: *Que no asustaban.*

(:.....:)

Coordinador: *¿Por qué ya no se asustaban a los borquianos?*

(:.....:)

Adriana: *Como que ya los venían asustando de muchos años y ya estaban acostumbrados y no los asustaban.*

(.....)

Coordinador: *Mientras lo escuchaban en qué pensaban, a ver si, qué iban pensando. Porque se acuerdan que podemos hablar del cuento o podemos hablar de otras cosas.*

[Silencio]

Kevin: *Podemos hacer un cuento.*

Adriana: *De por qué la gente no se asustaba.*

Coordinador: *¿Cómo?*

Adriana: *Por qué la gente no se asustaba.*

Federico: *Porque ellos eran de allá y son todos una familia.*

Coordinador: *Ah.*

Adriana: *¿Por qué?*

Federico: *Porque son de allá [Kevin interrumpe]*

Para Adriana resulta enigmático cómo se superan los miedos (“...*por qué la gente no se asustaba...*”). Reproduce el cuento en forma servil, da cuenta de la comprensión lectora (“...*ya los venían asustando de muchos años y ya estaban acostumbrados y no los asustaban...*”) pero no logra formular ideas en relación al conflicto planteado por el cuento. Ella infiere que la costumbre y lo conocido no asusta, lo que se torna cotidiano no asusta (teorización de Adriana), al crecer (“...*ya los venían asustando de muchos años...*”) se pierden los miedos.

Adriana hace referencia al crecimiento vinculado al paso del tiempo y la pérdida de los miedos de la infancia.

Tratamiento del desenlace

El cuento leído (“Aquellos pobres fantasmas”) tiene tres finales diferentes propuestos por el autor. El Coordinador organizó el desarrollo del taller en dos tiempos:

- lectura del cuento sin los finales propuestos por el autor para promover la creación de desenlaces novedosos en el grupo
- lectura de los finales escritos por el autor para trabajarlos junto a los creados por ellos.

Las tareas narrativas propuestas sobre el desenlace corresponden a estos dos momentos discriminados.

1. Desenlaces producidos en el grupo

Coordinador: (...) *¿y qué se imaginan a ver, cómo, cómo podría, cómo va a continuar?, (...) ¿qué va a pasar? ¿Qué les parece que puede llegar a pasar? ¿Qué se imaginan? Están todos, todos como volando por el espacio, todos juntos, una cantidad de fantasmas, que van hacia la tierra, ¿qué pasará?*

Adriana: *Capaz que [inaudible] a los del otro planeta y se tienen que ir.*

Coordinador: *¿Capaz que qué, Adriana?*

Adriana: *Que los del otro planeta, los del planeta, ¡ay! No me sale el nombre.*

Coordinador: *Bort.*

Adriana: *Ahí va. Los de ese planeta capaz que iban a impedir que, que iban, que fueran a este planeta para que se asusten.*

Coordinador: *¿Qué fueran a qué, a cuál planeta?*

Adriana: *Al planeta Tierra, impedían que vengan acá.*

Coordinador: *Ajá. Así que los bortianos como que estarían de acuerdo decís tú, de que se vayan al planeta Tierra.*

Adriana: *No, que impidieran que vayan al planeta Tierra.*

Coordinador: *¡Ah! Impidieran, ah, para que no asusten.*

Adriana: *Sí.*

Coordinador: *¿Y qué harían? ¿Cómo harían para impedirlo? ¿Qué podrían hacer?*

Haciendo uso del condicional (capaz) Adriana crea un desenlace con apropiación de autoría. Luego de la inhibición que la caracteriza (“¡ay! No me sale el nombre”), propone que los

“bortianos” impedirían a los fantasmas emigrar al planeta Tierra para asustar a los terrícolas; además, introduce sin saberlo un cambio de posición subjetiva de los fantasmas, que pasan de ser activos (asustar) a pasivos (“...que fueran a este planeta para que se asusten...”). Por medio de la “vuelta sobre sí mismo” (asustar-asustarse) y la “represión” de los “bortianos” (impedir emigrar a la Tierra) logra anular los miedos. Así, los bortianos como metáfora de los adultos son para Adriana figuras protectoras para evitar los miedos de la infancia.

2. Tratamiento de los desenlaces propuestos por el autor

La trama narrativa de los tres finales propone destinos diversos del conflicto edípico:

- **Primer final:** persisten los miedos infantiles - ámbito de la neurosis infantil y adulta
- **Segundo final:** los miedos son desplazados a personajes alejados de la realidad (ranas “miedosísimas”), ¿instalación de una fobia infantil?. Temor al rechazo por ser de otro lugar (fantasmas terrícolas) ocultamiento del origen. ¿Vergüenza de los progenitores; mito familiar (fantasmas bortianos mejores que los terrícolas)?.
- **Tercer final:** la resolución de la conflictiva edípica hace que se diluyan los miedos, que se pierdan y se apaguen de a poco (reelaboración de los miedos).

Adriana: *No me gustó ninguno.*

Coordinador: *No te gustó ninguno ¡Ah! Mirá... y, ¿y qué te hubiera...? ¿Se te ocurre entonces un final diferente?*

Adriana: *Sí, que ellos iban, así...*

Coordinador: *A ver, escuchen lo que dice Adriana.*

Adriana: *...después van a muchos planetas, y después la gente no se asustaba nadie, así y ellos decidían no asustar más y se quedaban en el planeta, así.*

Coordinador: *Mmm...*

Adriana: *Y no asustaban más.*

Coordinador: *¿Que no asustaban más? ¿Y a qué se dedicaban, qué hacían?*

[Pausa. Se escucha a un varón haciendo ruidos]

Adriana: *Arreglaban su pueblo, así, que estaba todo así, cosas oxidadas, todo así...*

Coordinador: *Oxidadas, arreglar el pueblo que habían cosas oxidadas...*
(:.....:)

[Mercedes y Adriana vuelven a jugar con la cadenita]

Por primera vez Adriana rechaza con firmeza (“...*No me gustó ninguno...*”) el instituido (tres finales como destino de la conflictiva edípica propuesta por la trama narrativa ficcional) y propone otro alternativo. Sin embargo, su rechazo está referido a los miedos, y en su nueva versión de la trama los desmiente al proponer que “*la gente no se asustaba*” o que los fantasmas “*decidían no asustar más*”; no explicita por qué sucedió eso, lo importante para ella es que nadie se asuste más.

(los fantasmas son fantasmas si asustan). Los fantasmas estaban padeciendo una crisis de identidad por no poder asustar a los “bortianos” como venían haciéndolo (“...*los bortianos no se asustaban. Eran gente progresista y no creían en los fantasmas...*”). Adriana resuelve este conflicto creando otros modos de ser fantasma, otras referencias identificatorias: los fantasmas “deciden” no asustar, se integran “al pueblo” y “reparan” (“...*Arreglaban su pueblo...*”) los daños ocasionados por el paso del tiempo, las cosas “viejas” (“...*cosas oxidadas...*”). Adriana elimina los miedos con la desmentida, creando un cambio de posición subjetiva donde la ansiedad persecutoria (miedos) cede su lugar a sentimientos depresivos reparatorios (“arreglaban cosas oxidadas”). El conflicto ficcional (conflictiva edípica) y la metáfora de los miedos de la infancia (fantasmas) son resueltos por Adriana (creación de un nuevo desenlace con apropiación de autoría) con este cambio de posición subjetiva, que sugiere una modalidad defensiva (desmentida) frente a la conflictiva edípica.

DIMENSIÓN 2: procesos imaginativos y reflexivos

Secuencia dialógica

No hay secuencias dialógicas relevantes para analizar.

Debates narrativos ante las convocatorias del coordinador (Tareas Narrativas)

Coordinador: *¿y los demás, si hubieran sido fantasmas bortianos, qué hubieran hecho?, porque Kevin ya hizo su propuesta, que haría un circo y haría magias.*

(:.....:)

Coordinador: *De noche aparecías y asustabas. Seguirías siendo fantasma, seguís siendo una fantasma. ¿No? [Murmullo]*

(:.....:)

Coordinador: *Ta. ¿Y vos, Adriana?*

Adriana: *Iría al planeta Tierra y...*

[Hablan todos juntos]

Coordinador: *Esperen, esperen que Adriana está hablando. Esperá, Federico.*

Adriana: *Iría al planeta Tierra y ayudaría a la gente.*

Coordinador : *¿Irías al planeta Tierra y ayudarías a la gente? Ah... mjm. Y ¿cómo te parece, a ver, la gente cuando te ve que sos un fantasma?*

Adriana: *Que no me tenga miedo.*

Coordinador: *Que no te tengan miedo. Mjm.*

Por medio de la “transformación en lo contrario” Adriana cambia la acción de los fantasmas: de asustar y perjudicar a la gente pasan a ayudarla, de malos pasan a ser buenos. Toda su propuesta se basa en la desmentida de un rasgo identitario valorado por los fantasmas (asustar), y las defensas (“vuelta sobre sí mismo” y “transformación en lo contrario”) actúan para anular la acción de asustar, evitando así la posibilidad de “ser asustado”.

Coordinador: *¿Qué se imaginan que le puede pasar al viejo ratón de biblioteca si se encuentra con uno de los fantasmas bortianos?*

Adriana: *Saldrá corriendo también.*

Coordinador: *Saldrá corriendo... Porque los fantasmas pueden andar entre los libros. ¿No?*

Adriana: *¡Puede salir para la calle corriendo!*

[Kevin le habla a la grabadora]

Adriana: *Y el viejo ratón de biblioteca sale, así, para la calle, corriendo y se da cuenta que es de papel.*

El juego propuesto por el Coordinador con los distintos personajes de los cuentos leídos es tomado por Adriana en forma canónica: los fantasmas asustan (en este caso al ratón), y el ratón deja de asustarse porque son fantasmas de papel (similar a los gatos de papel que se comía).

La metáfora propuesta por el Coordinador que los libros y el estudio pueden asustar mucho y por eso se alejan de ellos, se transforman en fantasmas que asustan (“...*los fantasmas pueden andar entre los libros...*”) es de difícil captación para los niños, incluida Adriana.

Coordinador: *...¿Y el perro que no sabía ladrar?*

(.....)

Adriana: *Se desmaya porque no sabía ladrar.*

El perro no puede ahuyentar al fantasma con su ladrido, queda indefenso y la salida es el desmayo, la desconexión con los miedos, ¿síntoma histérico?.

DIMENSIÓN 3: posición ante la alteridad y la diferencia

El conflicto ficcional es usado por Adriana para formular el enigma acerca de cómo se pueden superar los miedos (efecto visible del conflicto edípico propuesto en la trama

narrativa ficcional). Esboza una “teoría” acerca de la pérdida de los mismos por el paso del tiempo y la costumbre y luego crea una nueva versión del desenlace que se basa en la desmentida del rasgo identitario valorado por los fantasmas (asustar). Las defensas duales a las que apela para anular los miedos (“vuelta sobre sí mismo” y “transformación en lo contrario”) muestran que su producción simbólica está al servicio de una modalidad defensiva dual (narcisística) frente a la conflictiva edípica.

Estas defensas dan cuenta de las dificultades de Adriana para establecer la alteridad ante la conflictiva edípica, y por lo tanto, de renunciar a la posición fálico-castrado reconociendo la diferencia sexual.

Por primera vez Adriana rechaza con firmeza (“...*No me gustó ninguno...*”) el instituido (tres finales como destino de la conflictiva edípica propuesta por la trama narrativa ficcional) y crea otro alternativo. Los cambios subjetivos que propone de los personajes (cambio de referentes identificatorios: fantasmas buenos que reparan daños del pueblo) tienen como base la modalidad defensiva dual, por lo que terminan también siendo defensivos. La creatividad está al servicio de la defensa y no de sustituciones significantes sublimatorias. El rechazo explícito del instituido (“...*No me gustó ninguno...*”) creando un instituyente, marca una posición subjetiva activa de Adriana con apropiación de autoría que, sin embargo, no está aún como disponibilidad creativa sublimatoria.

CONCLUSIÓN - SÍNTESIS

El conflicto ficcional (conflictiva edípica) propuesto por el escrito constituye una metáfora de los miedos de la infancia, fundamentalmente del segundo tiempo del Edipo propuesto por Lacán (imago del padre terrible castrador - castración imaginaria), en el que se manifiesta el respeto a la autoridad por el miedo (autoritario). Los fantasmas son una manifestación neurótica por su carácter benevolente, su fragilidad y dependencia; no son fantasmas omnipotentes y sádicos (ámbito de la psicosis). Los “bortianos” representan a los adultos. El cuento muestra cómo los miedos pierden fuerza en la medida que se “elabora” la conflictiva edípica (los “bortianos” ya no tienen miedo), así como la crisis de identidad que se presenta en la pubertad-adolescencia (angustia de los fantasmas) y las incertidumbres y el temor de la salida exogámica (mediada por la castración simbólica representada por el “viejo y sabio fantasma”).

Se pudo apreciar que el cuento movilizó mucho a los niños (distracción, inquietud) por lo cual se infiere que el conflicto ficcional entra en contacto con el conflicto psíquico provocando modalidades defensivas ante el mismo.

A lo ya expuesto en la Dimensión 3, se puede agregar que esta posición activa actúa sobre los miedos neuróticos derivados de la conflictiva edípica, los cuales son “resueltos” mágicamente (sin explicación racional). La crisis de identidad característica de la pubertad-adolescencia, junto a las incertidumbres y el temor de la salida exogámica, son mitigados de esta forma, es decir, son desmentidos para pasar directamente a un estado nuevo “adulto” y tranquilizador. La nueva posición subjetiva que propone como final (fantasmas que no asustan y ayudan a las personas) está al servicio de evitar tomar contacto con la angustia, y ubican a Adriana en una posición subjetiva adultoide como manifestación del falso-self.

Esta posición se puede observar también en su respuesta al juego propuesto por el coordinador, donde los fantasmas no pueden asustar al ratón porque “son de papel”; intenta resolver con racionalizaciones la emergencia de la angustia. Defensa que falla en su segunda resolución del conflicto: el perro no logra ahuyentar a los fantasma con su ladrido y se “desmaya”; la respuesta a los miedos es la desconexión por medio de un síntoma histérico.

ANÁLISIS DEL TALLER 9: “El flautista y los automóviles”

DIMENSIÓN 1: modalidad de tramitación del conflicto psíquico

Tratamiento del conflicto

Adriana aborda el conflicto con la creación de un nuevo desenlace.

Tratamiento del desenlace

El cuento leído (“El flautista y los automóviles”) tiene tres finales diferentes propuestos por el autor. El Coordinador organizó el desarrollo del taller en dos tiempos:

- lectura del cuento sin los finales propuestos por el autor para promover la creación de desenlaces novedosos en el grupo
- lectura de los finales escritos por el autor para trabajarlos junto a los creados por ellos.

Las tareas narrativas propuestas sobre el desenlace corresponden a estos dos momentos discriminados.

1. Desenlaces producidos en el grupo

A pesar de su insistencia, el Coordinador no logra estimular la producción de desenlaces novedosos antes de la lectura de los tres finales de la versión oficial.

2. Tratamiento de los desenlaces propuestos por el autor

Primer final (Escrito, versión canónica)

El flautista dirigió los automóviles hacia el río e hizo que se hundan en él y sean llevados por la corriente. Los niños festejan triunfantes en las calles, mientras los adultos se desesperan por la pérdida de sus automóviles. Protestan contra el Alcalde (piden su renuncia) y el flautista, y reclaman se les devuelva sus automóviles. Intentan atacar al flautista pero está protegido por una barrera invisible. El flautista cruza a nado el río y desde la otra orilla saluda y desaparece en el bosque.

Kevin: *Y desapareció... ¿Estaba en un bosque?*

Coordinador: *Había un bosque.*

(.....)

Adriana: *Pero, y si se fue ¿cómo iba a saber si le iba a cumplir el alcalde la promesa?*

Coordinador: *Ahhh, tenés razón. Buena pregunta, desapareció y no se sabe si el alcalde cumplió con su promesa. Mmjm.*

Adriana realiza un proceso reflexivo creativo por el cual critica la acción del flautista: éste no se asegura que el Alcalde cumpla su promesa, queda como un irresponsable. El interrogante que formula da cuenta de una complejización narrativa y por lo tanto de su potencial para analizar las situaciones y reflexionar sobre ellas.

Segundo final (Escrito, versión canónica):

Los automóviles se hunden en el río mientras los niños festejan y los adultos protestan. La muchedumbre con el Alcalde a la cabeza se dirigen hacia el flautista, y critica la acción realizada por él aduciendo “...el trabajo y el dinero que cuesta un automóvil...”; lo amenaza de ir a la cárcel si no devuelve los autos. El flautista hace retornar a los autos los cuales expulsan a los niños (“...Todo volvió a estar como antes...”) y los adultos quedan felices. El flautista se retira triste y nunca más se supo de él.

Tercer final (Escrito, versión canónica):

Los autos desaparecen para reaparecer en calles y plazas subterráneas creadas por el flautista. Hay sitio para todos, adultos y niños satisfechos. El Alcalde se lamenta de no haber tenido la ocurrencia antes. Le hacen dos monumentos al flautista (encima y debajo de la tierra).

Coordinador: *Bueno, ¿qué les pareció?*

Adriana: *El tres.*

Coordinador: *A ver, ¿por qué decís el tres, Adriana?*

Adriana: *No, no sé...*

(:.....:)

Adriana: *A mí no me gustaron los finales.*

Coordinador: *¿Los tres?*

Adriana: *No, que no me gustaron.*

Coordinador: *¿No te gustaron ninguno de los tres?, ¡ahh, mirá! ¿Y qué final se te ocurriría a ti para...?*

Adriana: *Sí, porque el flautista llevaba todo, todos los autos, así, se ahogaban todos así, y después todos estaban discutiendo así, miran todos para el costado y estaban todos los niños tranquilos así, jugando ahí y ahí cambian de idea y dijeron que no*

importaban los autos que iban a [inaudible] iban a andar caminando, y echaron al alcalde, que no estaba de acuerdo y pusieron al flautista de alcalde.

Coordinador: Mmm, aja. ¿Ese sería el final que se te ocurre a tí?, que el flautista pase a ser el alcalde, y ¿qué pasaba con los autos?

Adriana: Que se ahogaban.

(:.....:)

Adriana crea con apropiación de autoría una nueva versión del desenlace. En este nuevo final los adultos eligen a los niños al verlos tranquilos y jugando. Los niños hacen cambiar de idea a los adultos que estaban preocupados por sus autos, y los adultos destituyen a la autoridad incompetente para ubicar allí en ese lugar del poder y de la Ley al flautista, como un reconocimiento por lo que logró modificar en todos. A diferencia del tercer final instituido, en el que adultos y niños coexisten pero en forma paralela, en dos mundos yuxtapuestos pero escindidos arriba/abajo, en el final de Adriana hay un "cambio de idea" con respecto a los niños. Los adultos como conjunto deciden (en "asamblea democrática" y no por imposición como en otros finales) dejar de usar autos y echar al alcalde.

DIMENSIÓN 2: procesos imaginativos y reflexivos

Secuencia dialógica

No hay secuencias dialógicas significativas realizadas por Adriana.

Debates narrativos ante las convocatorias del coordinador (Tareas Narrativas)

Adriana tuvo una participación escasa ante las convocatorias del Coordinador.

DIMENSIÓN 3: posición ante la alteridad y la diferencia

Adriana nuevamente (como en el Taller 7) cuestiona el instituido e instituye algo nuevo. Pero, este nuevo desenlace no está al servicio de la defensa, es una producción simbólica elaborativa del conflicto movida por procesos sublimatorios. Hay por lo tanto una adecuada distancia del conflicto ficcional, la alteridad da lugar a la creatividad sublimatoria.

CONCLUSIÓN - SÍNTESIS

En este Taller Adriana tiene una participación marginal. Sin embargo, realiza dos intervenciones a partir del escrito propuesto por el cuento en las que da cuenta de un incipiente pensamiento autónomo. Reflexiona, se interroga, cuestiona el instituido y propone creativamente un desenlace armonioso y justo para el conflicto planteado por el cuento.

Lo analizado en la Dimensión 3 permite concluir que el cambio de posición subjetiva defensivo de Adriana en el Taller 7 da lugar a un salto cualitativo en este taller, dado que ahora no sólo puede cuestionar el instituido e instituir uno nuevo (posibilidad de cuestionar con seguridad el instituido: “...*A mí no me gustaron los finales...*”), sino que la creatividad en este caso no está al servicio de la defensa sino movida por procesos sublimatorios. Esto le permite desplegar un pensamiento autónomo y ser flexible al ceder las exigencias superyoicas (apego a lo instituido, las normas, el deber ser, sumisión a la autoridad).

CONCLUSIONES Y SÍNTESIS GENERAL

Alteraciones en la comprensión lectora: importancia de su análisis para caracterizar las producciones simbólicas en el trabajo de la lectura

El trabajo de investigación permitió concluir que el análisis de las alteraciones en la comprensión lectora presentes en la producción simbólica de los niños en la actividad de lectura, posibilita ponderar la cualidad y modalidad de dicha producción a partir de la oferta simbólica de un cuento.

La comprensión lectora alude a la posibilidad de acceso a las significaciones instituidas en el cuento en su forma canónica, y de ese modo es una referencia necesaria para pensar el proceso de apropiación de las significaciones sociales. De ese modo, se distingue lo que es un cuestionamiento reflexivo a lo instituido, de las dificultades en su apropiación por mecanismos defensivos.

La recurrencia de alteraciones en la comprensión lectora en esta actividad, debido a omisiones o distorsiones sin apropiación de autoría, hizo suponer al investigador que se trataba de manifestaciones relacionadas con modalidades singulares de expresión del conflicto psíquico.

En contraste con lo planteado por Cantú (2012) respecto a la comprensión lectora, en la presente investigación se sostiene que el análisis de la misma permite poner de manifiesto las modalidades singulares de producción de Texto, y detectar que, aún siendo una producción de carácter creativo (inérito), puede estar al servicio de la defensa.

Por lo expuesto anteriormente en el apartado sobre “La comprensión lectora como herramienta de análisis de la producción simbólica del niño frente al escrito”, Cantú (2012) desarrolla un modelo dinámico de análisis del proceso de lectura en transferencia, en el que desestima el estudio de la comprensión de las significaciones de lo escrito (comprensión lectora) a favor del análisis de los procesos psíquicos que producen una “experiencia de la lectura” promotora de subjetividad. Leer consiste para Cantú en (2012) producir una *experiencia* como decantado de la actividad imaginativa-reflexiva. Así, “los efectos de producción de sentido no suponen el acceso al texto como unidad estable y articulada, sino que desmembran y rompen la aparente unidad del texto para producir aperturas asociativas que pueden o no constituirse en experiencias con valor subjetivante (Cantú, 2003)” (Cantú, 2012:26).

El investigador de la presente Tesis considera que la “ruptura” de “la aparente unidad del texto” está en relación con que “...lo acaecido en sí mismo no es capaz de producir verdad si no entra en un conglomerado significativo que posibilite un posicionamiento del sujeto ante ello...”. (Bleichmar, 1995:91). Es decir, sólo entra en esta red significativa singular un aspecto del Escrito (entendido este como “lo acaecido en sí mismo”) y no su globalidad. De aquí que se torna material privilegiado de análisis el foco que el niño recorta del texto, la selección que realiza, pues en este recorte reside algo de la verdad del sujeto.(no es azaroso que el niño destaque ciertos aspectos del escrito sobre otros). Este hallazgo (el lugar del escrito en el que el niño focaliza para producir simbólicamente) promovió la necesidad de construir categorías de análisis a partir de la comprensión lectora, revalorizando su pertinencia. Esto motivó la búsqueda de referentes teórico-metodológicos que permitieran realizar una “taxonomía” de la comprensión lectora, y fue así como se accedió al trabajo de Casas Navarro (2004) y se construyó la última categorización de análisis (ver p.95 - 100).

Con esta categorización emergente, se pudo caracterizar la producción de Texto a partir de la lectura, dependiendo de la función que cumple la producción simbólica del sujeto en ese momento (sublimatoria, defensiva o inhibitoria). De este modo, la producción de Texto dió lugar a tres posibilidades: .

- producción de “**Texto instituyente**” (creativo sublimatorio), potencial promotor de cambios en la subjetividad como experiencia de la lectura
- producción de “**Texto defensivo**” (creativo o no) al servicio de la resistencia y del no cambio
- “**No producción de Texto**”

Metapsicológicamente se puso en evidencia que las primeras formas de producción de Texto (**Texto instituyente**) se sostienen en procesos imaginativos y reflexivos, mientras que las segundas (**Texto defensivo**) en procesos defensivos, dependiendo de la función que tiene la producción simbólica para el sujeto en ese momento.

En ambos casos hay producción de Texto porque se modifica el Escrito; la diferencia reside en el tipo de modalidades de producción simbólica, donde una abre la cadena significativa a procesos sustitutivos de orden sublimatorio, y otra resulta restrictiva y no produce transformaciones subjetivas.

Así, se pudo observar que la producción simbólica puede estar al servicio de la defensa, creando un “**Texto defensivo**” que puede ser creativo o no dependiendo de las características de las premisas en las que se sustenta (si son adecuadas a la trama ficcional o distorsionantes de la misma). Como pudo analizarse, ubicar el tipo de comprensión lectora del niño permitió evidenciar que la producción de Texto puede estar al servicio de la defensa, aun siendo esta una producción creativa.

La producción de Texto con modalidad defensiva no es una “no comprensión” del Texto, deriva de un trabajo muy activo de orden defensivo frente al conflicto y/o desenlace ficcional propuesto por el cuento. De este modo, la creación de un “Texto defensivo” derriba la dicotomía sujeto-objeto postulado por la epistemología positivista: el Texto mismo (como objeto potencialmente transicional) adquiere características defensivas. Esto cuestiona una vez más la ilusión pedagógica de pretender “solucionar” las dificultades en el aprendizaje a partir del conflicto cognitivo. Se torna necesario reconocer la relación compleja existente entre el conflicto cognitivo y el conflicto psíquico presente en las problemáticas del aprendizaje.

Por último, cuando se da la **No producción de Texto**, el investigador propone, como hipótesis teórica (no derivada del análisis de casos clínicos, y por consiguiente, a seguir explorando en futuras investigaciones), que en estos casos operan procesos defensivos inhibitorios que pueden ser primarios o secundarios. En las inhibiciones primarias, las fallas en la constitución del inconsciente por defectos en la represión primaria dan lugar a inhibiciones por vacío representacional o dificultades en la metábola de los significantes enigmáticos, con un predominio de lo Real no ligado a lo simbólico e imaginario. En estos casos, suele observarse el apego al Escrito (comprensión lectora servil), el cual proporciona un armado simbólico “protésico” que actúa como defensa frente a la irrupción de la desorganización psíquica derivada de los procesos de producción simbólica singulares del sujeto.

En este sentido, la “comprensión lectora interpretativa servil” no produce un Texto debido a procesos defensivos inhibitorios (represión secundaria) o a procesos protectores de la desorganización por vacío representacional (el escrito es una “oferta” simbólica que “arma” las organizaciones subjetivas frágiles).

De lo expuesto, se puede concluir que:

- en los primeros Talleres se evidencian las modalidades defensivas singulares de los niños a través de sus producciones simbólicas discursivas

- las distorsiones observadas en la comprensión lectora están sustentadas por procesos defensivos ante el conflicto propuesto por la trama narrativa
- las modificaciones de la trama narrativa oficial (Escrito), permiten ponderar la presencia de la productividad simbólica guiada por procesos sublimatorios o por modalidades defensivas singulares
- se pueden producir simbólicamente nuevas versiones del escrito al servicio de la defensa, y por lo tanto no constituir un Texto que modifica la subjetividad. La defensa produce modificaciones en la comprensión lectora, y así opera sobre el no cambio subjetivo y el alivio de la angustia suscitada por el conflicto.
- las modalidades defensivas singulares promotoras de modificaciones en la trama narrativa oficial, permiten distinguir la presencia de inhibiciones primarias o secundarias del aprendizaje
- las modificaciones introducidas al escrito instituido (alteraciones en la comprensión lectora) pueden considerarse formaciones del inconsciente (similar a “Psicopatología de la vida cotidiana” (Freud, 1901). Freud ya había señalado el desliz en la lectura como una manifestación del deseo y la defensa inconsciente, similar al lapsus, sueños, etc.) siempre y cuando no haya apropiación de autoría (¿espacio transicional?) o esta sea defensiva (basada en una distorsión previa no reconocida como tal)
- es posible bordear el conflicto psíquico singular de cada niño a través de las formaciones del inconsciente producidas a partir de la trama ficcional instituida (aspecto diagnóstico)
- lo resaltado-recordado-señalado-reconstruido-distorsionado u omitido por los niños acerca de la trama narrativa instituida, está guiado por el conflicto psíquico singular y los enlaces con cadenas significantes
 - ¿Lo omitido es porque no entra en la red significativa?, no hay inscripción ¿por qué no se inscribe? ¿es por el conflicto psíquico? por ej. los objetos de conocimiento son peligrosos. ¿Lo omitido es desmentida: escuchó (percepción auditiva) pero desmintió, no reprimió (para reprimir tiene que haber inscripción representacional)?
 - Investigación metapsicológica acerca de la omisión de significantes presentes en el escrito del cuento. Sólo lo que entra en asociación con la cadena significativa del sujeto es lo que produce efectos en la subjetividad (Bleichmar) Desmentida asienta en una representación reprimida, alucinación negativa,

Los hallazgos obtenidos permiten establecer la compleja relación que existe entre los problemas inferenciales de la comprensión lectora y el conflicto psíquico, y refuerzan la

validez de una modalidad de intervención clínica-psicopedagógica (*Taller clínico-narrativo*) para promover transformaciones subjetivas a partir de la lectura de cuentos con niños que presentan dicha problemática. También, concluir que el conflicto psíquico incide en las dificultades de lectura, constituye un aporte para el ámbito de la enseñanza al señalar que los problemas de comprensión lectora no pueden reducirse al conflicto cognitivo o a las dificultades en el desarrollo neuropsicológico; se torna necesario considerar el conflicto psíquico como promotor de los procesos de simbolización necesarios para la actividad de lectura (dimensión del deseo y la defensa). Así, la adquisición de la misma se concibe como un *acontecimiento de transmisión* no prescriptivo (Petit, 2001,2009; Dibarboure, 2015) donde el docente se constituye en un *operador subjetivante* (Kachinovsky, 2012) que pone en juego el conflicto psíquico (deseo/defensas) y la relación del sujeto con el saber. Esto evitaría que la lectura se transforme en una actividad automática adquirida por metodologías didácticas (prescriptivas) que se focalizan en el aprendizaje cognitivo, y en su lugar se erija como producción simbólica promotora de experiencias de subjetivación (Cantú, 2012).

- la ausencia de apropiación de autoría en las distorsiones introducidas al escrito, revelan la presencia de un espacio transicional donde el cuento es usado para comunicar la verdad del sujeto. El cuento como “otro” diferente no se logra reconocer como tal, evidenciando con ello dificultades en el establecimiento de la alteridad (no hay clara discriminación/reconocimiento del cuento como otro separado, es un objeto de uso imaginario)
- el cuento es “usado” porque aporta significantes (objetos) para su manipulación (Casas de Pereda; 1999) y permite un “verdadero entrenamiento de simbolización”.

El *Taller clínico-narrativo*: un dispositivo teórico-metodológico de la psicopedagogía clínica.

El *Taller clínico-narrativo* (encuadre clínico específico) diseñado por el investigador, constituye un dispositivo teórico-metodológico de investigación-intervención psicoanalítica que potencia los modos de intervención de la psicopedagogía clínica, interviniendo en los “intersticios” de lo pedagógico-prescriptivo y lo clínico psicoanalítico-no prescriptivo. Se erige también como un dispositivo de análisis del material clínico que apunta a la lectura de la letra presente en el discurso, para identificar las formaciones del inconsciente que emergen en las producciones simbólicas a través de la introducción de modificaciones en la trama narrativa ficcional, manteniendo la rigurosidad académica en las inferencias (interpretaciones) clínicas psicoanalíticas.

La intervención del *Taller clínico-narrativo* realizada en el ámbito escolar (dentro del local escolar) lejos de ser un obstáculo, constituye una fortaleza de la psicopedagogía clínica. La presencia del formato escolar pedagógico promueve en los niños la búsqueda espontánea de la comprensión lectora. Esto permite abordar las características de la producción simbólica a partir de las categorías de análisis construidas al respecto. Así, la presencia de este instituido permite abordar las dificultades de aprendizaje de los niños en situación, es decir, inmersos en el ámbito en el que se manifiestan. Esto potencia la promoción de aperturas significantes a partir de la comprensión lectora, como forma de ampliar las posibilidades de productividad simbólica singular de los niños.

Síntesis de los aportes de la presente Tesis

- categorías de análisis para el diagnóstico diferencial entre Dificultad de Aprendizaje y Trastorno de Aprendizaje
- introducción de la subjetividad como promotora de las dificultades en la comprensión lectora (no sólo por dificultades cognitivas)
- dispositivo teórico-metodológico (Taller clínico-narrativo) para la intervención clínica-psicopedagógica.

Por lo expuesto, se concluye que la adquisición de la actividad de lectura se concibe como un *acontecimiento de transmisión* no prescriptivo (Petit, 2001,2009; Dibarboure, 2015). Acontecimiento donde el docente se constituye en un *operador subjetivante* (Kachinovsky, 2012) que pone en juego el conflicto psíquico (deseo/defensas) y la relación del sujeto con el saber. Esto evitaría que la lectura se transforme en una actividad automática adquirida por metodologías didácticas (prescriptivas) que se focalizan en el aprendizaje cognitivo, y en su lugar se erija como producción simbólica promotora de experiencias de subjetivación (Cantú, 2012).

Interrogantes para próximas investigaciones

Quedan abiertas muchas líneas de análisis (trabajo de los significantes, trabajo de las defensas, etc.) así como varios interrogantes para seguir investigando.

En este sentido, la escotomización de significantes presentes en el Escrito (no su distorsión sino su ausencia) realizada por el niño, constituye un tópico metapsicológico a seguir

investigando: ¿cuál es el mecanismo defensivo actuante, desmentida o represión? ¿es necesario incorporar la desestimación (renegación) como otra modalidad defensiva actuante? ¿operan mecanismos similares a los actuantes en la alucinación negativa?. Se propone como supuesto a investigar que lo omitido perceptivamente (escucha) del escrito se debe a que no constituye un significante que se articule con la red significativa deseante del sujeto (queda invisibilizado porque no es significativo para el sujeto debido a que no se articula con la red significativa; no le es posible registrar su presencia), o es omitido porque resulta peligroso para el sujeto y, en consecuencia, actúan procesos defensivos guiados por la represión o la desmentida.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

El estudio propuesto contempla las normativas éticas en Psicología presentes en el Decreto CM/515 del Poder Ejecutivo sobre Investigación con Seres Humanos; en especial, los tres principios éticos básicos del Código de Nüremberg aprobado en 1946:

a) Respeto a las Personas:

- a. Consentimiento Informado (Ver Apéndice pág. 246): Presentación del Proyecto y solicitud de autorización a la Dirección de la Escuela, la Inspección departamental y las maestras. La participación en el presente estudio será libre y voluntaria, siendo los sujetos invitados a participar y solicitando la autorización con libre consentimiento, pudiendo negarse a la participación o desistir del mismo en cualquier momento, sin consecuencias que produzcan inconveniente para ellos.
 - a.i. Consentimiento informado de la Inspección Departamental, la Directora, la Maestra
 - a.ii. Se solicitará en una reunión informativa grupal el Consentimiento Informado a los padres o tutores de la muestra de niños con la que se va a trabajar
 - a.iii. Se procurará el Asentimiento Informado de los niños.
- b. Confidencialidad: la escuela en la que se realizará la intervención no será identificada en los documentos de divulgación, y la identidad de los niños se preservará con seudónimos y cambio de datos filiatorios. Todos los procedimientos se ajustarán al respeto de los derechos humanos, contemplando especialmente la confidencialidad de los datos y la identidad de los niños participantes, así como el cuidado de su integridad psíquica, física y moral (Artículo 1° de la Ley 18.331 sancionada por la Asamblea General del Parlamento uruguayo el 6 de agosto de 2008). Del mismo modo, y como responsable de los datos personales de terceros, se contemplará el cumplimiento del Artículo 5° que establece para su tratamiento los principios generales de legalidad, veracidad, finalidad, previo consentimiento informado, seguridad de los datos, reserva y responsabilidad.

b) Beneficencia; se pondera como posibles riesgos:

- a. la movilización afectiva que pudiera provocar la aplicación de técnicas psicodiagnósticas en el dispositivo diseñado, así como la detección de cuadros psicopatológicos graves y/o situaciones ambientales agravantes. Como protocolo

de acción ante esta eventualidad, se prevé la orientación y derivación del niño para asistencia psicológica en el SAPA (Facultad de Psicología – UDELAR). Se realizarán además, instancias de devolución de resultados y orientación a todos los sujetos participantes (niños, padres, educadores).

- b. la estigmatización positiva o negativa de los niños seleccionados para participar en el Taller clínico-narrativo. Se prestará especial atención a esta eventualidad, frente a la cual se realizarán intervenciones con las maestras, Directora y niños involucrados, conducentes a la resolución del conflicto. Si la estigmatización continuara, se suspendería la actividad del Taller.
 - c. la obstaculización de los procesos de aprendizaje escolar o de los espacios recreativos-sociales. Las sesiones del Taller se suspenderán cuando coincidan con actividades pedagógicas o recreativas organizadas por la Escuela, dando prioridad a las mismas.
- c) Justicia: el proyecto focaliza su acción en la población vulnerable al Fracaso Escolar, por lo cual los resultados esperados y la producción de conocimientos beneficia directamente a los sujetos seleccionados para la investigación.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, M. (2011). El dominio del lenguaje para la práctica de la libertad. (Proyecto Programa APRENDER inédito). Escuela N° 230. ANEP-CEIP. Paso Carrasco.
- Alvarez, P. (2004) Aportes metapsicológicos al análisis del discurso. En: Schlemenson, S. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: voces presentes y pasadas*. Buenos Aires: Paidós.
- Alvarez, P. (2010) *Los trabajos psíquicos del discurso. Análisis de la producción discursiva en niños con problemas de simbolización*. Buenos Aires: Teseo.
- ANEP-CEIP (2008) Programa de Educación Inicial y Primaria. Recuperado de <http://www.cep.edu.uy/index.php/component/weblinks/117-programa-escolar-2008>
- ANEP-CEIP (2010). Acta Ext. N° 89 Res. N° 34 Programa A.PR.EN.D.E.R. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/index.php/aprender-docs>
- ANEP-CODICEN - División de Investigación, Evaluación y Estadística - Departamento de Investigación y Estadística Educativa - CEP- Departamento de Estadística Educativa (2012). *Monitor Educativo de Enseñanza Primaria. Estado de situación 2011*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/monitor/PublicTempStorage/ESTADO%20DE%20SITUACION%20ANUAL%2020113661326.pdf>
- Anzaldúa, R. (2009) *La teoría como elucidación*. Revista TRAMAS 32 - UAM-X. México, pp. 217-233
- Anzieu, A. (1995). Construcciones en el análisis de niños. En *Psicoanálisis con niños y adolescentes (8) Trauma, après-coup, construcciones*. pp. 162-193. Buenos Aires: Giesna.
- Benedetti, Sara, Perdomo, Rita et al. (1991). *Investigación sobre el aprendizaje escolar*. Montevideo: Instituto de Psicología de la Universidad de la República.
- Bion, W. (1990). *Volviendo a pensar*. Buenos Aires: Hormé.
- Bleichmar, S. (1993) *La fundación de lo inconsciente: Destinos de pulsión destinos del*
- Lic. Michel Dibarboure

- sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bleichmar, S. (1995) Del discurso parental a la especificidad sintomal en el psicoanálisis de niños. En A. M. Sigal de Rosenberg (comp.) *El lugar de los padres en el psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Ed. Lugar.
- Bleichmar, S. (1999) *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bleichmar, S. (julio, 1988) Diagnóstico: una perspectiva metapsicológica. En *Cuestiones acerca de la técnica psicoanalítica con niños*. 7º Jornada Interna de Psicoanálisis de Niños y Adolescentes Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados. Buenos Aires. Recuperado de http://www.silviableichmar.com/actualiz_09/CuestionesAcerca.htm
- Bo, T. (2008). Intervenciones. En *Tratamiento de los problemas de aprendizaje. Actualización en clínica psicopedagógica*. Wettengel, L. y Prol, G. (comps.). Buenos Aires: Noveduc.
- Bo, T. (2009). Abriendo dimensiones para la intervención terapéutica. En *Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes*. Wettengel, L. y Prol, G. (comps.). Buenos Aires: Noveduc.
- Cantú, G. (2004) La lectura reinventada: narratividad e interpretación textual en la clínica psicopedagógica. En: Schlemenson, S. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: voces presentes y pasadas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cantú, Gustavo (2011). *Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Noveduc.
- Caride de Mizes, M. et al (1982) *Técnicas Gráficas en la evaluación de la personalidad*. Buenos Aires: Edit. Tekné.
- Casas De Pereda, Myrta (1999). *En el camino de la simbolización*. Buenos Aires: Paidós.
- Casas Navarro, (2004) La inferencia en la comprensión lectora. En *Escritura y Pensamiento* 7 (15) (pp. 9-24) Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/letras/article/viewFile/7764/6763>

- Celener, G. [et al] (2004), *Técnicas Proyectivas. Actualizaciones e Interpretación en los Ámbitos, Clínicos, laboral y Forense.*,(I), Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Chouchena, O.; Rebeaud, B., Rossel, S., Halfon, O. (1997), «Je peux lire?» Enseignement spécialisé et atelier contes dans le cadre d'une prise en charge en Centre Thérapeutique de Jour pour Enfants, *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 45 (9),509-517. ISSN: 0222-9617.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa.. *Theoria*, 14(1) 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Corman, L. (2001). *Test de Pata Negra*. Manual. Madrid: TEA Ediciones.
- Dibarboure, M. (2012). Estudio de un dispositivo de prevención y abordaje del fracaso escolar. La narración oral de cuentos como recurso de la psicopedagogía clínica. (Proyecto inédito). Universidad de la República, Comisión Asesora Académica de Dedicación Total de la Facultad de Psicología, Montevideo.
- Dibarboure, M. (2013). La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas. El taller clínico con cuentos en el ámbito escolar (Proyecto de Tesis de maestría inédito). Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Psicología.
- Dibarboure, M. (setiembre, 2015) *Transformaciones subjetivas a partir de la lectura de presentada cuentos. Taller clínico narrativo con niños que presentan problemáticas de aprendizaje* Ponencia presentada en 1º Jornada de investigación en Psicología Clínica del Instituto de Psicología Clínica. Montevideo: Facultad de Psicología. UdelaR..
- Dibarboure, M.; Kahan, E. (2006) Aportes para el análisis clínico del Test "Pata Negra", En: *VIII Jornada de Psicología Universitaria: A medio siglo de la psicología universitaria en el Uruguay*. Montevideo: Udelar
- Farías, L. y Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la

investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods* 4 (1) March 2005

- Finger, R. E. & Djambolakdijan, S. (2009) Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea. En *Psicologia em Revista* 15 (2), 132-148, Belo Horizonte. Recuperado de pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v15n2/v15n2a09.pdf
- Flesler, A. (2007) *El niño en análisis y el lugar de los padres*. Buenos Aires: Paidós.
- Flesler, A. (2011) *El niño en análisis y las intervenciones del analista*. Buenos Aires: Paidós.
- Frank, R. (1985). *Interacción y Proyecto Familiar. Evaluación individual, diádica y grupal por medio del Test de la familia kinética actual y prospectiva*. Buenos Aires: Gedisa.
- Freud, S. (1914). *Introducción del narcisismo*. . En S. Freud, Obras Completas (Vol. XXIII, p. 88). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1993 [1925]). *Prólogo a Aichhorn, Juventud descarriada*. En S. Freud, Obras Completas (Vol. XIX, p. 296). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1993 [1937]). *Análisis terminable e interminable*. En S. Freud, Obras Completas (Vol. XXIII, p. 249). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gabbiani, Beatriz y Kachinovsky, Alicia et al. (2010). *Alternativas al fracaso escolar. Prácticas pedagógicas para la inclusión*. Presentado a llamado I + D 2010 de CSIC (UdelAR). Recuperado de http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional_ALTERNATIVAS_al_FRACASO_%20ESCOLAR.pdf
- Gadamer, H. G. (2001). (Novena ed.). *Verdad y método* Salamanca: Ediciones sígueme.
- García Arzeno, M.E, (1993). *Nuevas aportaciones al Psicodiagnóstico Clínico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- García Reinoso, D. (1997). Juego, creación, ilusión. En M. Rodulfo y N. González, N. (Comps.). *La problemática del síntoma* (pp. 27-42). Buenos Aires: Paidós.
- García Reinoso, Diego (1980) Juego, creación, ilusión. En Rodulfo, M. y González, N. (comp.) *La problemática del síntoma*. Buenos Aires Paidós.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- González Rey, F. (2006) *Investigación cualitativa y subjetividad*. Oficina del Arzobispado de Derechos Humanos de Guatemala.
- Green, A. (2005) *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo: desconocimiento y reconocimiento del inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu editores
- Green, A. (2014) *El pensamiento clínico*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gutfreind, C. (2003). *O terapeuta e o lobo. A utilizacao do conto na psicoterapia da crianca*. San Pablo: Casa do Psicólogo.
- Gutfreind, Celso (2007). El potencial terapéutico de los cuentos infantiles: Aplicaciones en psiquiatría infantil. *Revista de APPIA*, (16), 130-138.
- Hammer, E. (1977) *Test Proyectivos Gráficos*. Buenos Aires: Paidós..
- Hamuy, E. (2008) El cuaderno, un documento de la historia. En: Prol, G. y Wettengel, L. (eds.). *Tratamiento de los problemas en el aprendizaje. Actualización en clínica psicopedagógica*. Buenos Aires: Noveduc.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Horstein, L. (2003) *Intersubjetividad y clínica*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fwww.luishornstein.com%2Ftextos%2Fintro_intersubjetividadyclinica.pdf
- Jeffersonian Transcription Notation as described in Jefferson, Gail (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. In J. Maxwell Atkinson & John Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp.346-369). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber: Historias de aprendices*. Montevideo: Universidad de la República.
- Kachinovsky, A. (2013). *El cuento infantil como objeto intermediario en la complejización del psiquismo*. (Proyecto de Tesis inédita de doctorado). Universidad de Buenos Aires.
- Kachinovsky, A. y Gabbiani, B. (Eds.). (2013). *Una alternativa al fracaso escolar: Hablemos de buenas prácticas*. Montevideo: En prensa.

- Kachinovsky, A. y Modzelewski, H. (2008). *Relatos en la escuela: del fracaso a la inclusión*.
Presentado al llamado I + D 2008 de CSIC (UdelaR). Aprobado pero no financiado.
[http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional relatos- en-la-escuela.pdf](http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional%20relatos-en-la-escuela.pdf)
- Kachinovsky, A. et al. (2006). *Relatos e Identidades. Efectos de la promoción narrativa en niños de 4 y 5 años*. Presentado a llamado I + D 2006 de CSIC (UdelaR). Aprobado pero no financiado. http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional_relatos-e-identidades.pdf.
- Kaes, R. (1995) *El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu editores
- Kawulich, B. (2005). *La observación participante como método de recolección de datos*.
Recuperado de <http://www.slideshare.net/cristianisazaposada/la-observacion-participante-15686719>
- Kazez, R. (2009). *Los estudios de caso y el problema de la selección de la muestra. Aportes del sistema de matrices de datos. En Subjetividad y Procesos Cognitivos. (13:1)*. Buenos Aires. Recuperado de
<http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102009000100005&lng=es&nrm=iso>.
- Laboratorio de niños de APU (1999). *De cajas y juguetes. Nuestros instrumentos del análisis infantil para el 2000*. En *Revista Uruguaya de Psicoanálisis (90)*. Recuperado de <http://www.apuruquay.org/node/869>
- Martínez, E. (2005) [et al] *La integración en la escuela: desafíos e interrogantes. Investigación: comunicación y procesos de aprendizaje*. CSIC – Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes.
- Mezan, R. (jun. 2006) *Pesquisa em psicanálise: Algumas reflexões*. En *Jornal de Psicanálise*, 39 (70): 227-241. São Paulo..
- Morin, E. (1998) En D. Fried Schnitman (Ed.) *Nuevos paradigmas cultura y subjetividad*. (pp. Xxx-xxx) Buenos Aires: Paidós.

- Morin, E. (1999) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento.*
Buenos Aires: Nueva Visión
- Nasio, D. (2001) *Los más famosos casos de psicosis.* Buenos Aires: Paidós.
- Pereira, M. (2014) El método de orientación clínica aplicado a la investigación-intervención.
Presentado en “1º Jornadas de investigación: formación de la clínica psicoanalítica en el Uruguay”. Proyecto CAPES-UdelaR: Formación de la clínica psicoanalítica y escritura de caso: interpretación, construcción y narrativa (17 de octubre). Facultad de Psicología de la UdelaR. Montevideo. Uruguay.
- Pereira, M. R., Oliveira Paulino, B., & Braga Franco, R. (2011). Acabou a autoridade? Belo Horizonte: Fino traco.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis. (L'art de lire ou comment résister à l'adversité.)* México: Océano.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Prol, Gerardo (2004). La escritura y la clínica psicopedagógica. En Schlemenson, Silvia (Ed.), *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica* (pp. 75-97). Buenos Aires: Paidós.
- Prol, Gerardo y Wettengel, Luisa (Eds.). (2009). *Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes.* Buenos Aires: Noveduc.
- Rebollo, M. A. (1996) *Dificultades del aprendizaje.* Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana
- Rego, M. V. (2009) Transformaciones de la producción simbólica en el tratamiento psicopedagógico. En *Anuario de investigación – UBA* (16). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-6862009000100018&script=sci_arttext
- Samaja, J. (2004) *Proceso, Diseño y Proyecto: Cómo elaborar un proyecto sin confundirlo con el proceso ni con el diseño.* Buenos Aires: Editorial JVE
- Schlemenson, S. (1999) [et al] *Leer y escribir en contextos sociales complejos.* Buenos Aires: Paidós.

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

Schlemenson, S. (2010) Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico: presentación de un modelo de análisis teórico-clínico.

En *Anuario de investigación – UBA* (17). Recuperado de

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862010000100018&script=sci_arttext

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

Schlemenson, Silvia. (2005). Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico.

Cadernos de Psicopedagogia, 5(9), 00. Recuperado em 08 de abril de 2014, de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492005000100005&lng=pt&tlng=es.

Schwartz de Scafati, L.E., Caride de Mizes M.R. (2004). *El Test Patte Noire (P.N.) – La interpretación clínica desde lo Normativo*. (3ª. ed.). La Plata: de La Campana.

Tenorio, & Jacobo (2013)

Valles, M.S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Yacuzzi, E. (s/f). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. (Universidad del CEMA). Recuperado de

<http://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>

Zukerfeld, R. (2009)

APÉNDICES

Breve presentación de Adriana (11 años cuando participa del taller en el 2013)

Informe de la maestra:

Escritura: escribe con grandes errores tanto de sintaxis como de ortografía y coherencia. Presenta omisiones y segmentaciones. Muchas veces ni ella entiende que es lo que escribió. Dificultades en la copia. Letra desprolija y desorganización de la información en el cuaderno de clase.

Lectura: pausada y dificultosa. Comprensión lectora con dificultades.

Oralidad: participa principalmente a requerimiento con intervenciones breves.

Matemática: presenta algunas dificultades en el trazado de figuras geométricas y en la resolución de problemas matemáticos. Manifiesta dificultades en la división.

Se dialogó con la madre por una posible dificultad orgánica en el área de la lengua. La madre manifiesta que siempre tuvo problemas en la escritura pero que nunca le realizaron informes.

Exploración diagnóstica (2012)

- **Edad:** 10 años
- **Núcleo familiar :**
 - de convivencia: madre (27 años), padre (35 años), hermano (4 años)
- **Escolaridad:** 4to año escolar
- **Antecedentes significativos:**
 - reciente realojo de la familia por construcción de carretera donde residían
- **Caracterización descriptiva:**
 - aspecto muy prolijo: aliñada, con accesorios femeninos, túnica impecable
 - niña simpática, colaboradora y comunicativa. Se muestra “correcta”, aplicada, pero se inhibe frente a las tareas, a pesar de lo cual las termina realizando. Busca aprobación del otro.
- **Hipótesis diagnóstica:**
 - débil estructuración psíquica, con instauración de la represión primaria
 - conflictiva edípica con predominio de la represión como defensa
 - dificultad de aprendizaje por inhibición secundaria
 - no se descarta la posibilidad de presencia de dificultad específica del aprendizaje

1º FASE de construcción de las categorías emergentes

DIMENSIÓN 1: modalidad de tramitación del conflicto psíquico = CATEGORÍAS Nº 3 “Secuencia narrativa ficcional”

- ¿Cómo alude al conflicto? Características de la alusión al conflicto
- ¿Cómo es el tratamiento que le da? ¿Qué hace con el conflicto?
- ¿Cuál es la actitud ante el desenlace? ¿cómo tramita el conflicto? ¿qué tipo de desenlace plantea?

DIMENSIÓN 2: procesos imaginativos y reflexivos = CATEGORÍAS Nº 1, 2 Y 3

El cuento induce - convoca imagen, procesos imaginativos; un tercer espacio íntimo

- ¿qué hace con el cuento? (puesta en marcha de procesos imaginativos y/o reflexivos)
- ¿mantiene el pacto ficcional?
- ¿cómo recrea/imagina el escenario, los personajes, las interacciones?
- ¿pone en cuestionamiento certezas previas? ¿abandona la unidad imaginaria (p.33)? (procesos reflexivos)
- ¿liga los comportamientos de los personajes y las constataciones contextuales con la subjetividad propia o adjudicada al personaje para dar sentido a la experiencia?

DIMENSIÓN 3: posición ante la alteridad y la diferencia

Tratamiento del “otro”

- cuento (personajes, contexto)
- pares del grupo
- coordinador
- lo extraño (palabra ajena: ¿se adhiere sin comprensión de la misma?)

1. **Tratamiento del cuento:** CATEGORÍA 3 = SECUENCIA NARRATIVA FICCIONAL
2. **Tratamiento del “otro” en el grupo:** CATEGORÍA 1 y 2: SECUENCIAS NARRATIVAS AUTORREFERENCIAL Y DIALOGAL

Secuencias narrativas: modalidad narrativa o dialógica predominante (distinción diálogo - narración Schlemenson)

1. Secuencia narrativa autorreferencial

Habla de sí mismo y su ambiente próximo (familiares, casa, barrio, etc.): predominan procesos reflexivos, con elevado compromiso subjetivo.

1.1. evoca, comunica, comparte, historiza (hay discriminación, comparte experiencias e intereses con los otros)

2. Secuencia dialógica

Habla de otros referido al ambiente escolar: dialoga con los presentes, emite opiniones y juicios en tiempo verbal presente (predominan procesos reflexivos).

2.1. Interacción con el otro (niño, coordinador): cómo interactúa, qué hace con el otro (cotejar con interacciones del personaje)

2.1.1. adhiere al discurso del otro: repite lo dicho por otro como si fuera propio (falta reconocimiento de la alteridad)

2.1.2. introduce su punto de vista

2.1.2.1. lo defiende

2.1.2.2. no lo defiende

2.1.2.3. cambia de opinión influido por otro

2.1.2.3.1. enriquece su punto de vista

2.1.2.3.2. adhiere al discurso del otro sin cuestionamiento: abandona su punto de vista (debilidad yoica que afecta el establecimiento de la diferencia y la alteridad)

2.1.3. se impone

2.1.4. cambia de tema

2.1.5. desestima lo dicho por el otro

3. Secuencia narrativa ficcional

Habla de la ficción: (procesos reflexivos y/o imaginativos)

Espontánea (preguntas amplias y abiertas del coordinador, apertura al despliegue narrativo ficcional) o promovida por el coordinador del taller (preguntas específicas)

3.1. Tratamiento del cuento (¿Qué hace con el cuento?)

3.1.1. Mantiene el pacto ficcional

3.1.1.1. Recrea el cuento: modifica la trama narrativa instituida (complejizaciones narrativas) Imagina: escenario, personajes, interacciones, conflicto, desenlace.

3.1.1.1.1. Concordante con la trama ficcional (historia similar modificada)

3.1.1.1.1.1. coherente

3.1.1.1.1.2. incoherente

3.1.1.1.2. No concordante con la trama ficcional (otra trama ficcional no presente en el cuento)

3.1.1.1.2.1. coherente

3.1.1.1.2.2. incoherente

3.1.1.2. Cuestiona el cuento - procesos reflexivos

3.1.1.3. Reproduce el cuento desde el punto de vista de un narrador externo (descripción)

3.1.1.3.1. modalidad defensiva (DA)

3.1.1.3.2. vacío representacional (TA)

3.1.2. No mantiene el pacto ficcional

3.1.2.1. intervención explícita que da cuenta de la pérdida de distancia entre realidad y ficción (pérdida del sentido de realidad, abolición de la alteridad)

3.1.2.2. rompe el pacto ficcional por apego a la realidad (por ej. superman no vuela porque los hombres no pueden volar)

3.1.3. Ignora el cuento (modalidad defensiva)

3.1.3.1. silencio (no se sabe si mantiene el pacto ficcional)

3.1.3.2. intervenciones no verbales: gestos, actos (mantiene distancia realidad - ficción)

3.1.3.3. otras intervenciones verbales (mantiene distancia realidad ficción)

3.1.3.3.1. autorreferencial

3.1.3.3.2. heterorreferencial (desplazamiento - proyección)

3.2. Tratamiento del conflicto

3.2.1. Modificación del conflicto (modifica los términos del conflicto)

3.2.1.1. Compromiso subjetivo:

3.2.1.1.1. Apropiación de autoría:

- 3.2.1.1.1.1. se da cuenta de la modificación, hay una intencionalidad creativa
- 3.2.1.1.1.2. no se da cuenta: modalidad defensiva actuando (creatividad influenciada por modalidad defensiva ante el conflicto)

3.2.1.1.2. Ligazón con la propia subjetividad

- 3.2.1.1.2.1. ligado a su subjetividad: ligazón del conflicto con algo propio (da cuenta de sus propias intencionalidades, necesidades o deseos - autorreferencial)
- 3.2.1.1.2.2. distanciado de su subjetividad (se involucra y luego se distancia)
- 3.2.1.1.2.3. ajeno a su subjetividad (no lo reconoce como propio, lo dijo otro): no da cuenta de intencionalidades, necesidades o deseos propios

3.2.1.2. Coherencia

3.2.1.2.1. Concordante con la trama ficcional instituida

- 3.2.1.2.1.1. compatible - coherente
- 3.2.1.2.1.2. No compatible - incoherente

3.2.1.2.2. No concordante con la trama ficcional instituida

- 3.2.1.2.2.1. Compatible - coherente
- 3.2.1.2.2.2. No compatible - incoherente

3.2.2. Descripción del conflicto

3.2.2.1. Inhibición secundaria (Represión 2º =(Dificultad de Aprendizaje)

3.2.2.2. Inhibición primaria (Fallas en la Represión 1º = Trastorno de Aprendizaje) Adhesión por vacío representacional

3.2.3. No alusión al conflicto: modalidad defensiva (Inhibición 1º o 2º)

- 3.2.3.1. silencio
- 3.2.3.2. otras intervenciones
- 3.2.3.3. gestos - actos

3.2.4. Resolución del conflicto - tratamiento del desenlace

¿Qué hace con el final del cuento ofertado? **Modalidad defensiva singular**

3.2.4.1. Alusión al desenlace

3.2.4.1.1. en forma descriptiva (reproducción, adhesión, apego al instituido - inhibición 1º o 2º)

3.2.4.1.2. en forma novedosa (proposición alternativa)

3.2.4.1.2.1. características atribuidas al desenlace (realista, fantástico, moralista, maniaco, depresivo, melancólico, psicopático, etc.)

3.2.4.1.2.1.1. concordante

3.2.4.1.2.1.2. no concordante

3.2.4.1.2.1.3. discordante

3.2.4.2. No alusión al desenlace

3.2.4.2.1. inhibición

3.2.4.2.2. distanciamiento

3.2.4.2.3. indiferencia

3.2.4.2.4. oposición

3.3. Tratamiento de la subjetividad del personaje

El cuento convoca imaginar: escenario, personajes, interacciones, conflicto, desenlace.

La subjetividad del personaje puede aparecer en el escrito bajo tres modalidades (“El texto es una máquina perezosa que el lector tiene que completar” [Eco, XXXX]):

- aspectos explícitos (“era mentiroso”)
- aspectos implícitos (“marcas textuales” ej: “estaba sentada, vestía en forma muy elegante...” = alusión al género femenino)
 - alusiones
 - inferencias posibles

El tratamiento de la subjetividad del personaje puede observarse en referencia a:

- sentimientos (sentir)
- pensamientos (decir)
- comportamientos (hacer)
- conflicto (queja, síntoma, trastorno, etc.)
- sentido dado a la experiencia

Modalidad de compromiso subjetivo. (¿cómo alude a la subjetividad del personaje?)

- 3.3.1. Alusión a la subjetividad del personaje
- 3.3.1.1. en forma descriptiva (adhesión, inhibición 1º o 2º)
 - 3.3.1.2. en forma novedosa (imaginación- desmentida o represión al servicio de la sublimación)
 - 3.3.1.2.1. Concordante con la trama ficcional del cuento (creativo)
 - 3.3.1.2.1.1. con apropiación de autoría (se da cuenta de la modificación de la trama, tiene intención de modificar o plantear otras alternativas) sublimación- represión
 - 3.3.1.2.1.2. sin apropiación de autoría (tiene la convicción que el personaje sentía, decía o hacía eso - creatividad al servicio de la defensa: desmentida para tapar la falta)
 - 3.3.1.2.2. No concordante con la trama ficcional del cuento
 - 3.3.1.2.2.1. con apropiación de autoría (se da cuenta de la modificación de la trama, tiene intención de modificar o plantear otras alternativas)
 - 3.3.1.2.2.2. sin apropiación de autoría (tiene la convicción que el personaje sentía, decía o hacía eso - creatividad al servicio de la defensa: desmentida para tapar la falta)
 - 3.3.1.2.3. Discordante con la trama ficcional del cuento (atribuye sentimientos, pensamientos o comportamientos al personaje que resultan discordantes con la trama ficcional. Por ej. atribuir al viejo cangrejo un estado de bienestar y felicidad por vivir solo)
- 3.3.2. No alusión a la subjetividad del personaje: dificultad para imaginar el mundo interno de los personajes) aspectos concretos exteriores adaptativos, superficiales, descriptivos, sin acceso al mundo interno del personaje (pensamientos - sentimientos) - se ubica desde el punto de vista de un narrador externo, solo a su conducta observable, repetir textualmente lo instituido

3.4. Tratamiento de las interacciones:

- interacciones entre los personajes (inferencia de modalidad vincular singular)

Modalidad vincular singular. (¿cómo alude a las interacciones ficcionales?)

3.4.1. Interacciones

3.4.1.1. Alusión a las interacciones

3.4.1.1.1. en forma descriptiva (adhesión, inhibición 1º o 2º)

3.4.1.1.2. en forma novedosa

3.4.1.1.2.1. características atribuidas a las interacciones
(colaboración, enfrentamiento, enojo, pelea,
seducción, manipulación, etc.)

3.4.1.1.2.1.1. concordante

3.4.1.1.2.1.2. no concordante

3.4.1.1.2.1.3. discordante

3.4.1.2. No alusión a las interacciones

3.5. Tratamiento de los elementos ambientales (escenario-contexto; objetos y circunstancias)

- escenario (adecuación o inadecuación que podría dar cuenta del mantenimiento del principio de realidad)

3.5.1. Elementos del ambiente:

3.5.1.1. Alusión

3.5.1.1.1. descripción

3.5.1.1.2. novedad

3.5.1.1.2.1. concordante (adecuado)

3.5.1.1.2.2. no concordante

3.5.1.1.2.3. discordante

3.5.1.2. Adición

3.5.1.3. Omisión

3.5.1.4. Distorsión

3.5.1.5. No alusión

3.6. Respuestas a las convocatorias del coordinador: secuencia narrativa ficcional

promovida por el coordinador (disponibilidad de procesos imaginativos y reflexivos)

- 3.6.1. Repite textualmente lo instituido ¿restricción simbólica por defensa/déficit o influencia del formato escolar?
- 3.6.2. recrea el cuento con aportes no presentes anteriormente
- 3.6.3. otros:
 - 3.6.3.1. negación, rechazo
 - 3.6.3.2. no contesta (silencio)
 - 3.6.3.3. responde con gestos y actos

EL TRABAJO CON LAS CATEGORÍAS EMERGENTES SUPONE UNA SISTEMATIZACIÓN PREVIA DE LOS CUENTOS (Ver “Planilla análisis cuentos” pág. 208):

- personajes
- escenario (contexto)
- subjetividad del personaje
 - pensamientos (decir)
 - sentimientos (sentir)
 - comportamientos (hacer)
 - sentido dado a la experiencia (interpretación de mayor productividad simbólica)
- interacciones
- desenlace
 - conflicto (queja, síntoma, trastorno, etc.)
 - defensas del personaje
 - conflicto edípico
 - conflicto narcisista
 - Dificultad o Trastorno de aprendizaje del personaje

PLANILLAS DE ANÁLISIS

TALLER Nº 1

Taller 1: "El joven cangrejo" Adriana					
DIMENSIÓN 1: modalidad de tramitación del conflicto psíquico		Debates narrativos			
C O N F L I C T O F I C C I O N A L	E S C R I T O	<p>Conflicto ficcional: versión canónica instituida (Escrito)</p>	<p>"Querer" aprender: a "caminar para adelante"</p> <p>Expulsión paterna por querer ser diferente</p>	<p>"Querer" aprender: "como las ranas"</p>	<p>Angustia de la madre porque quiere al hijo</p> <p>(<i>"...Hijo mío -dijo llorando la madre, ¿has perdido el juicio? Vuelve en ti y camina como te han enseñado tu padre y tu madre; camina como tus hermanos, que tanto te quieren..."</i>)</p> <p>No es querido/aceptado por el padre por querer ser diferente</p>
	P R O D U C I D O	<p>Conflicto ficcional: interpretación dinámica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "Querer" aprender a "ser" diferente a los referentes identificatorios: querer asociado al orden del deseo, remite al sujeto en falta. • Significante "poder" asociado al aprendizaje por identificación al otro • rivalidad edípica con el padre, sobre un trasfondo de conflicto narcisista de reafirmación de identidad ("orgullosamente"); ¿intento de instituir la alteridad? • conflicto en torno al aprendizaje, sobre la base de una prohibición • fuerza de la castración imaginaria ("se cortaría la lengua") en relación a la castración simbólica, fallas en la instauración del "nombre del padre" en el ejercicio de su función • "Contra el destino nadie batalla" Discurso conservador; fuerza del instituido vs. fuerza de los ideales exogámicos: lucha contra lo instituido de la tradición y los referentes familiares, ruptura del "contrato narcisista" (Aulagnier, 1975?). Salida exogámica, duelo, pérdida de los padres de la infancia. 		
C O N F L I C T O	P R O D U C I D O	<p>Comprensión lectora interpretativa</p> <p>Reproducción servil (Escrito)</p> <p>Sin apropiación de autoría</p>	<p>NO</p>		

C T O F I C C I O N A L	A C T I V I D A D	I D E F E N S I V A	<p>Compreñión lectora interpretativa</p> <p>Alteraciones del Escrito no creativas</p> <p>Sin apropiaci3n de autoría</p> <p>Nuevo conflicto ficcional instituyente Defensivo no creativo</p>	<p>“No poder” caminar para atrás</p> <p>La situaci3n de aprendizaje “prohibido” y deseada por el personaje es omitida (reprimida)</p> <p>Sustituci3n del conflicto (represi3n mediante)</p> <p>No logra reconocer el conflicto can3nico:</p> <p>“querer” aprender a ser diferente a los referentes identificatorios es reprimido y cambiado por un sntoma (inhibici3n del Yo) que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • afecta las referencias identificatorias (narcisismo 1ª) • provoca la expuls3n del grupo familiar <p>Modificaciones al instituido del cuento guiadas por el significante “no poder” y la dinámica defensiva represi3n-desmentida</p>	<p>“Querer ser”² una rana</p> <p>No era igual a su familia</p> <p>Era como el otro, de otra manera</p>	<p>No es querido por la familia³-padre</p>		
			L E C T O R A	P R O D U C C I 3 N	<p>Compreñión lectora inferencial estereotipada-interpretativa</p> <p>Alteraciones del Escrito creativas defensivas</p> <p>Con apropiaci3n de autoría defensiva</p> <p>Nuevo conflicto ficcional instituyente creativo defensivo</p>	<p>NO puede producir simb3licamente en forma creativa al servicio de la defensa</p> <p>No reconoce su propia interpretaci3n como una lectura</p>		
					P R O D	<p>Compreñión lectora inferencial (excepto la estereotipada) o trascendente</p>	<p>NO puede producir un Texto que dé cuenta de una experiencia de la lectura promotora de subjetividad</p> <p>No reconoce su propia interpretaci3n como una lectura</p>	

² Modificaci3n icc.

³ Modificaci3n icc.

ACTIVIDAD LECTORA	UCCION	Alteraciones del Escrito creativas			
		Con apropiación de autoría			
		Nuevo conflicto ficcional instituyente creativo			
DESENLACE FICCIONAL	ESCRITO	Nuevo conflicto ficcional : a. Defensivo no creativo b. Defensivo creativo a. Instituyente creativo	Defensivo creativo : No es querido porque “no puede” “ser” como su familia - Identidad del “ser” comprometida		
		Conflicto psíquico subyacente	<ul style="list-style-type: none"> El conflicto ficcional es reprimido y cambiado por un Síntoma: inhibición del Yo (“no poder”) El significante “querer” (orden del deseo) y “poder” (aprendizaje logrado) es sustituido por “no poder” (inhibición del Yo) No poder ser el niño del Otro y la expulsión de la familia por ello Un aprendizaje peligroso (y por ello reprimido) que puede afectar las referencias identificatorias (“no poder” “ser” como los de su familia - narcisismo primario) Aprender afecta negativamente al “ser” porque altera el “contrato narcisista” y provoca la expulsión del grupo familiar El conflicto es un Síntoma Inhibición Secundaria en el Aprendizaje - Dificultad de Aprendizaje 		
DESENLACE FICCIONAL	ESCRITO	Desenlace ficcional: versión canónica instituida (Escrito)	El personaje recibe un “mensaje melacólico”, conservador y pesimista (derrota, rechazo, soledad) de un viejo cangrejo: las consecuencias por querer ser diferente a como se espera que sea (niño del Otro - contrato narcisista)		El padre lo echa porque el personaje decidió caminar para adelante
		Desenlace: interpretación dinámica	El personaje convencido de tener la razón, emprende “orgullosamente” un camino incierto		
	PRO	Comprensión lectora interpretativa			
		Reproducción servil (Escrito)		NO	
		Sin apropiación de autoría			

C T I V I D A D	D U C C I O N	<p>Comprensión lectora interpretativa</p> <p>Alteraciones del Escrito no creativas</p> <p>Sin apropiación de autoría</p> <p>Nuevo conflicto ficcional Defensivo no creativo</p>	NO				
		L E C T O R A	D E F E N S I V A	<p>Comprensión lectora inferencial estereotipada-interpretativa</p> <p>Alteraciones del Escrito creativas defensivas</p> <p>Con apropiación de autoría defensiva</p> <p>Nuevo conflicto ficcional Defensivo creativo</p>	<p>Reprime el saber de este castigo por querer ser diferente a como esperan los padres que sean ("olvido motivado" - niño del Otro - contrato narcisista)</p>	<p>Encontró una familia sustituta ("novela familiar") (Rellena con una presencia [otra familia] la ausencia [familia de origen], desmiente así la ausencia, el desamparo y el desamor).</p> <p>Represión y confusión en Agustina : no puede recordar algo que no sucedió (no existe otra familia en la versión instituida)</p>	<p>La familia/padre lo echa porque "no podía" caminar para atrás</p> <p>Es la "familia" y no sólo el padre quien lo expulsa</p> <p>Omite la angustia materna y el reclamo de volver a ser como le enseñaron sus padres; es decir, reprime que la madre no lo expulsa sino que le demanda corregirse por amor</p>
				P R O D U C C I O N	C R E A T I V A	<p>Comprensión lectora inferencial (excepto la estereotipada) o trascendente</p> <p>Alteraciones del Escrito creativas</p> <p>Con apropiación de autoría</p> <p>Nuevo conflicto ficcional instituyente creativo</p>	<p>NO puede producir un Texto que dé cuenta de una experiencia de la lectura promotora de subjetividad</p> <p>No reconoce su propia interpretación como una lectura</p>
<p>Nuevo desenlace ficcional :</p> <p>c. Defensivo no creativo</p> <p>d. Defensivo creativo</p> <p>b. Instituyente creativo</p>	<p>Defensivo creativo: Es expulsado por la familia-padre y encuentra otra familia ("novela familiar")</p>						

		Conflicto psíquico subyacente	<ul style="list-style-type: none"> • Atenúa la responsabilidad de la expulsión del personaje por parte del padre introduciendo a toda la familia como rechazante. El castigo paterno superyoico que dicta “sos como yo quiero que seas o no sos”, y que coloca al cangrejo como objeto de goce sádico superyoico del padre, es atenuado de esta forma. Este movimiento defensivo es a costa de la represión del amor materno y su reclamo de corrección (“...<i>camina como tus hermanos, que tanto te quieren...</i>”) por amor (permanece omitido). • Reprime el “saber” del mensaje melancólico del viejo cangrejo: el castigo por querer ser diferente a como esperan los padres que sean (“olvido motivado” - niño del Otro - contrato narcisista) • Desamparo y desamor por “no poder” “ser” como su familia-padre debido a un Síntoma (inhibición del Yo) • Calma estas vivencias con una “novela familiar” (encontró otra familia) • Desmentida (“...<i>encontró una familia de...</i>”) y posterior represión (“...<i>ay no me acuerdo bien, jno me sale!</i>...”) • El conflicto para ella es el distanciamiento del niño del Otro a través de una respuesta del sujeto sintomática (inhibición del Yo) • El personaje “no aprendió” porque para Agustina no se trata de un aprendizaje sino de una imposibilidad, de un defecto. Reprime la situación de aprendizaje presente en el instituido del cuento (quería aprender y aprendió) y la sustituye por el “no poder”. Aprendizaje y “no poder” quedan enlazados en la modalidad defensiva de Agustina ante el conflicto (represión).
--	--	--------------------------------------	---

Taller 1: “El joven cangrejo”						
Adriana						
DIMENSIÓN 2: procesos imaginativos y reflexivos						
			Debates narrativos			
	Coordinador	Actitud	Enunciado	Apropiación de Autoría	Procesos reflexivos/ imaginativos	
					Observable	Inferencias clínicas
S E C U E N C I A D I A L O G A L	Preguntas aclaratorias	Defiende su postura No flexible para aceptar el punto de vista del otro	“...no podía...”	NO Sustitución del conflicto	No reconoce su propia interpretación como una lectura, sino como: Simple descripción “objetiva” del supuesto “instituido” (Escrito)	Modalidad singular de los procesos reflexivos No operan procesos reflexivos de cuestionamiento de lo instituido/ canónico. Reflexión al servicio de la defensa La represión y el significativo “no poder” guían los procesos reflexivos Los procesos reflexivos están marcados por la defensa frente al nuevo conflicto ficcional introducido

						<p>por ella (“no poder”); defender el supuesto instituido empobrece su capacidad de reflexión.</p> <p>Agustina “no puede” cuando se apega a lo canónico (supuesto por ella).</p>
<p>TAREAS NARRATIVAS PROPUESTAS POR EL COORDINADOR</p>	<p>Convoca a la reflexión sobre lo acontecido al cangrejo</p>	<p>Opinión espontánea</p> <p>Se siente “autorizada” para desplegar un pensamiento autónomo</p>	<p>“...está mal...”</p>	<p>SI</p>	<p>Enunciado valorativo/normativo</p>	<p>Reflexión al servicio de la defensa (superyo)</p> <p>Establece juicios valorativos que borran las diferencias (la pertenencia a una familia como hijo es más importante que definir la identidad)</p> <p>Represión del amor materno</p>
			<p>“...la familia... no tenían que echarlo...”</p>	<p>SI: censura el acto de expulsión</p> <p>NO: modifica el escrito: nueva versión sin apropiación de autoría que introduce a la familia y no sólo al padre como quien lo expulsó</p>	<p>Censura el acto de expulsión realizado por “la familia/padre”</p> <p>Expulsión realizada por “la familia”, no sólo por el padre (nueva versión)</p> <p>Invisibiliza la angustia materna por el hijo debido a que se muestra “diferente”, y su reclamo hacia él de volver a ser como le han enseñado sus padres por amor</p>	
			<p>“...tienen que quererlo como fuera...”</p>	<p>SI</p>	<p>Introduce un cuestionamiento a los mandatos familiares, al contrato narcisista; un cuestionamiento a lo canónico (“deber ser”) desde el “no poder”.</p>	

						Sin embargo, el conflicto produce un síntoma-inhibición en el aprendizaje; el aprendizaje como incorporación de algo del otro por identificación resulta amenazante para ella.
Convoca a la reflexión-acción dentro de la narrativa ficcional (¿Qué hubieran hecho ustedes?)	Dubitativa ¿Reivindicativa?	“...decirle a la familia que... que no importa como sea...” “...Lo que importa, cómo lo quieren, que lo quieran y eso, no cómo es en sí...”	SI	Distanciamiento de la situación ficcional (no se identifica con el personaje cangrejo)	Enunciado valorativo (superyoico) Reflexión al servicio de la defensa: “ser querido” no por lo que se “es” o se logra “ser” (identidad-narcisismo) ni por “no poder ser” lo que se espera (contrato narcisista).	
Convoca los sentimientos del “joven cangrejo” y del “viejo cangrejo”	Inhibida, ansiosa Se siente interpelada por el Coordinador y “no puede” (inhibición secundaria)	“...mal...no me acuerdo...” (olvido del mensaje melancólico del viejo cangrejo)	SI	Lo omitido es la consecuencia - castigo por romper el “contrato narcisista” Reprime el mensaje melancólico conservador y pesimista (derrota, rechazo, soledad) por “querer” ser diferente a como se espera (niño del Otro - contrato narcisista)	Olvido “motivado” (represión) Inhibición de los procesos reflexivos-imaginativos	
Introduce situación de aprendizaje “...Tiene que aprender a caminar como él quiera...” “...¿Y cómo fue que aprendió?...”	Segura, firme: opinión	“...Como él es, así...” (...) No aprendió...”	NO (cree que ese es el escrito instituido) Apropiación subjetiva	La situación de aprendizaje (quería aprender y aprendió) permanece omitida (represión)	Reprime la situación de aprendizaje y la sustituye por el “no poder” Refuerza la identidad del cangrejo en el “no poder” y la aceptación de los demás	
Convoca aceptación /rechazo de la trama narrativa ficcional	Segura, firme: opinión	“...Es como que lleva un mensaje”...vos sos como sos, no tenés	SI Apropiación subjetiva	La situación de aprendizaje permanece omitida (represión)	Proceso reflexivo inferencial macroestructural (“un mensaje”) al servicio de la	

	¿qué les gustó del cuento y qué no les gustó?		<i>que estar practicando o algo para ser otra cosa que no sos...</i>		Mensaje conservador No cambio	defensa El aprendizaje como incorporación de algo del otro por identificación resulta amenazante para ella
			<i>"...lo tienen que querer igual, como sea..."</i>	SI	Justificación del "no poder"	El síntoma "no poder" otorga identidad del ser Aprender es peligroso: amenaza la estabilidad identitaria "ser" estático, identidad fija, no abierta al cambio, no modificada por el aprendizaje. Rigidez para incorporar otros puntos de vista diferentes (aprender del otro): amenaza su estabilidad identitaria

En síntesis: modalidad singular de los procesos reflexivos

No operan procesos reflexivos de cuestionamiento de lo instituido/canónico.

La reflexión está al servicio de la defensa (superyo) Inhibición de los procesos reflexivos-imaginativos

- La represión y el significante "no poder" guían los procesos reflexivos
 - Represión del amor materno
 - Olvido "motivado" (represión)
 - Represión de la situación de aprendizaje y sustitución por "no poder"
 - Refuerzo de la identidad del cangrejo en el "no poder" y la aceptación de los demás
- Establece juicios valorativos (enunciados valorativos superyoicos) que borran las diferencias (la pertenencia a una familia como hijo es más importante que definir la identidad)
- Construye una reflexión paradójica: introduce un cuestionamiento a los mandatos familiares, al contrato narcisista; cuestiona lo canónico ("deber ser" exigido por el padre) desde el "deber ser" ("deben" aceptarlo como él quiera ser)
- Instituye un "deber ser" desde el "no poder": sustituye censura superyoica sádica (expulsión) por ideales superyoicos altruistas
- Realiza un proceso reflexivo inferencial macroestructural ("*un mensaje*": ser aceptado como se "es") al servicio de la defensa
- Muestra rigidez para incorporar otros puntos de vista diferentes (aprender del otro amenaza su estabilidad identitaria)
- Defender el supuesto instituido por ella empobrece su capacidad de reflexión ("no puede"; inhibición superyoica)

**Taller 1: “El joven cangrejo”
Adriana**

DIMENSIÓN 3: posición ante la alteridad y la diferencia

A C T I V I D A D L E C T O R A	Comprensión lectora del Escrito	<p>En el tratamiento del conflicto realiza una Comprensión lectora interpretativa (comprende la globalidad y las relaciones de la trama narrativa) con alteraciones al Escrito sin apropiación de autoría. Produce de esta forma un Nuevo conflicto ficcional Defensivo no creativo.</p> <p>En el tratamiento del desenlace realiza una Comprensión lectora inferencial estereotipada con apropiación de autoría defensiva sobre la base de una Comprensión lectora interpretativa sin apropiación de autoría. De esta forma produce un Nuevo desenlace ficcional Defensivo creativo .</p> <p>La comprensión lectora del Escrito es parcial: tiene presente la trama narrativa canónica pero produce alteraciones sin saber que las hace (no hay apropiación de autoría). No logra discriminar el “conflicto ficcional” ofertado por la trama narrativa, de las modificaciones que ella introduce. Operan de esta forma defensas que no le permiten establecer una adecuada distancia entre el “conflicto ficcional” y el “conflicto psíquico”. Del mismo modo, en el tratamiento del desenlace la creatividad está al servicio de la defensa.</p>
	Productividad simbólica	<ul style="list-style-type: none"> • Es sobre la base de la ausencia de apropiación de autoría (produce alteraciones en la comprensión lectora sin saber que las hace, promovidas por procesos defensivos) • No reconoce su autoría e implicación subjetiva • No reconoce su propia interpretación como una lectura: para ella se trata de una simple descripción objetiva de lo que el cuento dice • No puede producir un Texto que dé cuenta de una experiencia de la lectura promotora de subjetividad
	Pacto ficcional	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenido sin lograr adecuada distancia del conflicto ficcional (activación de modalidades defensivas ante el mismo)
	Pensamiento autónomo	<ul style="list-style-type: none"> • Afectado por la dinámica defensiva represión/desmentida • No operan procesos reflexivos de cuestionamiento de lo instituido, sólo hay una sustitución del conflicto (represión mediante) • Sobre esta sustitución, se produce un proceso reflexivo inferencial macroestructural defensivo (un mensaje) en el que queda reprimida la situación de aprendizaje • y una reflexión paradójal: cuestiona lo canónico (“deber ser”) desde el “deber ser” (deben aceptarlo como él quiera ser) sustituyendo la censura superyoica sádica (expulsión por el padre) por ideales superyoicos altruistas. • Establece juicios valorativos que borran las diferencias (la pertenencia a una familia como hijo es más importante que definir la identidad)
	Establecimiento de la alteridad	<ul style="list-style-type: none"> • la salida de la alienación al Otro es a través de la respuesta sintomática del sujeto: inhibición secundaria en el aprendizaje - Dificultad de Aprendizaje: “no poder” • se discrimina del otro por lo negativo (el síntoma) • justifica el “no poder” pues otorga identidad al “ser”
	Uso del cuento como objeto transicional	<ul style="list-style-type: none"> • manipulación del cuento como un objeto transicional con el significante “no poder” • la comprensión lectora parcial sin apropiación de autoría evidencia la creación de un espacio transicional entre el cuento instituido y la verdad del sujeto • usa el cuento para comunicar su verdad::

		<ul style="list-style-type: none"> ○ conflicto suscitado en la construcción de la identidad (movimientos de alienación-separación del niño del Otro; adhesión rígida al “contrato narcisista”) ○ aprendizaje vivido como amenaza que puede alterar las referencias identificatorias ○ la identidad es algo estático, no se modifica por la experiencia y el intercambio con el otro
	Situación de aprendizaje	<p>Aprendizaje reprimido y sustituido por “no poder” (significante “no poder”)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● el aprendizaje como incorporación de algo del otro por identificación resulta amenazante (afecta las referencias identificatorias; provoca la separación del otro significativo) ● aprendizaje y “no poder” quedan enlazados en la modalidad defensiva de Agustina
	Defensas	<ul style="list-style-type: none"> ● represión del deseo de cambio y discriminación-diferenciación del grupo familiar (instituido) y sustitución por el significante “no poder” ● desmentida: instituye un nuevo desenlace sin apropiación de autoría (“encontró otra familia) calmando con esta “novela familiar” las vivencias del desamparo y desamor suscitadas por el cuento; desmentida de la ausencia: rellena con una presencia (otra familia) la ausencia (familia de origen) ● las modificaciones al escrito están guiadas por el significante “no poder” y la dinámica defensiva represión-desmentida ● represión del mensaje melancólico del viejo cangrejo: olvido motivado
	Posición subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> ● la dinámica defensiva provoca dificultades para apropiarse de los objetos de conocimiento, expresado en sus dificultades en el aprendizaje.

Defensa frente al conflicto:

- Necesidad de aceptación (ser querida y aceptada) y aprobación (censura superyoica): “ser querido” no por lo que se “es” o se logra “ser” (identidad-narcisismo) ni por “no poder ser” lo que se espera (contrato narcisista).
- Instituye un “deber ser” desde el “no poder”, sustituyendo la censura superyoica sádica (expulsión) por ideales superyoicos altruistas
- Demanda el intervalo necesario que dona el Otro para que el sujeto pueda formular una respuesta sin quedar alienado (no tiene que ser como ellos quieran, tiene que ser como él quiere; poder formular una respuesta subjetivante).
- El conflicto produce un síntoma-inhibición en el aprendizaje; la discriminación del Otro es a costa de un síntoma
- El síntoma “no poder” otorga identidad del ser
- El aprendizaje como incorporación de algo del otro por identificación resulta amenazante para ella (atenta contra la estabilidad identitaria).
- El “ser” es algo estático, una identidad fija no abierta al cambio, no modificada por el aprendizaje

En suma:

Sin apropiación de autoría

- sustitución del conflicto por un síntoma (“no poder”)
- nueva versión: la familia lo rechaza, no sólo el padre (represión del amor materno)
- reprime la situación de aprendizaje (quería aprender y aprendió) y la sustituye por el “no poder”: “...no aprendió...”

Con apropiación de autoría

- enunciados valorativos/normativos
- censura del acto de expulsión
- cuestiona los mandatos familiares (“deber ser” exigido por el padre) desde el “deber ser” (“deben” aceptarlo como él quiera “ser”)

- Instituye un “deber ser” desde el “no poder”: sustituye censura superyoica sádica (expulsión) por ideales superyoicos altruistas
- Realiza un proceso reflexivo inferencial macroestructural (“*un mensaje*”: ser aceptado como se “es”) al servicio de la defensa

ANÁLISIS Taller Nº 1 con Modelo de la 3º ETAPA

Conflicto ficcional:

Agustina: Producción simbólica Taller 1 - Dimensión 1: modalidad de tramitación del conflicto psíquico Conflicto ficcional					
Con apropiación de autoría	Comprensión lectora inferencial (excepto estereotipada) y trascendente	Trascendente		Producción de Texto	Instituyente (c) creativo sublimación
		Inferencia	Macroestructural		
Proposicional					
(b)Estereotipada (a) interpretativa					
Con apropiación de autoría defensiva	Comprensión lectora inferencial estereotipada			No producción de Texto	Inhibición 1º o 2ª del aprendizaje
Sin apropiación de autoría	Comprensión lectora interpretativa	(a) Modificaciones introducidas al Escrito sin reconocimiento yoico de su producción subjetiva			
		Reproducción servil			
	Comprensión lectora parcial	Comprensión lectora fragmentaria			
		Comprensión lectora literal			
Sin comprensión lectora					

Conflicto ficcional:

<p>Dimensión</p>	<p>Producción de Texto</p>
	<p>Defensivo no creativo No promotora de cambios en la subjetividad</p>
<p>Dimensión 1: modalidad de tramitación del conflicto psíquico</p>	<p>Conflicto ficcional / conflicto psíquico</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Guiado por el significante “no poder” y la dinámica defensiva represión-desmentida ● El conflicto ficcional es reprimido y cambiado por un Síntoma: inhibición del Yo (“no poder”) ● El significante “querer” (orden del deseo) y “poder” (aprendizaje logrado) es sustituido por “no poder” (inhibición del Yo) ● No poder ser el niño del Otro y la expulsión de la familia por ello ● Un aprendizaje peligroso (y por ello reprimido) que puede afectar las referencias identificatorias (“no poder” “ser” como los de su familia - narcisismo primario) ● Aprender afecta negativamente al “ser” porque altera el “contrato narcisista” y provoca la expulsión del grupo familiar ● “Olvido motivado” (mensaje “melancólico” del viejo cangrejo): represión del saber sobre el castigo por querer ser diferente a como esperan los padres (“contrato narcisista”) ● El conflicto es un Síntoma Inhibición Secundaria en el Aprendizaje - Dificultad de Aprendizaje

Desenlace ficcional:

Agustina: Producción simbólica Taller 1 - Dimensión 1: modalidad de tramitación del conflicto psíquico Desenlace ficcional					
Con apropiación de autoría	Comprensión lectora inferencial (excepto estereotipada) y trascendente	Trascendente		Producción de Texto	Instituyente (c) creativo sublimación
		Inferencia	Macroestructural "un mensaje": ser aceptado como se "es"		
Con apropiación de autoría defensiva	Comprensión lectora inferencial estereotipada		Inferencia	Proposicional	Producción de Texto
		(b)Estereotipada (a) interpretativa			
Sin apropiación de autoría	Comprensión lectora interpretativa	(a) Modificaciones introducidas al Escrito sin reconocimiento yoico de su producción subjetiva		Producción de Texto	Defensivo creativo Es expulsado por la familia-padre y encuentra otra familia ("novela familiar")
		Reproducción servil			
	Comprensión lectora parcial	Comprensión lectora fragmentaria		No producción de Texto	Inhibición 1º o 2ª del aprendizaje
		Comprensión lectora literal			
Sin comprensión lectora				No producción de Texto	Inhibición 1º o 2ª del aprendizaje

Desenlace ficcional:

<p style="text-align: center;">Dimensión</p>	<p>Producción de Texto</p>
	<p>Defensivo Creativo Es expulsado por la familia-padre y encuentra otra familia ("novela familiar")</p>
<p>Dimensión 1: modalidad de tramitación del conflicto psíquico</p>	<p style="text-align: center;">Desenlace ficcional / conflicto psíquico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atenúa la responsabilidad de la expulsión del personaje por parte del padre introduciendo a toda la familia como rechazante. El castigo paterno superyoico que dicta "sos como yo quiero que seas o no sos", y que coloca al cangrejo como objeto de goce sádico superyoico del padre, es atenuado de esta forma. Este movimiento defensivo es a costa de la represión del amor materno y su reclamo de corrección ("<i>...camina como tus hermanos, que tanto te quieren...</i>") por amor (permanece omitido). • Reprime el "saber" del mensaje melancólico del viejo cangrejo: el castigo por querer ser diferente a como esperan los padres que sean ("olvido motivado" - niño del Otro - contrato narcisista) • Desamparo y desamor por "no poder" "ser" como su familia-padre debido a un Síntoma (inhibición del Yo) • Calma estas vivencias con una "novela familiar" (encontró otra familia) • Desmentida ("<i>...encontró una familia de...</i>") y posterior represión ("<i>...ay no me acuerdo bien, ¡no me sale!...</i>") • El conflicto para ella es el distanciamiento del niño del Otro a través de una respuesta del sujeto sintomática (inhibición del Yo) • El personaje "no aprendió" porque para Agustina no se trata de un aprendizaje sino de una imposibilidad, de un defecto. Reprime la situación de aprendizaje presente en el instituido del cuento (quería aprender y aprendió) y la sustituye por el "no poder". Aprendizaje y "no poder" quedan enlazados en la modalidad defensiva de Agustina ante el conflicto (represión).
<p>Dimensión 2: procesos imaginativos/reflexivos</p>	<p>En síntesis: modalidad singular de los procesos reflexivos</p> <p>No operan procesos reflexivos de cuestionamiento de lo instituido/canónico. La reflexión está al servicio de la defensa (superyo) Inhibición de los procesos reflexivos-imaginativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • La represión y el significativo "no poder" guían los procesos reflexivos <ul style="list-style-type: none"> ○ Represión del amor materno ○ Olvido "motivado" (represión) ○ Represión de la situación de aprendizaje y sustitución por "no poder" ○ Refuerzo de la identidad del cangrejo en el "no poder" y la aceptación de los demás • Establece juicios valorativos (enunciados valorativos superyoicos) que borran las diferencias (la pertenencia a una familia como hijo es más importante que definir la identidad) • Construye una reflexión paradójica: introduce un cuestionamiento a los mandatos familiares, al contrato narcisista; cuestiona lo canónico ("deber ser" exigido por el padre) desde el "deber ser" ("deben" aceptarlo como él quiera ser) • Instituye un "deber ser" desde el "no poder": sustituye censura superyoica sádica (expulsión) por ideales superyoicos altruistas • Realiza un proceso reflexivo inferencial macroestructural ("<i>un mensaje</i>": ser aceptado como se "es") al servicio de la defensa • Muestra rigidez para incorporar otros puntos de vista diferentes (aprender del otro amenaza su estabilidad identitaria) • Defender el supuesto instituido por ella empobrece su capacidad de reflexión ("no puede"; inhibición superyoica) <p>Defensa frente al conflicto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de aceptación (ser querida y aceptada) y aprobación (censura)

	<p>superyoica): “ser querido” no por lo que se “es” o se logra “ser” (identidad-narcisismo) ni por “no poder ser” lo que se espera (contrato narcisista).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instituye un “deber ser” desde el “no poder”, sustituyendo la censura superyoica sádica (expulsión) por ideales superyoicos altruistas • Demanda el intervalo necesario que dona el Otro para que el sujeto pueda formular una respuesta sin quedar alienado (no tiene que ser como ellos quieran, tiene que ser como él quiere; poder formular una respuesta subjetivante). • El conflicto produce un síntoma-inhibición en el aprendizaje; la discriminación del Otro es a costa de un síntoma • El síntoma “no poder” otorga identidad del ser • El aprendizaje como incorporación de algo del otro por identificación resulta amenazante para ella (atenta contra la estabilidad identitaria). • El “ser” es algo estático, una identidad fija no abierta al cambio, no modificada por el aprendizaje <p>En suma:</p> <p>Sin apropiación de autoría</p> <ul style="list-style-type: none"> • sustitución del conflicto por un síntoma (“no poder”) • nueva versión: la familia lo rechaza, no sólo el padre (represión del amor materno) • reprime la situación de aprendizaje (quería aprender y aprendió) y la sustituye por el “no poder”: “...no aprendió...” <p>Con apropiación de autoría</p> <ul style="list-style-type: none"> • enunciados valorativos/normativos • censura del acto de expulsión • cuestiona los mandatos familiares (“deber ser” exigido por el padre) desde el “deber ser” (“deben” aceptarlo como él quiera “ser”) • Instituye un “deber ser” desde el “no poder”: sustituye censura superyoica sádica (expulsión) por ideales superyoicos altruistas • Realiza un proceso reflexivo inferencial macroestructural (“<i>un mensaje</i>”: ser aceptado como se “es”) al servicio de la defensa
--	---

TALLER Nº 2

Taller 2: "El perro que no sabía ladrar" Agustina		
DIMENSIÓN 1: modalidad de ramitación del conflicto psíquico		Debates narrativos
C O N F L I C T O F I C C I O N A L	Conflicto ficcional: versión canónica instituida (Escrito)	"No saber" ladrar como los perros
	Conflicto ficcional: interpretación dinámica	<ul style="list-style-type: none"> • conflicto en torno al ser-no ser, a la identidad (de tipo narcisista) - construcción de un proyecto identificatorio • abandono, soledad, desamparo, incomunicación. Desarraigo. • Tener/no tener ("le faltaba algo"); saber/no saber. • vergüenza como expresión del conflicto narcisista • autoestima (vergüenza - mortificación) Fracaso Escolar – narcisismo herido. La zorra representa lo maniaco. • fantasías de enfermedad - curación • conflicto no saber-aprender vinculado a un conflicto narcisista que compromete la comunicación con el otro (explicitación de estados emocionales) • trastorno en el lenguaje como comunicación • modelo identificatorio y enseñante: posición del enseñante de una lengua extranjera • papel del enseñante en la construcción de la identidad-alteridad: modelos identificatorios que desmienten la realidad y provocan la alienación en el Otro vs. modelo identificatorio que promueve la discriminación ("no" discriminatorio) y permite reconocer la alteridad • el otro extraño como soporte identificatorio alternativo (pero alienante), importancia de la mirada y escucha del otro y por el otro • alienación en el discurso del Otro convoca falsa CREENCIA (el perro "cree" que ladrar son los lenguajes extranjeros ofertados) y provoca situaciones persecutorias (cazadores) • vuelta sobre sí mismo de la ansiedad persecutoria oral sádica - salida maniaca ante la dificultad (vivencias de la zorra).
A C T I V I D A D D E F E N S I V A L E C T O R A	Comprensión lectora interpretativa Reproducción servil (Escrito) Sin apropiación de autoría	El tratamiento dado al conflicto queda asociado al desenlace, como una particularidad que introduce la nueva modalidad narrativa del cuento leído con tres finales distintos.
	Comprensión lectora interpretativa Alteraciones del Escrito no creativas Sin apropiación de autoría Nuevo conflicto ficcional instituyente Defensivo no creativo	
	Comprensión lectora inferencial estereotipada-interpretativa Alteraciones del Escrito creativas defensivas Con apropiación de autoría defensiva Nuevo conflicto ficcional instituyente creativo defensivo	
	Comprensión lectora inferencial (excepto la	
P R		

O D U C C I Ó N	C R E A T I V A	estereotipada) o trascendente Alteraciones del Escrito creativas Con apropiación de autoría Nuevo conflicto ficcional instituyente creativo			
		Nuevo conflicto ficcional : a. Defensivo no creativo b. Defensivo creativo a. Instituyente creativo			
		Conflicto psíquico subyacente			
D E S E N L A C E	E S C R I T O	Desenlace ficcional: versión canónica instituida (Escrito)	3º final: elegido	2º final: rechazado	1º final: rechazado
			Aprendizaje logrado: "ladrar bien"	Campesino valora como positivo "no saber" ladrar (lo contrata) porque "podría morder" sin previo aviso	<i>"...Aprenderé la forma de hablar de todos los animales y haré que me contraten en un circo ecuestre. Tendré un exitazo, me haré rico y me casaré con la hija del rey. Del rey de los perros, se comprende..."</i>
			"maestro" adecuado	obtiene "una cadena" y alimento para todos los días.	<i>Era un perro que no sabía ladrar, pero tenía un gran don para las lenguas..."</i> "don" para el aprendizaje de lenguas (inferencia del autor que produce una transposición categorial: de una categoría descriptiva infiere un "don" general) ventaja que podría proporcionarle éxito y poder (aunque no sepa ladrar)
	Desenlace: interpretación dinámica				
A C T I V I D A D E S E N L A C E	P R O D U C C I Ó N	Comprensión lectora interpretativa Reproducción servil (Escrito) Sin apropiación de autoría	<i>"...encontraba... a otro perro... y lo enseñó a ladrar... así pudo ladrar bien..."</i>	<i>"...encontraba al dueño ese..."</i>	NO
		Comprensión lectora interpretativa		<i>"...el perro le dijo que no sabía ladrar..."</i>	NO

D I O N D A D L E C T O R A D E F E N S I V A	Alteraciones del Escrito no creativas Sin apropiación de autoría Nuevo conflicto ficcional Defensivo no creativo	NO		
	Comprensión lectora inferencial estereotipada- interpretativa Alteraciones del Escrito creativas defensivas Con apropiación de autoría defensiva Nuevo conflicto ficcional Defensivo creativo	<p>Comprensión lectora interpretativa:</p> <p>“...estaba lejos porque si se fue corriendo... no sabía a dónde iba...”</p> <p>Comprensión lectora inferencial estereotipada</p> <p>“...no podía ver a los otros amigos de él tampoco...”</p> <p>Introduce vínculo de amistad no presente en el escrito⁴</p> <p>“No poder” ver = apropiación de autoría</p> <p>...a sus amigos = no apropiación de autoría</p>	<p>Comprensión lectora inferencial estereotipada-interpretativa</p> <p>“...le dijo que si no podía ladrar, que no lo escuchaban y <u>no podía morder...</u>”</p> <p>Encontró un “empleo” porque “no podía” morder</p> <p>Campesino lo contrata porque:</p> <p>“no sabía” ladrar = “no podía” ladrar = “no podía” morder</p> <p>Comprensión lectora interpretativa</p> <p>“...y se habría agarrado un empleo, pero tenía que estar siempre ahí, atado, cuidando, ahí las gallinas...”</p> <p>Comprensión lectora inferencial estereotipada</p> <p>“...iba a quedar ahí y no podía ver a los otros amigos de él tampoco...”</p> <p>Introduce vínculo de amistad no presente en el escrito</p>	<p>Comprensión lectora inferencial: proposicional (complejización narrativa)</p> <p>“...Capaz que no, porque si no lo querían, así, en el circo (...) no iba a poder hacer nada de lo que él quería...”</p> <p>Comprensión lectora interpretativa-estereotipada</p> <p>“...dijo que había aprendido todos los idiomas y eran sólo tres...”</p> <p>Comprensión lectora inferencial: complejización narrativa</p> <p>“...no iba a poder aprender como él ladraba y capaz que la hija del Rey (...) no lo quería o algo así...”</p> <p>El “Don” es omitido y sustituido por una “mentira” (“...dijo que...”)</p> <p>La reflexión (“...dijo que...”) se asienta sobre esta “omisión” (sin apropiación de autoría)</p> <p>Agustina cuestiona el final feliz: posibilidad de no ser aceptado (“querido”) (con apropiación de autoría)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “no poder” aprender a ladrar • “no poder” hacer lo que quiere por el rechazo <p>Creatividad al servicio de la defensa, del no cambio.</p>

⁴ Inferencia estereotipada

P R D U C C I O N C R E A T I V A	<p>Comprensión lectora inferencial (excepto la estereotipada) o trascendente</p> <p>Alteraciones del Escrito creativas</p> <p>Con apropiación de autoría</p> <p>Nuevo conflicto ficcional instituyente creativo</p>	NO	NO	
	<p>Nuevo desenlace ficcional :</p> <p>a. Defensivo no creativo</p> <p>b. Defensivo creativo</p> <p>a. Instituyente creativo</p>	<p>Creativo defensivo</p> <p>“No puede” ver a sus amigos</p>	<p>Creativo defensivo</p> <p>“No puede” ver a sus amigos</p> <p>Encontró un “empleo” porque “no podía” morder.</p>	<p>Creativo defensivo</p> <p>No obtiene éxito ni reconocimiento del otro, fracasa</p>
	<p>Conflicto psíquico subyacente</p>	<p>El aprendizaje (“poder” ladrar bien, “saber” ladrar) provoca pérdida de vínculos significativos (amistad: “no poder” ver a sus amigos)</p> <p>Los vínculos de amistad alivian la angustia del síntoma (“no saber” - “no poder”) del personaje principal</p> <p>(desmentida mediante: enseñan su propio “lenguaje” como si fuera ladrar)</p>	<p>Desplazamiento significante:</p> <p>“no sabía” (ladrar)</p> <p>↓</p> <p>“no podía” (ladrar)</p> <p>↓</p> <p>“no podría” (morder)</p> <p>Sustituye potencia (“poder” morder) por impotencia (“no poder” morder)</p> <ul style="list-style-type: none"> • movimiento defensivo: asocia “no saber” (ladrar) con “no poder” (morder) - expresión de la angustia de castración • represión de la oralidad sádica <p>Aprender asociado a la destrucción del objeto de conocimiento (oralidad sádica)</p>	<p>Desplazamiento del conflicto psíquico en el personaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • posibilidad de fracaso por rechazo del otro y la impotencia (“no poder”) • No reconocimiento del sujeto por el Otro (final no elaborativo) • Conflictiva narcisista <p>Los objetos de conocimiento no aportan al enriquecimiento del Yo y los procesos reflexivos (crítica y cuestionamiento) están al servicio de la defensa (represión del “Don” para las lenguas; resistencias al cambio).</p>

Taller 2: "El perro que no sabía ladrar"						
Agustina						
DIMENSIÓN 2: procesos imaginativos y reflexivos						
			Debates narrativos			
S E C U E N C I A D I A L O G A L	Coordinador	Actitud	Enunciado	Apropiación de Autoría	Procesos reflexivos/ imaginativos	
					Observable	Inferencias clínicas
No se producen diálogos espontáneos.						
T A R E A S N A R R A T I V A S P R O P U E S T A S P O R E L C	Convoca procesos reflexivos y asociativos ("...¿Y qué otras cosas... les llamó la atención?...")	Inhibición-represión Busca aprobación y apoyo (intenta agradar respondiendo "correctamente")	"...Encontró a un... aaaay... ¿cómo es que se llama?.. "...ay, un gallo, un gallo... que le dio tristeza y lo enseñó a decir cómo era así: kikirikiay..."	NO Descripción de acontecimiento o	Reproducción servil del cuento en su forma canónica, apelando a la comprensión lectora promovida en el ámbito educativo.	El conflicto psíquico (ser querida y aceptada) provoca la búsqueda de aprobación y apoyo a través de la reproducción servil de la comprensión lectora literal. Aspecto transferencial dirigido como demanda al Otro.
		Iniciativa conversacional espontánea	"...le enseñaban como ellos hacían, pero no como él... como él tenía que decir... que ladrar..."	SI (inferencia con apropiación de autoría: comunica algo no presente en el escrito)	Los procesos reflexivos evidencian un pensamiento autónomo (reconoce y discrimina): la enseñanza recibida no corresponde a la que "debe ser" y "hacer" ("...como él tenía que decir...") y provocan situaciones de riesgo Denuncia la confusión y la desmentida de los enseñantes ("...le enseñaban como ellos hacían...") provocando la alienación en el Otro (el perro "cree" que lo ofrecido por los enseñantes es ladrar) La identidad del ser	

O R D I N A D O R						<p>está dada por el "deber ser" y no por el orden del deseo</p> <p>Apego a una sola forma de "decir": la canónica</p> <p>No flexible para hacer propio lo ofrecido por el otro diferente</p> <p>Afecta la disposición para incorporar objetos de conocimiento</p>
	<p>Convoca procesos reflexivos y asociativos</p> <p><i>¿Cuando lo escuchaban, qué pensaban?</i></p>		<p><i>"...Cómo se sentiría, así..."</i></p>	SI	<p>Los pensamientos quedan asociados a los sentimientos; la convocatoria del coordinador produce un interrogante en Agustina sobre los sentimientos del personaje, sin poder ensayar una respuesta con apropiación de autoría.</p>	<p>Evita identificarse con el personaje y pone distancia del malestar (no saber sobre su identidad).</p>
			<p><i>"...Y al principio también se burlaban un poco de él... ...Y los amigos que tenía no lo apoyaban, y se burlaban de él. Decían que iba a salir por los diarios porque no sabía ladrar..."</i></p>	NO	<p>Habla de los sentimientos de los otros y no del personaje principal (Comprensión lectora servil)</p>	<p>Ambivalencia en los vínculos de amistad: antes eran objetos tranquilizadores, ahora atacan y no dan apoyo</p> <p>¿Usa el cuento para decir su verdad, sus vivencias de rechazo y falta de apoyo de sus amistades?</p>
<p>Convoca los sentimientos</p> <p><i>("...¿cómo se sentía este perro...")</i></p> <p>Propone trabajar lo instituido ("mortificado", "triste")</p>	<p>Decidida pero dubitativa</p>	<p><i>"... Y cada vez que hacía... le enseñaban algo, siempre le pasaba algo malo..."</i></p>	NO (describe acontecimientos sucedidos)	<p>No responde por los sentimientos sino por el resultado de los aprendizajes (<i>"le pasaba algo malo..."</i>)</p> <p>No logra asociarlo al maestro adecuado o inadecuado</p> <p>Evita contactar con los sentimientos o el mundo interno de los personajes</p> <p>Realiza una descripción de</p>	<p>No se refiere a aspectos identitarios sino del "hacer" (<i>"le enseñaban como ellos hacían..."</i>) y el "deber ser".</p> <p>El aprendizaje constituye una "cáscara" sobreadaptativa: adquisición de automatismos del hacer desligados de procesos identificatorios (<i>"desear ser como"</i>) asociados al orden del deseo (no la hacen "ser")</p> <p>La enseñanza recibida</p>	

	promoviendo la comprensión lectora como punto de partida				<p>acontecimientos sucedidos</p> <p>Constata un tiempo repetitivo (“cada vez que...”) referido al “hacer” y “deber ser”, no a procesos identificatorios implicados en un aprendizaje (orden del deseo)</p> <p>Discrimina y reconoce que las enseñanzas producen confusión y lo exponen a peligros asociados</p>	<p>del Otro puede ser peligrosa por sus consecuencia (“...le pasaba algo malo...”) o por quedar alienado en el Otro (el perro cree que lo que aprende de ellos es a ladrar)</p> <p>Los comentarios-opinión (no son procesos reflexivos porque no cuestionan el instituido) evidencian un pensamiento autónomo de reconocimiento y discriminación: la enseñanza recibida provoca situaciones de riesgo y no corresponde a la que “debe ser” (“...como él tenía que decir...”)</p> <p>No siempre que se aprende se logra un resultado favorable, hay aprendizajes que son peligrosos.</p> <p>Agustina pone en escena una modalidad particular de relación con su mundo interno: en lugar de conectarse con el campo de los sentimientos, recurre a connotaciones relacionadas con el deber hacer.</p> <p>¿Denuncia algo de lo que ella “siente” en su relación con el aprendizaje? (en lugar de responder por el “sentimiento del perro”, Agustina responde por el “aprendizaje peligroso”)</p>
T A R E A S N A R R		Ansiosa, inhibida	“...después en el otro... ¡ay no me acuerdo del otro, algo había!...”	NO (describe acontecimientos)	Olvida el otro “enseñante” (la vaca)	<p>Reconocer la “falta” “...algo había...” produce una inhibición.</p> <p>El conflicto ficcional se acerca al conflicto psíquico (ser en falta): “sentir” y “aprender mal” quedan asociados</p>

A T I V A S P R O P U E S T A S P O R E L C O O R D I N A D O R	<p>Y cuando lo escuchaban ¿qué pensaban?</p>	<p>Ansiosa sonrisa</p>	<p>“...Cómo se sentiría...”</p>	<p>SI</p>	<p>Formula un interrogante sobre los sentimientos del personaje principal</p>	<p>Los pensamientos quedan asociados a los sentimientos; la convocatoria del coordinador produce un interrogante en Agustina sobre los sentimientos del personaje, sin poder ensayar una respuesta con apropiación de autoría.</p>
			<p>“...al principio también se burlaban un poco de él... no lo apoyaban, y se burlaban de él...”</p>	<p>SI</p>	<p>Habla de los sentimientos de los otros y no del personaje principal (Comprensión lectora servil)</p> <p>Evita identificarse con el personaje y pone distancia del malestar (no saber sobre su identidad)</p>	<p>Ambivalencia en los vínculos de amistad: antes eran objetos tranquilizadores, ahora atacan y no dan apoyo</p> <p>¿Usa el cuento para decir su verdad, sus vivencias de rechazo y falta de apoyo de sus amistades?</p>
	<p>Pregunta de comprensión lectora</p> <p>(“...¿Y qué le dijo el campesino...”)</p>	<p>Interrumpe, se impone y contesta por el otro del grupo</p>	<p>“...tenía que estar siempre ahí atado cuidando...”</p> <p>Escrito (versión canónica):</p> <p>“...encontró un empleo, una cadena y una escudilla de sopa todos los días...”</p>	<p>SI</p> <p>(reflexión de su autoría)</p>	<p>Infiere el valor metafórico de “una cadena”</p>	<p>Comprensión lectora inferencial proposicional: metáfora “una cadena”</p> <p>Complejización narrativa</p> <p>Represión de la oralidad sádica</p>
	<p>Convoca procesos imaginativos/reflexivos acerca del origen del “no saber”</p> <p>¿Qué le habría pasado, por qué no sabría ladrar este perro?</p>	<p>Iniciativa conversacional</p>	<p>“...capaz que cuando era chiquito... era él solo y como no sabía ladrar o no le enseñaban...”</p>	<p>SI</p>	<p>Ensaya una respuesta de su autoría</p>	<p>Apela al uso del condicional para formular una hipótesis inconclusa sobre los orígenes del “no saber” (desamparo y ausencia de modelos identificatorios).</p>

En suma:

El conflicto psíquico (ser querida y aceptada) provoca la búsqueda de aprobación y apoyo a través de la reproducción servil de la comprensión lectora literal (aspecto transferencial dirigido como demanda al Otro).

Los procesos reflexivos evidencian un pensamiento autónomo (cuestiona, reconoce y discrimina): la enseñanza recibida no corresponde a la que “debe ser” y “hacer” (“...como él tenía que decir...”), y provoca situaciones de riesgo. Esto le permite denunciar la confusión y la desmentida de los enseñantes (“...le enseñaban como ellos hacían...”) provocando la alienación en el Otro (el perro “cree” que lo ofrecido por los enseñantes es ladrar). Sin embargo:

- los procesos reflexivos están guiados por los significantes “hacer”, “deber ser” y “no poder”
- no logra asociar la enseñanza al maestro adecuado o inadecuado; es decir, el aprendizaje constituye una “cáscara” sobreadaptativa de adquisición de automatismos del hacer desligados de procesos identificatorios asociados al orden del deseo (“desear ser como”: no la hacen “ser”). No se refiere a aspectos identitarios sino del “hacer” (“le enseñaban como ellos hacían...”) y el “deber ser”
- se apega a una sola forma de “decir”: la canónica; no es flexible para hacer propio lo ofrecido por el otro diferente. Esto afecta la disposición para incorporar objetos de conocimiento
- permanece en el nivel descriptivo de los observables, no logra apropiarse de la transposición categorial realizada por el autor (infiere un “don” -hecho no observable, categoría general- a partir del aprendizaje de los tres idiomas - hecho observable, categoría descriptiva).

Realiza complejizaciones narrativas al servicio de la defensa:

- logra realizar una comprensión lectora inferencial proposicional (metáfora “una cadena”) sobre la base de la represión de la oralidad sádica. Del mismo modo, realiza otra inferencia proposicional en la que destaca que no iba a poder ladrar como correspondía para un perro, e iba a ser rechazado por “la hija del Rey”
- usa el condicional para proponer un final no elaborativo que constituye un desplazamiento en el personaje de su propia conflictiva psíquica. Esta creación defensiva se asienta en la represión del “Don” para las lenguas propuesto por el autor que transformaba el defecto en una ventaja; en su lugar, los sustituye por una mentira (“...dijo que sabía todas las lenguas y sabía sólo tres...”).
- apela al uso del condicional para formular una hipótesis inconclusa sobre los orígenes del “no saber” (desamparo y ausencia de modelos identificatorios).

En síntesis: los objetos de conocimiento no aportan al enriquecimiento del yo y los procesos reflexivos autónomos (crítica y cuestionamiento) están al servicio de la defensa.

Taller 2: “El perro que no sabía ladrar” Adriana		
DIMENSIÓN 3: posición ante la alteridad y la diferencia		
A C T I V I D A D	Comprensión lectora del escrito	Realiza una comprensión lectora inferencial , por momentos estereotipada y por otro con complejización narrativa e inferencia proposicional (metáfora) ; sin embargo, en ambos casos las inferencias se sustentan en una comprensión lectora interpretativa que distorsiona el Escrito sin apropiación de autoría (produce alteraciones sin saber que las hace). No logra discriminar el “conflicto ficcional” ofertado por la trama narrativa de las modificaciones que ella introduce. Operan de esta forma defensas que no le permiten establecer una adecuada distancia entre el “conflicto ficcional” y el “conflicto psíquico”.
	Productividad simbólica	<ul style="list-style-type: none"> • Es sobre la base de la ausencia de apropiación de autoría (produce alteraciones en la comprensión lectora sin saber que las hace, promovidas por procesos defensivos). • No reconoce su propia interpretación como una lectura; sin embargo, a diferencia del Taller 1, en este Taller logra realizar complejización narrativa e inferencia proposicional (metáfora) que dan cuenta de la disponibilidad de un mayor espesor simbólico (no es ya una simple descripción objetiva de lo ella supone que el cuento dice). • Estas complejizaciones narrativas se producen con apropiación de autoría e implicación subjetiva, pero están al servicio de la defensa. • Es por ello que es una producción de Texto defensiva, y por lo tanto no da cuenta de una experiencia de la lectura promotora de subjetividad.
	Pacto ficcional	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenido sin lograr adecuada distancia del conflicto ficcional (activación de modalidades defensivas ante el mismo)

L E C T O R A	Pensamiento autónomo	<ul style="list-style-type: none"> Los diálogos y narrativas evidencian un pensamiento autónomo de reconocimiento y discriminación: la enseñanza recibida no corresponde a la que "debe ser" (la desmentida de los enseñantes genera confusión y alienación en el Otro) y provoca situaciones de riesgo. <p>Sin embargo:</p> <ul style="list-style-type: none"> los procesos de pensamiento están guiados por los significantes "hacer", "deber ser" y "no poder" el aprendizaje constituye una "cáscara" sobreadaptativa de adquisición de automatismos del hacer desligados de procesos identificatorios asociados al orden del deseo ("desear ser como": no la hacen "ser"). se apega a una sola forma de "decir": la canónica; no es flexible para hacer propio lo ofrecido por el otro diferente. Esto afecta la disposición para incorporar objetos de conocimiento el conflicto psíquico afecta los procesos creativos produciendo narrativas y/o complejizaciones narrativas defensivas (desplazamiento del conflicto al personaje de ficción)
	Establecimiento de la alteridad	<ul style="list-style-type: none"> No logra discriminar el "conflicto ficcional" ofertado por la trama narrativa de las modificaciones que ella introduce. Operan de esta forma defensas que no le permiten establecer una adecuada distancia entre el "conflicto ficcional" y el "conflicto psíquico" (comprensión lectora interpretativa sin apropiación de autoría) la identidad del ser está dada por el "deber ser" y no por el orden del deseo (en el Taller 1 la identidad estaba dada por "no poder") No se refiere a aspectos identitarios sino del "hacer" ("<i>le enseñaban como ellos hacían...</i>") y el "deber ser". <p>Desplazamiento del conflicto psíquico en el personaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> posibilidad de fracaso por rechazo del otro y la impotencia ("no poder") no reconocimiento del sujeto por el Otro (final no elaborativo) conflictiva narcisista la salida de la alienación en el Otro es a través del "deber ser" y la adquisición de automatismos del hacer (en el Taller 1 la salida es a través de un síntoma/inhibición: "no poder")
	Uso del cuento como objeto transicional	<ul style="list-style-type: none"> manipulación del cuento como un objeto transicional con el significante "no saber" La introducción del significante "no saber" ofertada por el escrito ("El perro que no sabía ladrar") provoca que el significante "no poder" presente en el Taller 1 se desplace del aprendizaje (1º Taller) a las consecuencias negativas del aprender: "no poder" ver más a sus amigos. la producción de texto defensivo pone en evidencia que no logra discriminar el "conflicto ficcional" ofertado por la trama narrativa de las modificaciones que ella introduce. Operan de esta forma defensas que no le permiten establecer una adecuada distancia entre el "conflicto ficcional" y el "conflicto psíquico"
	Situación de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> El aprendizaje constituye una "cáscara" sobreadaptativa de adquisición de automatismos del hacer desligados de procesos identificatorios asociados al orden del deseo ("desear ser como" no la hacen "ser") Los objetos de conocimiento no aportan al enriquecimiento del Yo El aprendizaje provoca pérdida de vínculos significativos (amistad) Los vínculos de amistad alivian la angustia de "no saber" (inferencia estereotipada) la enseñanza recibida del Otro puede ser peligrosa por sus consecuencias ("<i>...le pasaba algo malo...</i>") o por quedar alienado en el Otro (el perro cree que lo que aprende de ellos es a ladrar; desmentida de los personajes que enseñan) <p>Desplazamiento significante: "no sabía" (ladrar) → "no podía" (ladrar) → "no podría" (morder)</p> <p>Sustituye potencia ("poder" morder) por impotencia ("no poder" morder)</p> <ul style="list-style-type: none"> movimiento defensivo: asocia "no saber" (ladrar) con "no poder" (morder) - expresión de la angustia de castración represión de la oralidad sádica

		Aprender queda asociado a la destrucción del objeto de conocimiento (oralidad sádica)
	Defensas	<ul style="list-style-type: none"> • represión de la oralidad sádica asociada al “saber” y “poder” • sustituye potencia (“poder” morder) por impotencia (“no poder” morder): angustia de castración desplazada al personaje • desplazamiento significante: “no sabía” (ladrar) → “no podía” (ladrar) → “no podría” (morder) • represión del “Don” para las lenguas y sustitución por una mentira
	Posición subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> • la dinámica defensiva provoca dificultades para apropiarse de los objetos de conocimiento, expresado en sus dificultades en el aprendizaje.

ANÁLISIS Taller Nº 2 con Modelo de la 3º ETAPA

Desenlace ficcional Nº 2: rechazado

Desenlace ficcional 2 (rechazado): Campesino valora como positivo “no saber” ladrar (lo contrata) porque “podría morder” sin previo aviso; obtiene “una cadena” y alimento para todos los días.				
		Trascendente		
Con apropiación de autoría	Comprensión lectora inferencial (excepto estereotipada) y trascendente	Inferencia	Macroestructural	Instituyente (c) creativo sublimación
			Proposicional	
Con apropiación de autoría defensiva	Comprensión lectora inferencial estereotipada		(b)Estereotipada (a) interpretativa <i>“...le dijo que si no podía ladrar, que no lo escuchaban y <u>no</u> podía morder...”</i> <i>“...iba a quedar ahí y no podía ver a <u>los otros amigos de él</u> tampoco...”</i>	Producción de Texto
Sin apropiación de autoría	Comprensión lectora interpretativa <i>“...y se habría agarrado un empleo, pero tenía que estar siempre ahí, atado, cuidando, ahí las gallinas...”</i>	(a) Modificaciones introducidas al Escrito sin reconocimiento yoico de su producción subjetiva <i><u>no podía morder los otros amigos</u></i>		
		Reproducción servil <i>“...encontraba al dueño ese...”</i> <i>“...el perro le dijo que no sabía ladrar...”</i>	No producción de Texto	Inhibición 1º o 2ª del aprendizaje

	Comprensión lectora parcial	Comprensión lectora fragmentaria		
		Comprensión lectora literal		
	Sin comprensión lectora			

Dimensión	Producción de Texto
	<p>Defensivo creativo No puede ver a sus amigos Encontró un "empleo" porque "no podía" morder.</p>
Dimensión 1: modalidad de tramitación del conflicto psíquico	<p>Desenlace ficcional / conflicto psíquico</p> <p>Desplazamiento significante:</p> <p style="text-align: center;">"no sabía" (ladrar) ↓ "no podía" (ladrar) ↓ "no podría" (morder)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sustituye potencia ("poder" morder) por impotencia ("no poder" morder) <ul style="list-style-type: none"> ○ movimiento defensivo: asocia "no saber" (ladrar) con "no poder" (morder) - expresión de la angustia de castración ○ represión de la oralidad sádica • Aprender asociado a la destrucción del objeto de conocimiento (oralidad sádica)

Desenlace ficcional Nº 1: rechazado

Desenlace ficcional 1º (rechazado) <i>"...Aprenderé la forma de hablar de todos los animales y haré que me contraten en un circo ecuestre. Tendré un exitazo, me haré rico y me casaré con la hija del rey. Del rey de los perros, se comprende..." - Era un perro que no sabía ladrar, pero tenía un gran don para las lenguas..."</i>					
Con apropiación de autoría	Comprensión lectora inferencial (excepto estereotipada) y trascendente	Trascendente		Producción de Texto	Instituyente (c) creativo sublimación
		Inferencia	Macroestructural		
			Proposicional "...Capaz que no, porque si no lo		

			<p><i>querían, así, en el circo (...) no iba a poder hacer nada de lo que él quería...</i></p> <p><i>"...no iba a poder aprender como él ladraba y capaz que la hija del Rey (...) no lo quería o algo así..."</i></p>	
Con apropiación de autoría defensiva	Comprensión lectora inferencial estereotipada		<p>(b) Estereotipada (a) interpretativa</p> <p>(a) ...dijo que había aprendido todos los idiomas...</p> <p>(b) ... y eran sólo tres..."</p>	Defensivo creativo No obtiene éxito ni reconocimiento del otro, fracasa
Sin apropiación de autoría	Comprensión lectora interpretativa	<p>(a) Modificaciones introducidas al Escrito sin reconocimiento y/o de su producción subjetiva</p> <p>El "Don" es omitido y sustituido por una "mentira" ("...dijo que...")</p> <p>La reflexión ("...dijo que...") se asienta sobre esta "omisión" (sin apropiación de autoría)</p>		No producción de Texto <small>(objetivo)</small>
		Reproducción servil		
	Comprensión lectora parcial	Comprensión lectora fragmentaria		
		Comprensión lectora literal		
Sin comprensión lectora			Inhibición 1º o 2ª del aprendizaje	

Dimensión	Producción de Texto
	<p>Defensivo creativo</p> <p>No obtiene éxito ni reconocimiento del otro, fracasa.</p>
Dimensión 1: modalidad de	<p>Desenlace ficcional / conflicto psíquico</p> <p>Desplazamiento del conflicto psíquico en el personaje:</p>

tramitación del conflicto psíquico	<ul style="list-style-type: none"> • posibilidad de fracaso por rechazo del otro y la impotencia (“no poder”) • No reconocimiento del sujeto por el Otro (final no elaborativo) • Conflictiva narcisista <p>Los objetos de conocimiento no aportan al enriquecimiento del Yo y los procesos reflexivos (crítica y cuestionamiento) están al servicio de la defensa (represión del “Don” para las lenguas; resistencias al cambio).</p>
---	---

Desenlace ficcional Nº 3: elegido

Agustina: Producción simbólica Taller Nº 2 - Dimensión 1: modalidad de tramitación del conflicto psíquico Desenlace ficcional 3 (elegido) Aprendizaje logrado: “ladrar bien” - “maestro” adecuado				
Con apropiación de autoría	Comprensión lectora inferencial (excepto estereotipada) y trascendente	Trascendente		Instituyente (c) creativo sublimación
			Macroestructural	
			Proposicional	
Con apropiación de autoría defensiva “No poder” ver	Comprensión lectora inferencial estereotipada	Inferencia	(b) Estereotipada (a) interpretativa <i>“...no podía ver a los otros amigos de él tampoco...”</i>	Producción de Texto Defensivo creativo No puede ver a sus amigos
Sin apropiación de autoría ...a sus amigos	Comprensión lectora interpretativa <i>“...estaba lejos porque si se fue corriendo... no sabía a dónde iba...”</i>	(a) Modificaciones introducidas al Escrito sin reconocimiento yoico de su producción subjetiva ...a sus amigos		Producción de Texto
		Reproducción servil <i>“...encontraba... a otro perro... y lo enseñó a ladrar... así pudo ladrar bien...”</i>		
	Comprensión lectora parcial	Comprensión lectora fragmentaria	No producción de Texto	Inhibición 1º o 2º del aprendizaje
		Comprensión lectora literal		
Sin comprensión lectora				

Dimensión	Producción de Texto
	Defensivo creativo No puede ver a sus amigos
Dimensión 1: modalidad de tramitación del conflicto psíquico	Desenlace ficcional / conflicto psíquico <ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje (“poder” ladrar bien, “saber” ladrar) provoca pérdida de vínculos significativos (amistad: “no poder” ver a sus amigos) • Los vínculos de amistad alivian la angustia del síntoma (“no saber” - “no poder”) del personaje principal (desmentida mediante: enseñan su propio “lenguaje” como si fuera ladrar)

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Inspección departamental)

Un equipo de profesores y estudiantes de la Facultad de Psicología está realizando una investigación sobre los beneficios que aporta el trabajo psicopedagógico con cuentos en aquellos/as niños/as que tienen dificultades en la lectura y/o escritura. Por tal motivo, se seleccionarán niños de 5º año que presentan problemas en la adquisición del código escrito para participar en un Taller de cuentos, el cual funcionará los días de 9:00 a 10:00 hs., entre y del año en el local escolar.

Dicha investigación procura contribuir con la tarea docente de las maestras, así como generar conocimiento relevante y actualizado sobre la temática en nuestro país.

Por ello estamos solicitando su aprobación para la ejecución de la misma, lo cual implica autorizar que el investigador realice gestiones con la Directora y las maestras de 5º año de la Escuela N° Asimismo, solicitamos su disposición a ser entrevistada si fuera necesario.

Ud. recibirá información de todo aquello que pueda resultar de interés para el desarrollo y ejecución del Proyecto APRENDER propuesto por la Dirección de la escuela.

Toda la información recogida tendrá un carácter estrictamente confidencial. En ningún documento de carácter público aparecerán datos que permitan identificar o sospechar la identidad de cualquiera de las personas que participan (niños, padres, docentes, etc.) por otros. Asimismo, podrá desistir de su participación en la investigación en cualquier momento, si así lo considera conveniente, sin que ello signifique perjuicio alguno a su cargo o función docente.

Si está de acuerdo, le solicitamos que firme la nota adjunta y la devuelva a la secretaria de la Escuela.

Le agradecemos de antemano por su atención.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas. El Taller clínico con cuentos en el ámbito escolar.

Responsable del Proyecto: Asist. Lic. Michel Dibarboure

Dirección Académica: Prof. Tit. Alicia Kachinovsky

Dirección de Tesis: Dr. Gustavo Cantú – Prof. Tit. Alicia Kachinovsky

Montevideo, de

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Inspección departamental)

(nombre de la Inspectora), en mi calidad de Inspectora de la Escuela N° otorgo por este medio mi aval para ejecutar el Proyecto de Investigación: **“La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas. El Taller clínico con cuentos en el ámbito escolar”**. Asimismo, autorizo el procesamiento del material recogido en la presente experiencia (análisis y difusión) acorde a las normas de confidencialidad vigentes (Decreto CM 515 del Poder Ejecutivo 04/08/2008).

Asimismo, asumo que:

- se me brindó toda la información que solicité para la firma de este consentimiento en relación a los procedimientos y propósitos.
- puedo desistir de la investigación y/o modificar este consentimiento en el momento en que así lo considere, lo cual no afectará mi cargo o función docente.

FIRMA: _____

CONTRAFIRMA: _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Directora)

Un equipo de profesores y estudiantes de la Facultad de Psicología está realizando una investigación sobre los beneficios que aporta el trabajo psicopedagógico con cuentos en aquellos/as niños/as que tienen dificultades en la lectura y/o escritura. Por tal motivo, se seleccionarán niños de 5º año que presentan problemas en la adquisición del código escrito para participar en un Taller de cuentos, el cual funcionará los días de 9:00 a 10:00 hs., entre y del año en el local escolar.

Dicha investigación procura contribuir con la tarea docente de las maestras, así como generar conocimiento relevante y actualizado sobre la temática en nuestro país.

Por ello estamos solicitando su aprobación para participar en la misma, lo cual implica autorizar que el investigador realice gestiones con las maestras de 5º año para su participación y selección de los niños de la muestra con la que se va a trabajar. Asimismo, solicitamos su disposición a ser entrevistada si fuera necesario.

Ud. recibirá información de todo aquello que pueda resultar de interés para el desarrollo y escolaridad de sus alumnos.

Toda la información recogida tendrá un carácter estrictamente confidencial. En ningún documento de carácter público aparecerán datos que permitan identificar o sospechar la identidad de cualquiera de las personas que participan (niños, padres, docentes, etc.) por otros. Asimismo, podrá desistir de su participación en la investigación en cualquier momento, si así lo considera conveniente, sin que ello signifique perjuicio alguno a su cargo o función docente.

Si está de acuerdo, le solicitamos que firme la nota adjunta y la devuelva a la secretaria de la Escuela.

Le agradecemos de antemano por su atención.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas. El Taller clínico con cuentos en el ámbito escolar.

Responsable del Proyecto: Asist. Lic. Michel Dibarboure

Dirección Académica: Prof. Tit. Alicia Kachinovsky

Dirección de Tesis: Dr. Gustavo Cantú – Prof. Tit. Alicia Kachinovsky

Montevideo, de

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Directora)

(nombre de la Directora), en mi calidad de Directora de la Escuela N° otorgo por este medio mi aval para participar y ejecutar el Proyecto de Investigación: **“La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas. El Taller clínico con cuentos en el ámbito escolar”**. Asimismo, autorizo el procesamiento del material recogido en la presente experiencia (análisis y difusión) acorde a las normas de confidencialidad vigentes (Decreto CM 515 del Poder Ejecutivo 04/08/2008).

Asimismo, asumo que:

- se me brindó toda la información que solicité para la firma de este consentimiento en relación a los procedimientos y propósitos.
- puedo desistir de la investigación y/o modificar este consentimiento en el momento en que así lo considere, lo cual no afectará mi cargo o función docente.

FIRMA: _____

CONTRAFIRMA: _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Maestra)

Un equipo de profesores y estudiantes de la Facultad de Psicología está realizando una investigación sobre los beneficios que aporta el trabajo psicopedagógico con cuentos en aquellos/as niños/as que tienen dificultades en la lectura y/o escritura. Por tal motivo, se seleccionarán niños de 5º año que presentan problemas en la adquisición del código escrito para participar en un Taller de cuentos, el cual funcionará los días de 9:00 a 10:00 hs., entre y del año en el local escolar.

Por ello estamos solicitando su autorización para participar en la misma, aceptando realizar la selección de los niños que considera pueden favorecerse asistiendo al Taller, así como acceder a entrevistas con el investigador, las cuales serán grabadas. Asimismo, la citamos a una reunión informativa el día

La Dirección de la Escuela y la Inspección están de acuerdo con la ejecución de esta investigación, la cual procura contribuir con su tarea docente, así como generar conocimiento relevante y actualizado sobre la temática en nuestro país.

Ud. recibirá información de todo aquello que pueda resultar de interés para el desarrollo y escolaridad de sus alumnos.

Toda la información recogida tendrá un carácter estrictamente confidencial. En ningún documento de carácter público aparecerán datos que permitan identificar o sospechar la identidad de cualquiera de las personas que participan (niños, padres, docentes, etc.) por otros. Asimismo, podrá desistir de su participación en la investigación en cualquier momento, si así lo considera conveniente, sin que ello signifique perjuicio alguno a su cargo o función docente.

Si está de acuerdo, le solicitamos que firme la nota adjunta y la devuelva a la Secretaria de la Escuela.

Le agradecemos de antemano por su atención.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas. El Taller clínico con cuentos en el ámbito escolar.

Responsable del Proyecto: Asist. Lic. Michel Dibarboure

Dirección Académica: Prof. Tit. Alicia Kachinovsky

Dirección de Tesis: Dr. Gustavo Cantú – Prof. Tit. Alicia Kachinovsky

Montevideo, de

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Maestra)

(nombre de la maestra), en mi calidad de maestra de 5° año de la Escuela N° otorgo por este medio mi aval para participar en el Proyecto de Investigación: **“La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas. El Taller clínico con cuentos en el ámbito escolar”**. Asimismo, autorizo el procesamiento del material recogido en la presente experiencia (análisis y difusión) acorde a las normas de confidencialidad vigentes (Decreto CM 515 del Poder Ejecutivo 04/08/2008).

Asimismo, asumo que:

- se me brindó toda la información que solicité para la firma de este consentimiento en relación a los procedimientos y propósitos.
- puedo desistir de la investigación y/o modificar este consentimiento en el momento en que así lo considere, lo cual no afectará mi cargo o función docente.

FIRMA: _____

CONTRAFIRMA: _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Padres)

Un equipo de profesores y estudiantes de la Facultad de Psicología está realizando una investigación sobre los beneficios que aporta el trabajo psicopedagógico con cuentos en aquellos/as niños/as que tienen dificultades en la lectura y/o escritura. Por tal motivo, se seleccionó a su hijo/a para participar en un Taller de cuentos, el cual estará integrado por niños/as que la maestra considera pueden favorecerse asistiendo. Este taller funcionará los días de 9:00 a 10:00 hs., entre del año en el local escolar.

Como parte de las actividades de investigación, se realizará a su hijo/a un diagnóstico psicológico previo bajo su consentimiento, previéndose realizar otro al finalizar el Taller. Ud. recibirá información de todo aquello que pueda resultar de interés para el desarrollo y escolaridad de su hijo/a.

La Dirección de la Escuela, la Inspección y las maestras de clase están de acuerdo con la ejecución de esta investigación, la cual procura contribuir con la tarea que desarrolla la maestra de clase, así como generar conocimiento relevante y actualizado sobre la temática en nuestro país.

Por ello estamos solicitando su autorización para que el/la niño/a a su cargo participe de estas actividades, las cuales serán grabadas. Asimismo, lo citamos a una reunión informativa el día

Toda la información recogida tendrá un carácter estrictamente confidencial. En ningún documento de carácter público aparecerán datos que permitan identificar o sospechar la identidad de cualquiera de las personas que participan (niños, padres, docentes, etc.) por otros. Asimismo, podrán desistir de su participación en el Taller de cuentos en cualquier momento, si así lo consideran conveniente.

Si está de acuerdo, le solicitamos que firme la nota adjunta y la devuelva a la escuela.

Le agradecemos de antemano por su atención.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas. El Taller clínico con cuentos en el ámbito escolar.

Responsable del Proyecto: Asist. Lic. Michel Dibarboure

Dirección Académica: Prof. Tit. Alicia Kachinovsky

Dirección de Tesis: Dr. Gustavo Cantú – Prof. Tit. Alicia Kachinovsky

Montevideo, de

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Padres)

En mi calidad de madre, padre o tutor de

..... otorgo por este medio mi aval para su inclusión en el Proyecto de Investigación: **“La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas. El Taller clínico con cuentos en el ámbito escolar”**. Asimismo, autorizo el procesamiento del material recogido en la presente experiencia (análisis y difusión) acorde a las normas de confidencialidad vigentes (Decreto CM 515 del Poder Ejecutivo 04/08/2008).

Asimismo, asumo que:

- se me brindó toda la información que solicité para la firma de este consentimiento en relación a los procedimientos y propósitos.
- mi hijo/a puede desistir del Taller y/o modificar este consentimiento en el momento en que así lo considere, lo cual no afectará su calidad de estudiante.

padre, madre o tutor que consiente:

FIRMA: _____

CONTRAFIRMA: _____

ITINERARIOS NARRATIVOS

ITINERARIO NARRATIVO Taller 1: “El joven cangrejo”

Presentes: Adriana, Kevin, Gustavo, Mercedes, Observadora Participante 1 (OP1), Observadora Participante 2 (OP2), Coordinador del Taller (CT)

Ausentes: Federico (no vino a la escuela ese día)

Cuento:

- “El joven cangrejo”, de Gianni Rodari.

Personajes:

- madre, padre, hermanos, “cangrejote” viejo, tres ranas.

Trama Narrativa:

- un joven cangrejo decide aprender a caminar para adelante, diferente al resto de los cangrejos de su familia; es expulsado por el padre debido a esta razón; el joven cangrejo sale al mundo seguro de su decisión, a pesar del destierro de su familia, las burlas de las ranas, y el consejo negativo “melancólico” del “cangrejote” viejo (derrota, soledad por querer ser diferente, mensaje conservador y pesimista).

Conflicto Ficcional:

- rivalidad edípica con el padre, sobre un trasfondo de conflicto narcisista de reafirmación de identidad (“orgullosamente”); ¿intento de instituir la alteridad?
- conflicto en torno al aprendizaje, sobre la base de una prohibición
- fuerza de la castración imaginaria (“se cortaría la lengua”) en relación a la castración simbólica, fallas en la instauración del “nombre del padre” en el ejercicio de su función
- “Contra el destino nadie batalla” Discurso conservador; fuerza del instituido vs. fuerza de los ideales exogámicos: lucha contra lo instituido de la tradición y los referentes familiares, ruptura del “contrato narcisista” (Aulagnier, 1975?). Salida exogámica, duelo, pérdida de los padres de la infancia.
- desenlace: el autor inviste al personaje con “coraje” y firmeza; apuesta a los ideales instituyentes; final abierto: estrategia narrativa que invita al lector modelo a producir inferencias, otros mundos posibles.

Tareas Narrativas propuesta por el coordinador

- argumentar - defender una postura:
 - ¿Por qué decís eso Gustavo?.
 - Ah... ¿a ver? ¿es diferente lo que tú decís a lo que dice ella?
- estímulo de procesos reflexivos-asociativos:
 - ¿Y ustedes qué piensan de esto que le paso al cangrejo?, ¿no? al joven cangrejo.
 - ¿Y qué te parece a ti eso de que quería ser una rana?
 - ¿Cuál de las dos situaciones les parece que era la que le pasaba al cangrejo?
 - Bueno y a ver... ¿qué les pareció el cuento en general?, ¿qué les gustó del cuento y qué no les gustó?
 - ¿Y alguna vez a ustedes les pasó o a alguien conocido le pasó algo parecido?
- estímulo de procesos imaginativos:
 - ¿Ustedes qué hubieran hecho?
 - ¿Y cómo se sintió el cangrejo con todo esto?
 - ¿Y cómo fue que aprendió?
 - ¡No importa! Vamos a conversar así, lo que nos parezca a nosotros.

ITINERARIO NARRATIVO Taller 2: *“El perro que no sabía ladrar”*

Presentes: Adriana, Federico, Mercedes, Kevin, Gustavo, OP1, OP2, CT.

Ausentes: nadie

Cuentos:

1. “El joven cangrejo”; reconstrucción por parte de los niños a través de preguntas del coordinador.
2. “El perro que no sabía ladrar”, de Gianni Rodari.

Personajes:

- el perro que no sabía ladrar, personaje innombrado, el “gallito”, las gallinas, la zorra, el ruiseñor (cucú), los cazadores, el ratoncillo, una “vaquita”, campesino.

Trama Narrativa:

El cuento tiene una trama narrativa central y luego tres finales a elección.

- Trata de un perro que no sabía ladrar, no sabía decir nada; era muy solitario, porque había caído en una región sin perros. Por él no se habría dado cuenta de que le faltaba algo.
- Narra las peripecias de encuentros del perro con otros animales que le enseñan su idioma - lenguaje, lo cual provoca situaciones de confusión y peligro.
- 1º Final: el perro sale de la confusión al lograr discriminarse de los otros animales, y transforma su problema en una fortaleza (don para aprender idiomas) al ocurrírsele trabajar en un circo para mostrar todos los idiomas que había aprendido. Tiene un sesgo maníaco en las fantasías de éxito, riqueza (ganar mucho dinero) y poder (casarse con la hija del Rey de los perros)
- 2º Final: el perro es “contratado” por un campesino para que cuide su gallinero, transformando su debilidad (no saber ladrar) en una ventaja (los ladrones no se enterarían de su presencia y podría morderlos). A cambio, el perro recibe “una cadena” y alimento para todos los días.
- 3º Final: el perro escucha un sonido que le resulta familiar pero no logra recordar, y así se da el encuentro casual con otro perro (del cazador) que ladra. El encuentro con “el maestro adecuado” permite conectar su sensación de familiaridad con el aprendizaje del lenguaje adecuado a su identidad.

Conflicto Ficcional:

- conflicto en torno al ser-no ser, a la identidad (de tipo narcisista) - construcción de un proyecto identificadorio
- abandono, soledad, desamparo, incomunicación. Desarraigo. Tener/no tener (“le faltaba algo”); saber/no saber.
- vergüenza como expresión del conflicto narcisista
- autoestima (vergüenza - mortificación) Fracaso Escolar – narcisismo herido. La zorra representa lo maniaco.
- fantasías de enfermedad - curación
- conflicto no saber-aprender vinculado a un conflicto narcisista que compromete la comunicación con el otro (explicitación de estados emocionales)
- trastorno en el lenguaje como comunicación
- modelo identificadorio y enseñante: posición del enseñante de una lengua extranjera
- papel del enseñante en la construcción de la identidad-alteridad: modelos identificadorios que desmienten la realidad y provocan la alienación en el Otro vs. modelo identificadorio que permite la discriminación (“no” discriminativo) y permite reconocer la alteridad
- el otro extraño como soporte identificadorio alternativo (pero alienante), importancia de la mirada y escucha del otro y por el otro
- alienación en el discurso del otro convoca falsa CREENCIA (el perro “cree” que ladrar son los lenguajes extranjeros ofertados) y provoca situaciones persecutorias (cazadores)
- vuelta sobre sí mismo de la ansiedad persecutoria oral sádica - salida maniaca ante la dificultad (vivencias de la zorra).

Tareas Narrativas propuestas por el coordinador

- argumentar - defender una postura:
 - ¿Por qué decis eso Gustavo?.
 - Ah... ¿a ver? ¿es diferente lo que tú decis a lo que dice ella?
 - ¿Y ustedes han conocido esos cuentos porque se los lee la maestra?
 - Federico, y La Bella y la bestia, ¿cómo conociste ese cuento tú?
 - ¡Ah, qué historia! Y a ver Federico, ¿la que tú leíste cómo era?
- comprensión lectora
 - ¿y cómo se sentía este perro?
 - ¿Saben lo que es un campesino?
 - Y el primer final, ¿se acuerdan?... ¿Cómo era el primer final?

- estímulo de procesos reflexivos-asociativos:
 - ¿Qué se les ocurre con este cuento... qué cosas les ha llamado la atención o se quedaron pensando?
 - ¿Cuando lo escuchaban, qué pensaban?
 - ¿Mmm, qué piensan los demás de lo que dijo Mercedes?
 - los tres finales ¿qué les parecieron?
 - Y ustedes, ¿qué piensan de ese final, cómo, qué opinan, qué les parece?
 - ¿conocen otros cuentos?.
 - díganme, ¿cuál es el cuento que más se acuerda cada uno de ustedes? A ver, o el que le gustó.
 - Claro, hay muchas versiones. Pero de repente Federico se acuerda de alguna, a ver, ¿qué idea te quedó, qué pasaba o...?
 - ¿Te acordás de algo?, que nos quieras contar, ¿no? Que puedas contarnos de ese cuento que te gustó a ti.
 - ¿Y qué es lo que pasaba con La Bella y la bestia?

- estímulo de procesos imaginativos:
 - ¿Qué se imaginan ustedes que puede haber pasado con el joven cangrejo?
 - Pero inventando, porque en realidad no está escrita esa parte.
 - Y otras cosas le pueden haber pasado al cangrejo, ¿cómo le habrá ido en la vida al cangrejo, con eso que...?
 - Y ¿qué habrá hecho con la tristeza? ¿qué habrá pasado?
 - ¿Y qué le habrá pasado? Vamos a inventar,
 - Bueno, no sabemos mucho de qué pasó con el joven cangrejo.
 - es un cuento que tiene tres finales y que se puede elegir el que ustedes quieran ¿no? O inventar otro, pueden haber muchos finales...
 - ¿Qué le habría pasado, por qué no sabría ladrar este perro?... ¿Qué habría pasado, no?

ITINERARIO NARRATIVO Taller N° 3: “El joven cangrejo” y “El perro que no sabía ladrar”

Presentes: Adriana, Federico, Mercedes, Kevin, Gustavo, OP1, OP2, CT.

Ausentes: nadie

Cuentos:

1. Se trabajan juntos los cuentos “El joven cangrejo” y “El perro que no sabía ladrar”, con la consigna del coordinador de encontrar qué tenían en común ambos cuentos (“no saber algo”).
2. Diálogos y narraciones espontáneas de los niños relativas a la familia y la expulsión de un niño de la escuela que molestaba a todos
3. Se lee el cuento: “Ana y el libro mágico”, de Roy Berocay.

A los efectos de focalizar el análisis, se analiza sólo el punto 1.

ITINERARIO NARRATIVO Taller N° 5: “Pinocho el astuto”

Presentes: Adriana, Mercedes, Kevin, Gustavo, OP1, OP2, CT.

Ausentes: Federico.

Cuentos:

1. Diálogos por la ausencia de Federico (sancionado por la Dirección), el cuaderno de dibujo que trajo Gustavo, las distintas versiones del cuento de Pinocho que evocan.
2. El CT propone que se invente un final luego de leer la primera parte de Pinocho, y posteriormente escuchar los tres finales que hizo el autor.
3. Se lee el cuento “Pinocho el astuto”, de Gianni Rodari.

Personajes:

- Pinocho, hombrecillo del campo, “sugeridor”, varios obreros y “contables”, obreros especializados, el pueblo, huerfanito, hombrecillo misterioso.

Trama Narrativa:

- Pinocho se autoengendró (“se hizo él sólo”) y comenzó a sacar ventaja de las mentiras que le hacían crecer la nariz: comercializando la madera se hizo rico. Al acabarse las ideas (fantasías) para mentir, contrata a un “sugeridor” que las inventa.

- Primer final: Pinocho no es avaro, realiza donaciones al pueblo el cual se siente orgulloso de él; el pueblo le hace un monumento de mármol donde está él dándole una moneda a un “huerfanito”
- Segundo final: Pinocho es avaro y no da aumento de sueldo al “sugridor”. Este último lleno de odio y ansias de venganza, le tiende una trampa: lo hace leer que quien inventa esas historias es él; una verdad que dicha por Pinocho provoca la pérdida de todas sus riquezas quedando en la pobreza.
- Tercer final: un hombrecillo misterioso le tiende una trampa: sabe que si Pinocho dice la verdad pierde todo; entonces, le pregunta por cada pertenencia de Pinocho si es de él, a lo cual Pinocho contesta que no para evitar decir una verdad, y el hombrecillo se queda con ese bien preciado. Al preguntarle por su nariz, Pinocho enfurece diciéndole que no se iba a quedar con ella, y al instante se desvanece toda su riqueza junto con el misterioso hombrecillo, quedando solo y pobre.

Conflicto Ficcional:

- conflictiva narcisista en torno al poder y la desmentida de los límites de la realidad: narcisismo grandioso
- fallas en la constitución del super yo: no limita con la Ley, no genera sentimientos de responsabilidad, culpa o preocupación por el otro, no hay conflicto intersistémico (sintonía del yo con el superyo y el ello) lo que provoca ausencia de angustia de castración. Desmentida de la falta, la tapa con mentiras y logros materiales que le dan poder. No se cuestiona, ni reflexiona sobre sus actos. Tiene su propia ley en sintonía con el yo.
- autoengendramiento: desmentida de los orígenes (tapa-anula el enigma de los orígenes) y la dependencia infantil (no tiene padres, es autosuficiente).
- desmentida de la fragilidad yoica que depende de algo externo (riquezas materiales, obreros, “sugridor”). Del autoengendramiento a la dependencia absoluta: esta es la verdad del sujeto, la que intenta desmentir con su autosuficiencia.
- narcisismo grandioso: ambicioso, pretencioso, codicioso, ventajero
- no leyó nunca, no estudió nunca, y no le importa ser un ignorante con tal de tener riquezas materiales, elevadas a nivel de objeto fetiche.
- Primer final: adquiere poder a través de la seducción, el engaño y la manipulación: reparte beneficios con los otros que pasan a valorarlo, desmentida mediante. Psicopático integrado en la sociedad, hábil para no salir perjudicado. Narcisismo

grandioso: “que lleve mi nombre” en referencia a un hospital; aparece como el salvador, el mesías, el padre protector.

- Segundo final: la avaricia (no tolerar perder nada, retener, controlar, ilusión de completud) se sostiene en la desmentida de la dependencia del otro (“sugridor”).
- la relación de mutua dependencia, vínculo dual no acotado por la castración simbólica, convoca sentimientos pasionales (extremos polarizados todo o nada): odio-venganza, idealización-desvalorización. No existen matices ni atenuantes.
- se encuentra con su propia verdad, no pudiendo desmentirla más (golpe que le infringió la realidad): que no era él el que inventaba esas historias, sino Carlo Collodi. Ni siquiera sabía el nombre de quien le sostenía su riqueza, el otro es usado sin ninguna consideración.
- Tercer final: el hombrecillo lo confronta, lo presiona, lo manipula como él manipuló a los otros; se diferencia de Pinocho pues su objetivo es acotar su grandiosidad, no se plantea apropiarse de sus riquezas para beneficio propio. Confronta a Pinocho con su verdad: es falso lo que consiguió porque fue a través de usar a los otros, no es valioso Pinocho porque no logró esta riqueza por su propio esfuerzo en conquistar estos bienes materiales; lo confronta con su propia fragilidad.
- Nuevamente la referencia a la castración imaginaria como castigo. La verdad duele, es lo que oculta Pinocho, la verdad lo castra, lo limita, lo ubica como sujeto en falta, contrario al goce de la avaricia- goce anal retentivo- que tapa la falta.
- ira narcisista ante la angustia de castración imaginaria de su fetiche (que le saquen su nariz). Con su nariz no existe la falta, es un objeto fálico elevado a fetiche que lo posiciona en un goce perverso: el uso del otro para su satisfacción.
- diferenciar mentira de desmentida: en la mentira el sujeto es consciente que lo que dice no es verdad, lo hace pasar por verdad y obtiene un beneficio a cambio; en la desmentida hay una creencia de que las cosas son así, tapando la falta con una presencia fantaseada. Sin embargo, la mentira se apoya en la desmentida, la creatividad al servicio de una ventaja
- tanto grandes como chicos mienten: convocar experiencias personales en las que recibieron una mentira

Tareas Narrativas propuestas por el coordinador

- narración autorreferencial:
 - Y a ustedes ¿les han hecho mentiras?
 - ¿Cuáles? ¿Te acordás de alguna?

- estímulo de procesos reflexivos-asociativos:
 - ¿Y ustedes qué se les ocurre esto que hacía Pinocho?
 - ¿Y qué era muy bueno, mentir o mintiendo?
 - Así que había formas de darse cuenta cuando Pinocho miente o... cuando una persona miente. ¿Uno se podrá dar cuenta?
 - ¿Entonces, cuál de los tres finales les parece, elegirían ustedes?

- estímulo de procesos imaginativos:
 - Bueno y acá, ahora después, vienen los tres finales. Pero, vamos a ver, qué se les ocurre a ustedes, a ver qué podríamos...
 - A ver, ¿qué otras mentiras se les ocurren?
 - Y, ¿cómo se sentían esos niños?
 - Si fueran el sugeridor ¿no? que contrató para inventar mentiras... a ver, ¿qué mentiras inventarían? Bueno, tú inventaste una.
 - cómo podrá seguir el cuento de este Pinocho? A ver, qué se les ocurre... qué final le podemos hacer a ese Pinocho... a esta historia de este Pinocho
 - Pero a ver y entre todos, vamos a inventarle un final... a este Pinocho.
 - ¿Y por qué no le hubiera... no le habrá crecido, si siempre le crecía?

- expresión de afectos:
 - ¿Qué sentiste con esas mentiras? ¿Cómo te sentiste?

- defender una idea, aclarar,
 - ¿Si él mentía?
 - ¿Y por qué no les gusta el tercero? ¿Recuerdan cuál es el tercero?
 - Bueno, ¿y qué piensan de este final? Porque no lo eligieron. ¿Por qué no lo eligieron?

El segundo es una venganza (...) ¿Aprende algo Pinocho allí?

ITINERARIO NARRATIVO Taller Nº 7: “*Aquellos pobres fantasmas*”

Presentes: Agustina, Melina, Steven, Walter, Franco, OP1, OP2, CT.

Ausentes: nadie.

Cuentos:

1. Se lee el cuento “Aquellos pobres fantasmas”, de Gianni Rodari.

Personajes:

- Fantasmas del planeta “Bort”, “bortianos”, “bortiano”, “bortiano pequeño”, señora, “distinguido señor fantasma”, fantasma viejo y sabio, “persona segura y digna de confianza”, niños, mayores, “personas cultas”, doctor, comendador, dos “fantasmas de Montevideo” (versión modificada del original), ranas “miedosísimas”, “fantasmas del planeta Tierra”.

Trama Narrativa:

- En el planeta “Bort” los fantasmas ya no asustan a los bortianos; entran en crisis por esta situación. Deciden emigrar a otro planeta para recuperar la función que cumplen los fantasmas (asustar).
- **Primer final:** el fantasma más viejo dirige los fantasmas al planeta Tierra, y allí logran satisfacer la necesidad de asustar (los terrícolas son miedosos). Los fantasmas quedan felices
- **Segundo final:** dos fantasmas que habían emigrado de la Tierra al planeta “Bort” porque ya no asustaban a los terrícolas (y estaban de incógnito entre los fantasmas bortianos por temor al rechazo) aprovechan que el viejo fantasma se duerme y redirigen a todos los fantasmas hacia el planeta Picchio habitado por ranas “miedosísimas”. Por unos siglos logran asustarlas, pero luego pierden el miedo.
- **Tercer final:** los fantasmas bortianos se encuentran en la Luna con los fantasmas terrícolas, quienes se dirigían al planeta Bort porque tenían la información errónea que allí los bortianos eran muy asustadizos, y los terrícolas habían dejado de serlo. Ambos grupos de fantasmas deciden explorar el universo en búsqueda de un planeta habitado por miedosos. Final incierto, sin destino último.

Conflicto Ficcional:

- Conflictiva edípica: los fantasmas son una metáfora de los miedos de la infancia, fundamentalmente del segundo tiempo del Edipo (Lacán) - imago del padre terrible castrador - castración imaginaria. Los fantasmas son una manifestación

neurótica por su carácter benevolente, su fragilidad y dependencia; no son fantasmas omnipotentes y sádicos (ámbito de la psicosis). Los “bortianos” representan a los adultos.

- relación con la autoridad: respeto por el miedo (autoritario).
- los miedos pierden fuerza en la medida que se “resuelve” la conflictiva edípica.

- crisis de identidad: nadie reconoce a los fantasmas como tal, han perdido el sentido de su existencia; sufren por no poder ser lo que son. Esta crisis de identidad de los fantasmas se asemeja a la crisis de identidad de la pubertad - adolescencia (angustia de los fantasmas). Salida exogámica, incertidumbre y temor por alejarse del hogar materno, pérdida de las certezas. Sostén narcisístico del nombre del padre (viejo y sabio fantasma bortiano), habilitante, castración simbólica mediante.

- **Primer final:** persisten los miedos infantiles - ámbito de la neurosis infantil y adulta

- **Segundo final:** los miedos son desplazados a personajes alejados de la realidad (ranas “miedosísimas”), ¿instalación de una fobia infantil?. Temor al rechazo por ser de otro lugar (fantasmas terrícolas) ocultamiento del origen. ¿Vergüenza de los progenitores; mito familiar (fantasmas bortianos mejores que los terrícolas)?.

- **Tercer final:** la resolución de la conflictiva edípica hace que se diluyan los miedos, que se pierdan y se apaguen de a poco (reelaboración de los miedos).

Tareas Narrativas propuestas por el coordinador

- narración autorreferencial:
- estímulo de procesos reflexivos-asociativos:
 - ¿se acuerdan que algunos cuentos que habíamos visto tienen tres finales diferentes? Para pensar y elegir, y conversar.
 - ¿En qué se quedaron pensando? A ver, estos pobres fantasmas.
 - ¿Y qué les parece esto, que los fantasmas ya no asusten ahí, en ese planeta?
 - Seguirías siendo fantasma, seguís siendo una fantasma. ¿No?
- estímulo de procesos imaginativos:
 - ...sin leer los finales. Entonces ahí nos imaginamos a ver cómo puede continuar el cuento y vamos a ver qué final se nos ocurre y después vemos los finales que escribió el autor
 - y qué se imaginan a ver, cómo, cómo podría, cómo va a continuar?

- ¿qué va a pasar? ¿Qué les parece que puede llegar a pasar? ¿Qué se imaginan?
- ¿Y qué harían? ¿Cómo harían para impedirlo? ¿Qué podrían hacer?
- No te gustó ninguno ¡Ah! Mirá... y, ¿y qué te hubiera...? ¿Se te ocurre entonces un final diferente?
- ¿Que no asustaban más? ¿Y a qué se dedicaban, qué hacían?
- A ver, Franco ¿qué hubieras hecho vos si fueras un fantasma de Bort?
- ¿Y? Y frente a este problema, ¿qué hubieras hecho?
- Bueno, ¿y los demás, si hubieran sido fantasmas bortianos, qué hubieran hecho?, porque Steven ya hizo su propuesta, que haría un circo y haría magias.
- ¿Y a quién asustarías?
- Che ¿y el viejo ratón de biblioteca si se encuentra con uno de los fantasmas?
- ¿Qué se imaginan que le puede pasar al viejo ratón de biblioteca si se encuentra con uno de los fantasmas bortianos?
- Porque los fantasmas pueden andar entre los libros. ¿No?
- ¿Y el joven cangrejo se encontrará con los fantasmas?
- ¿Y qué hará cuando se encuentre con ellos? ¿Qué podría hacer?
- ¿Y el perro que no sabía ladrar?
- Ah, porque el perro sabe hacer muchos ruidos. Y el fantasma aparecía, hacía “buuuu”.

- ajustes del encuadre:
- comprensión lectora:

- expresión de afectos:

- defender una idea, aclarar,

- ¿por qué harías carrera de moto cross?
- Y ¿cómo te parece, a ver, la gente cuando te ve que sos un fantasma?
- Che ¿y así, entonces podés seguir siendo fantasma? ¿Te van a tener miedo entonces?....
- Y entonces ¿quién asusta a quién?

CUENTOS

El joven cangrejo (Taller N° 1)

Un joven cangrejo pensó: “¿Por qué todos los miembros de mi familia caminan hacia atrás? Quiero aprender a caminar hacia delante, como las ranas, y que se me caiga la cola si no lo consigo”.

Empezó a entrenarse a escondidas, entre las piedras de su arroyuelo nativo, y los primeros días le costaba muchísimo trabajo lograrlo. Chocaba contra todo, se magullaba la coraza y una pata se le enredaba con la otra, pero las cosas fueron mejorando lentamente, porque todo puede aprenderse cuando se desea de veras.

Cuando estuvo bien seguro de sí mismo, se presentó ante su familia y les dijo:

- Fijaos.

Y dió una magnífica carrerilla hacia delante.

- Hijo mío -dijo llorando la madre, ¿has perdido el juicio? Vuelve en ti y camina como te han enseñado tu padre y tu madre; camina como tus hermanos, que tanto te quieren.

Sus hermanos no obstante, se mataban de risa.

El padre se lo quedó mirando un rato severamente, y luego dijo:

- ¡Ya basta! Si quieres quedarte con nosotros, camina como todos los cangrejos. Si quieres hacer lo que te parezca, el arroyo es bastante grande. Vete y no regreses más.

El buen cangrejo quería a su familia, pero estaba convencido de que tenía la razón. Abrazó a su madre, saludó a su padre y a sus hermanos y se marchó.

Su paso despertó inmediatamente la sorpresa de un grupo de ranas que, como de buenas comadres, se habían reunido en torno a una hoja de nenúfar para charlar.

- El mundo va al revés -dijo una rana-. Mirad a aquel cangrejo y decidme si me equivoco.

- Ya no hay educación -dijo la otra rana.

- Vaya, vaya -dijo una tercera.

Pero, todo hay que decirlo, el cangrejo continuó adelante por el camino que había escogido. En cierto momento oyó que le llamaba un viejo cangrejote de expresión melancólica, que estaba solitario junto a un guijarro.

- Buenos días -dijo el joven cangrejo.

El viejo le observó atentamente y luego le preguntó:

- ¿Qué te crees que estás haciendo? También yo, cuando era joven, pensaba enseñar a caminar hacia adelante a los cangrejos. Y mira lo que he conseguido: vivo solo y la gente se cortarían la lengua antes de dirigirme la palabra. Mientras estés a tiempo de hacerlo, hazme caso: resígnate a caminar como los demás y un día me agradecerás el consejo.

El joven cangrejo no sabía qué responder y no dijo nada. Pero pensaba: “Yo tengo la razón”. Y después de saludar atentamente al viejo, volvió a emprender de nuevo su camino orgullosamente.

¿Llegará muy lejos? ¿Tendrá suerte? ¿Logrará enderezar todas las cosas torcidas del mundo? Nosotros no lo sabemos, porque está todavía caminando con el coraje y la decisión del primer día. Sólo podemos desearle, de todo corazón: ¡Buen viaje!

Gianni Rodari

Texto extraído de:

http://blogs.diariovasco.com/index.php/cuentameuncuento/2006/11/03/el_joven_cangrejo

El perro que no sabía ladrar (Taller Nº 2)

Había una vez un perro que no sabía ladrar. No ladraba, no maullaba, no mugía, no relinchaba, no sabía decir nada. Era un perrillo muy solitario, porque había caído en una región sin perros. Por él no se habría dado cuenta de que le faltaba algo. Los otros eran los que se lo hacían notar. Le decían:

—¿Pero tú no ladras?

—No sé... soy forastero...

—Vaya una contestación. ¿No sabes que los perros ladran?

—¿Para qué?

—Ladran porque son perros. Ladran a los vagabundos de paso, a los gatos despectivos, a la luna llena. Ladran cuando están contentos, cuando están nerviosos, cuando están enfadados. Generalmente de día, pero también de noche.

—No digo que no, pero yo...

—Pero tú ¿qué? Tu eres un fenómeno, oye lo que te digo: un día de estos saldrás en el periódico.

El perro no sabía cómo contestar a estas críticas. No sabía ladrar y no sabía qué hacer para aprender.

—Haz como yo —le dijo una vez un gallito que sentía pena por él. Y lanzó dos o tres sonoros *kikirikí*.

—Me parece difícil —dijo el perrito.

—¡Pero si es facilísimo! Escucha bien y fíjate en mi pico.

—Vamos, mírame y procura imitarme.

El gallito lanzó otro *kikirikí*.

El perro intentó hacer lo mismo, pero sólo le salió de la boca un desmañado «keké» que hizo salir huyendo aterrorizadas a las gallinas.

—No te preocupes —dijo el gallito—, para ser la primera vez está muy bien. Ahora, vuélvelo a intentar.

El perrito volvió a intentarlo una vez, dos, tres. Lo intentaba todos los días. Practicaba a escondidas, desde por la mañana hasta por la noche. A veces, para hacerlo con más libertad, se iba al bosque. Una mañana, precisamente cuando estaba en el bosque, consiguió lanzar un *kikirikí* tan auténtico, tan bonito y tan fuerte que la zorra lo oyó y se dijo: «Por fin el gallo ha venido a mi encuentro. Correré a darle las gracias por la visita...» E inmediatamente se echó a correr, pero no olvidó llevarse el tenedor, el cuchillo y la servilleta porque para una zorra no hay comida más apetitosa que un buen gallo. Es lógico que le sentara mal ver en vez de un gallo al perro que, tumbado sobre su cola, lanzaba uno detrás de otros aquellos *kikirikí*.

—Ah —dijo la zorra—, conque esas tenemos, me has tendido una trampa.

—¿Una trampa?

—Desde luego. Me has hecho creer que había un gallo perdido en el bosque y te has escondido para atraparme. Menos mal que te he visto a tiempo. Pero esto es una caza desleal. Normalmente los perros ladran para avisarme de que llegan los cazadores.

—Te aseguro que yo... Verás, no pensaba en absoluto en cazar. Vine para hacer ejercicios.

—¿Ejercicios? ¿De qué clase?

—Me ejercito para aprender a ladrar. Ya casi he aprendido, mira qué bien lo hago.

Y de nuevo un sonorísimo *kikirikí*.

La zorra creía que iba a reventar de risa. Se revolcaba por el suelo, se apretaba la barriga, se mordía los bigotes y la cola. Nuestro perrito se sintió tan mortificado que se marchó en silencio, con el hocico bajo y lágrimas en los ojos.

Por allí cerca había un cucú. Vio pasar al perro y le dio pena.

—¿Qué te han hecho?

—Nada.

—Entonces ¿por qué estás tan triste?

—Pues... lo que pasa... es que no consigo ladrar. Nadie me enseña.

—Si es sólo por eso, yo te enseño. Escucha bien cómo hago y trata de hacerlo como yo: *cucú... cucú... cucú...* ¿lo has comprendido?

—Me parece fácil.

—Facilísimo. Yo sabía hacerlo hasta cuando era pequeño. Prueba: *cucú... cucú...*

—*Cu...* —hizo el perro—. *Cu...*

Ensayó aquel día, ensayó al día siguiente. Al cabo de una semana ya le salía bastante bien. Estaba muy contento y pensaba: «Por fin, por fin empiezo a ladrar de verdad. Ya no podrán volver a tomarme el pelo».

Justamente en aquellos días se levantó la veda. Llegaron al bosque muchos cazadores, también de esos que disparan a todo lo que oyen y ven. Dispararían a un ruiseñor, sí que lo harían. Pasa un cazador de esos, oye salir de un matorral *cucú... cucú...*, apunta el fusil y —*¡bangl ¡bangl*— dispara dos tiros.

Por suerte los perdigones no alcanzaron al perro. Sólo le pasaron rozando las orejas, haciendo *ziip ziip*, como en los chistes. El perro a todo correr. Pero estaba muy sorprendido: «Ese cazador debe estar loco, disparar hasta a los perros que ladran...»

Mientras tanto el cazador buscaba al pájaro. Estaba convencido de que lo había matado.

—Debe habérselo llevado ese perrucho, no sé de dónde habrá salido —refunfuñaba. Y para desahogar su rabia disparó contra un ratoncillo que había sacado la cabeza fuera de su madriguera, pero no le dio.

El perro corría, corría...

Primer Final

El perro corría. Llegó a un prado en el que pacía tranquilamente una vaquita.

—¿Adonde corres?

—No sé.

—Entonces párate. Aquí hay una hierba estupenda.

—No es la hierba lo que me puede curar...

—¿Estás enfermo?

—Ya lo creo. No sé ladrar.

—¡Pero si es la cosa más fácil del mundo! Escúchame: *muuu... muuu... muuuu...* ¿No suena bien?

—No está mal. Pero no estoy seguro de que sea lo adecuado. Tú eres una vaca...

—Claro que soy una vaca.

—Yo no, yo soy un perro.

—Claro que eres un perro. ¿Y qué? No hay nada que impida que hables mi idioma.

—¡Qué idea! ¡Qué idea!

—¿Cuál?

—La que se me está ocurriendo en este momento. Aprenderé la forma de hablar de todos los animales y haré que me contraten en un circo ecuestre. Tendré un exitazo, me haré rico y me casaré con la hija del rey. Del rey de los perros, se comprende.

—Bravo, qué buena idea. Entonces al trabajo. Escucha bien: *muuu... muuu... muuu...*

—*Muuu...* —hizo el perro.

Era un perro que no sabía ladrar, pero tenía un gran don para las lenguas.

Segundo Final

El perro corría y corría. Se encontró a un campesino.

—¿Dónde vas tan deprisa?

—Ni siquiera yo lo sé.

—Entonces ven a mi casa. Precisamente necesito un perro que me guarde el gallinero.

—Por mí iría, pero se lo advierto: no sé ladrar.

—Mejor. Los perros que ladran hacen huir a los ladrones. En cambio a ti no te oirán, se acercarán y podrás morderlos, así tendrán el castigo que se merecen.

—De acuerdo —dijo el perro.

Y así fue cómo el perro que no sabía ladrar encontró un empleo, una cadena y una escudilla de sopa todos los días.

Tercer Final

El perro corría y corría. De repente se detuvo. Había oído un sonido extraño. Hacía *guau guau. Guau guau.*

—Esto me suena —pensó el perro—, sin embargo no consigo acordarme de cuál es la clase de animal que lo hace.

—*Guau, guau.*

—¿Será la jirafa? No, debe ser el cocodrilo. El cocodrilo es un animal feroz. Tendré que acercarme con cautela.

Deslizándose entre los arbustos el perrito se dirigió hacia la dirección de la que procedía aquel *guau guau* que, no sabía por qué, hacía que le latiera tan fuerte el corazón bajo el pelo.

—*Guau, guau.*

—Vaya, otro perro.

Sabéis, era el perro de aquel cazador que había disparado poco antes cuando oyó el *cucú*.

—Hola, perro.

—Hola, perro.

—¿Sabrías explicarme lo que estás diciendo?

—¿Diciendo? Para tu conocimiento yo no digo, yo ladro.

—¿Ladras? ¿Sabes ladrar?

—Naturalmente. No pretenderás que barrite como un elefante o que ruja como un león.

—Entonces, ¿me enseñarás?

—¿No sabes ladrar?

—No.

—Mira y escucha bien. Se hace así: *guau, guau...*

—*Guau, guau* —dijo en seguida nuestro perrito. Y, conmovido y feliz, pensaba para sus adentros: «Al fin encontré el maestro adecuado.»

Pinocho el astuto (Taller N° 5)

Había una vez Pinocho. Pero no el del libro de Pinocho, otro. También era de madera, pero no era lo mismo. No lo había hecho Gepeto, se hizo él solo.

También él decía mentiras, como el famoso muñeco, y cada vez que las decía se le alargaba la nariz a ojos vista, pero era otro Pinocho: tanto es así que cuando la nariz le crecía, en vez de asustarse, llorar, pedir ayuda al Hada, etcétera, tomaba un cuchillo, o sierra, y se cortaba un buen trozo de nariz. Era de madera ¿no? así que no podía sentir dolor.

Y como decía muchas mentiras y aún más, en poco tiempo se encontró con la casa llena de pedazos de madera.

—Qué bien —dijo—, con toda esta madera vieja me hago muebles, me los hago y ahorro el gasto del carpintero.

Hábil desde luego lo era. Trabajando se hizo la cama, la mesa, el armario, las sillas, los estantes para los libros, un banco. Cuando estaba haciendo un soporte para colocar encima la televisión se quedó sin madera.

—Ya sé —dijo—, tengo que decir una mentira.

Corrió afuera y buscó a su hombre, venía trotando por la acera, un hombrecillo del campo, de esos que siempre llegan con retraso a tomar el tren.

—Buenos días. ¿Sabe que tiene usted mucha suerte?

—¿Yo? ¿Por qué?

—¡¿Todavía no se ha enterado?! Ha ganado cien millones a la lotería, lo ha dicho la radio hace cinco minutos.

—¡No es posible!

—¿Cómo que no es posible...! Perdona ¿usted cómo se llama?

—Roberto Bislunghi.

—¿Lo ve? La radio ha dado su nombre, Roberto Bislunghi. ¿Y en qué trabaja?

—Vendo embutidos, cuadernos y lámparas en San Giorgio de Arriba.

—Entonces no cabe duda: es usted el ganador. Cien millones. Le felicito efusivamente...

—Gracias, gracias...

El señor Bislunghi no sabía si creérselo o no creérselo, pero estaba emocionadísimo y tuvo que entrar a un bar a beber un vaso de agua. Sólo después de haber bebido se acordó de que nunca había comprado billetes de lotería, así que tenía que tratarse de una equivocación. Pero ya Pinocho había vuelto a casa contento. La mentira le había alargado la nariz en la medida justa para hacer la última pata del soporte. Serró, clavó, cepilló ¡y terminado! Un soporte así, de comprarlo y pagarlo, habría costado sus buenas veinte mil liras. Un buen ahorro.

Cuando terminó de arreglar la casa, decidió dedicarse al comercio.

—Venderé madera y me haré rico.

Y, en efecto, era tan rápido para decir mentiras que en poco tiempo era dueño de un gran almacén con cien obreros trabajando y doce contables haciendo las cuentas. Se compró cuatro automóviles y dos autovías. Los autovías no le servían para ir de paseo sino para transportar la madera. La enviaba incluso al extranjero, a Francia y a Burlandia.

Y mentira va y mentira viene, la nariz no se cansaba de crecer. Pinocho cada vez se hacía más rico. En su almacén ya trabajaban tres mil quinientos obreros y cuatrocientos veinte contables haciendo las cuentas.

Pero a fuerza de decir mentiras se le agotaba la fantasía. Para encontrar una nueva tenía que irse por ahí a escuchar las mentiras de los demás y copiarlas: las de los grandes y las de los chicos. Pero eran mentiras de poca monta y sólo hacían crecer la nariz unos cuantos centímetros de cada vez.

Entonces Pinocho se decidió a contratar a un «sugeridor» por un tanto al mes. El «sugeridor» pasaba ocho horas al día en su oficina pensando mentiras y escribiéndolas en hojas que luego entregaba al jefe:

—Diga que usted ha construido la cúpula de San Pedro.

—Diga que la ciudad de Forlimpopoli tiene ruedas y puede pasarse por el campo.

—Diga que ha ido al Polo Norte, ha hecho un agujero y ha salido en el Polo Sur.

El «sugeridor» ganaba bastante dinero, pero por la noche, a fuerza de inventar mentiras, le daba dolor de cabeza.

—Diga que el Monte Blanco es su tío.

—Que los elefantes no duermen ni tumbados ni de pie, sino apoyados sobre la trompa.

—Que el río Po está cansado de lanzarse al Adriático y quiere arrojarse al Océano Indico.

Pinocho, ahora que era rico y super rico, ya no se serraba solo la nariz: se lo hacían dos obreros especializados, con guantes blancos y con una sierra de oro. El patrón pagaba dos veces a estos obreros: una por el trabajo que hacían y otra para que no dijeran nada. De vez en cuando, cuando la jornada había sido especialmente fructífera, también los invitaba a un vaso de agua mineral.

Primer Final

Pinocho cada día enriquecía más. Pero no creáis que era avaro. Por ejemplo, al «sugeridor» le hacía algunos regalitos: una pastilla de menta, una barrita de regaliz, un sello del Senegal...

En el pueblo se sentían muy orgullosos de él. Querían hacerle alcalde a toda costa, pero Pinocho no aceptó porque no le apetecía asumir una responsabilidad tan grande.

—Pero puede usted hacer mucho por el pueblo —le decían.

—Lo haré, lo haré lo mismo. Regalaré un hospicio a condición de que lleve mi nombre. Regalaré un banquito para los jardines públicos, para que puedan sentarse los trabajadores viejos cuando están cansados.

—¡Viva Pinocho! ¡Viva Pinocho!

Estaban tan contentos que decidieron hacerle un monumento. Y se lo hicieron, de mármol, en la plaza mayor. Representaba a un Pinocho de tres metros de alto dando una moneda a un huerfanito de noventa y cinco centímetros de altura. La banda tocaba. Incluso hubo fuegos artificiales. Fue una fiesta memorable.

Segundo Final

Pinocho se enriquecía más cada día, y cuanto más se enriquecía más avaro se hacía. El «sugeridor», que se cansaba inventando nuevas mentiras, hacía algún tiempo que le pedía un aumento de sueldo. Pero él siempre encontraba una excusa para negárselo:

—Usted en seguida habla de aumentos, claro. Pero ayer me ha inventado una mentira de cuarta; la nariz sólo se me ha alargado doce milímetros. Y doce milímetros de madera no dan ni para un escarbadiantes.

—Tengo familia —decía el «sugeridor»—, ha subido el precio de las papas.

—Pero ha bajado el precio de los bollos, ¿por qué no compra bollos en vez de papas?

La cosa terminó en que el «sugeridor» empezó a odiar a su patrón. Y con el odio nació en él un deseo de venganza.

—Vas a saber quién soy —farfullaba entre dientes, mientras garabateaba de mala gana las cuartillas cotidianas.

Y así fue como, casi sin darse cuenta, escribió en una de esas hojas: «El autor de las aventuras de Pinocho es Carlo Collodi».

La cuartilla terminó entre las de las mentiras. Pinocho, que en su vida había leído un libro, pensó que era una mentira más y la registró en la cabeza para soltársela al primero que llegara.

Así fue cómo por primera vez en su vida, y por pura ignorancia, dijo la verdad. Y nada más decirla, toda la leña producida por sus mentiras se convirtió en polvo y serrín y todas sus riquezas se volatizaron como si se las hubiera llevado el viento, y Pinocho se encontró pobre, en su vieja casa sin muebles, sin ni siquiera un pañuelo para enjugarse las lágrimas.

Tercer Final

Pinocho se enriquecía más cada día y sin duda se habría convertido en el hombre más rico del mundo si no hubiera sido porque cayó por allí un hombrecillo que se las sabía todas; no sólo eso, se las sabía todas y sabía que todas las riquezas de Pinocho se habrían desvanecido como el humo el día en que se viera obligado a decir la verdad.

—Señor Pinocho, esto y lo otro: ponga cuidado en no decir nunca la más mínima verdad, ni por equivocación, si no se acabó lo que se daba. ¿Comprendido? Bien, bien. A propósito, ¿es suyo aquel chalet?

—No —dijo Pinocho de mala gana para evitar decir la verdad.

—Estupendo, entonces me lo quedo yo.

Con ese sistema el hombrecillo se quedó los automóviles, los autovías, el televisor, la sierra de oro. Pinocho estaba cada vez más rabioso pero antes se habría dejado cortar la lengua que decir la verdad.

—A propósito —dijo por último el hombrecillo— ¿es suya la nariz?

Pinocho estalló:

—¡Claro que es mía! ¡Y usted no podrá quitármela! ¡La nariz es mía y ay del que la toque!

—Eso es verdad —sonrió el hombrecito.

Y en ese momento toda la madera de Pinocho se convirtió en serrín, sus riquezas se transformaron en polvo, llegó un vendaval que se llevó todo, incluso al hombrecillo misterioso, y Pinocho se quedó solo y pobre, sin ni siquiera un caramelo para la tos que llevarse a la boca.

Aquellos pobres fantasmas (Taller Nº 7)

En el planeta Bort vivían muchos fantasmas. ¿Vivían? Digamos que iban tirando, que salían adelante. Habitaban, como hacen los fantasmas en todas partes, en algunas grutas, en ciertos castillos en ruinas, en una torre abandonada, en una buhardilla. Al dar la medianoche salían de sus refugios y se paseaban por el planeta Bort, para asustar a los bortianos.

Pero los bortianos no se asustaban. Eran gente progresista y no creían en los fantasmas. Si los veían, les tomaban el pelo, hasta que los hacían huir avergonzados.

Por ejemplo, un fantasma hacía chirriar las cadenas, produciendo un sonido horriblemente triste. En seguida un bortiano le gritaba: —Eh, fantasma, tus cadenas necesitan un poco de aceite.

Supongamos que otro fantasma agitaba siniestramente su sábana blanca. Y un bortiano, incluso pequeño, le gritaba: —A otro perro con ese hueso, fantasma, mete esa sábana en la lavadora. Necesita un lavado biológico.

Al terminar la noche los fantasmas se encontraban en sus refugios, cansados, mortificados, con el ánimo más decaído que nunca. Y venían las quejas, los lamentos y gemidos.

—¡Es increíble! ¿Sabéis lo que me ha dicho una señora que tomaba el fresco en un balcón? «Cuidado, que andas retrasado, me ha dicho, tu reloj atrasa. ¿No tenéis un fantasma relojero que os haga las reparaciones?»

—¿Y a mí? Me han dejado una nota en la puerta sujeta con una chinche, que decía: «Distinguido señor fantasma, cuando haya terminado su paseo cierre la puerta; la otra noche la dejó abierta y la casa se llenó de gatos vagabundos que se bebieron la leche de nuestro minino».

—Ya no se tiene respeto a los fantasmas.

—Se ha perdido la fe.

—Hay que hacer algo.

—Vamos a ver, ¿qué?

Alguno propuso hacer una marcha de protesta. Otro sugirió hacer sonar al mismo tiempo todas las campanas del planeta, con lo que por lo menos no habrían dejado dormir tranquilos a los bortianos.

Por último tomó la palabra el fantasma más viejo y más sabio.

—Señoras y señores —dijo mientras se cosía un desgarrón en la vieja sábana—, queridos amigos, no hay nada que hacer. Ya nunca podremos asustar a los bortianos. Se han acostumbrado a nuestros ruidos, se saben todos nuestros trucos, no les impresionan nuestras procesiones. No, ya no hay nada que hacer... aquí.

—¿Qué quiere decir «aquí»?

—Quiero decir en este planeta. Hay que emigrar, marcharse...

—Claro, para a lo mejor acabar en un planeta habitado únicamente por moscas y mosquitos.

—No señor: conozco el planeta adecuado.

—¡El nombre! ¡El nombre!

—Se llama planeta Tierra. ¿Lo veis, allí abajo, ese puntito de luz azul? Es aquél. Sé por una persona segura y digna de confianza que en la Tierra viven millones de niños que con sólo oír a los fantasmas esconden la cabeza debajo de las sábanas.

—¡Qué maravilla!

—Pero ¿será verdad?

—Me lo ha dicho —dijo el viejo fantasma— un divido que nunca dice mentiras.

Niño: ¡Qué largo que es el cuento!

—¡A votar! ¡A votar! —gritaron de muchos lados.

—¿Qué es lo que hay que votar?

—Quien esté de acuerdo en emigrar al planeta Tierra que agite un borde de su sábana. Esperad que os cuente... uno, dos, tres... cuarenta... cuarenta mil... cuarenta millones... ¿Hay alguno en contra? Uno, dos... Entonces la inmensa mayoría está de acuerdo: nos marchamos.

—¿Se van también los que no están de acuerdo?

—Naturalmente: la minoría debe seguir a la mayoría.

—¿Cuándo nos vamos?

—Mañana, en cuanto oscurezca.

Y la noche siguiente, antes de que asomase alguna luna (el planeta Bort tiene catorce; no se entiende cómo se las arreglan para girar a su alrededor sin chocarse), los fantasmas bortianos se pusieron en fila, agitaron sus sábanas como alas silenciosas... y helos aquí de viaje, en el espacio, como si fueran blancos misiles.

—No nos equivocaremos de camino ¿eh?

—No hay cuidado: el viejo conoce los caminos del cielo como los agujeros de su sábana...

PRIMER FINAL

...En unos minutos, viajando a la velocidad de la luz, los fantasmas llegaron a la Tierra, a la parte que estaba entonces en sombra, en la que apenas acababa de empezar la noche.

—Ahora romperemos filas —dijo el viejo fantasma—, cada uno se marcha por su lado y hace lo que le parezca. Antes del alba nos reuniremos en este mismo sitio y discutiremos sobre la situación. ¿De acuerdo? ¡Disolverse! ¡Disolverse!

Los fantasmas se dispersaron por las tinieblas en todas direcciones.

Cuando volvieron a encontrarse no cabían en la sábana de alegría.

—¡Chicos, qué maravilla!

—¡Vaya suerte!

—¡Qué fiesta!

—¡Quién se iba a imaginar encontrar todavía a tanta gente que cree en los fantasmas!

—¡Y no sólo los niños. También muchos mayores!

—¡Y tantas personas cultas!

—¡Yo he asustado a un doctor!

—¡Y yo he hecho que a un comendador se le volviera blanco el pelo!

—Por fin hemos encontrado el planeta que nos conviene. Voto que nos quedemos.

—¡Yo también!

—¡Yo también!

Y esta vez, en la votación, no hubo ni siquiera una sábana en contra.

SEGUNDO FINAL

...En unos minutos, viajando a la velocidad de la luz, los fantasmas de Bort llegaron a gran distancia de su planeta. Pero en las prisas por irse no se habían dado cuenta de que en la cabeza de la columna se habían colocado... justamente aquellos dos fantasmas que votaron contra el viaje a la Tierra. Por si os interesa saberlo, eran dos oriundos. En otras palabras, eran dos fantasmas de Milán a los que habían hecho salir huyendo de la capital lombarda un grupo de milaneses únicamente armados de tomates podridos. A escondidas habían ido a parar a Bort, entremezclándose con los fantasmas bortianos. No querían ni oír hablar de volver a la Tierra. Pero ¡ay de ellos! si hubieran confesado ser unos clandestinos. Así que le dieron vueltas al asunto. Y dicho y hecho.

Se colocaron en la cabeza de la columna, cuando todos creían que el que indicaba el camino era el viejo y sabio fantasma, quien se había quedado dormido volando con el grupo. Y en vez de dirigirse hacia la Tierra se encaminaron hacia el planeta Picchio, a trescientos millones de miles de kilómetros y siete centímetros de la Tierra. Era un planeta habitado únicamente por un pueblo de ranas miedosísimas. Los fantasmas de Bort se encontraron a

gusto, por lo menos durante unos cuantos siglos. Después parece que las ranas de Picchio dejaron de asustarse de los fantasmas.

TERCER FINAL

...En unos minutos, viajando a la velocidad de la luz, se encontraron en el territorio de la Luna y ya se preparaban para pasar a la Tierra y poner manos a la obra, cuando vieron que por el espacio se acercaba otro cortejo de fantasmas.

—¡Hola! ¿Quién va?

—¿Y quiénes sois vosotros?

—No vale, nosotros os lo hemos preguntado primero. Contestad.

—Somos fantasmas del planeta Tierra. Nos marchamos porque en la Tierra ya nadie le tiene miedo a los fantasmas.

—¿Ya dónde vais?

—Vamos al planeta Bort, nos han dicho que allí hay mucha guerra que dar.

—¡Pobrecillos! ¿Pero os dais cuenta? Justamente nosotros nos largamos del planeta Bort porque allí los fantasmas ya no tienen nada que hacer.

—¡Cáspita! Con esto no contábamos. ¿Qué hacemos?

—Unámonos y busquemos un mundo de miedosos. Habrá quedado alguno, aunque sólo sea uno, en el inmenso espacio...

—Bien, de acuerdo...

Y eso es lo que hicieron. Unieron los dos séquitos y se hundieron en los abismos, refunfuñando de mal humor.

El flautista y los automóviles (Taller Nº 9)

Había una vez un flautista mágico. Es una vieja historia, todos la conocen. Habla de una ciudad invadida por los ratones y de un jovencuelo que, con su flauta encantada, llevó a todos los ratones a que se ahogaran en el río. Como el alcalde no quiso pagarle, volvió a hacer sonar la flauta y se llevó a todos los niños de la ciudad.

Esta historia también trata de un flautista: a lo mejor es el mismo o a lo mejor no.

Esta vez es una ciudad invadida por los automóviles. Los había en las calles, en las aceras, en las plazas, dentro de los portales. Los automóviles estaban por todas partes: pequeños como cajitas, largos como buques, con remolque, con caravana. Había automóviles, tranvías, camiones, furgonetas. Había tantos que les costaba trabajo moverse, se golpeaban, estropeándose el guardabarros, rompiéndose el parachoques, arrancándose los motores. Y llegaron a ser tantos que no les quedaba sitio para moverse y se quedaron quietos. Así que la gente tenía que ir andando. Pero no resultaba fácil, con los coches que

ocupaban todo el sitio disponible. Había que rodearlos, pasarlos por encima, pasarlos por debajo. Y desde por la mañana hasta por la noche se oía:

—¡Ay!

Era un peatón que se había golpeado contra un capó.

—¡Ay! ¡Uy!

Estos eran dos peatones que se habían topado arrastrándose bajo un camión. Como es lógico, la gente estaba completamente furiosa.

—¡Ya está bien!

—¡Hay que hacer algo!

—¿Por qué el alcalde no piensa en ello?

El alcalde oía aquellas protestas y refunfuñaba:

—Por pensar, pienso. Pienso en ello día y noche. Le he dado vueltas incluso todo el día de Navidad. Lo que pasa es que no se me ocurre nada. No sé qué hacer, qué decir, ni de qué árbol ahorcarme. Y mi cabeza no es más dura que la de los demás. Mirad qué blandura.

Un día se presentó en la Alcaldía un extraño joven. Llevaba una chaqueta de piel de cordero, abarcas en los pies, una gorra cónica con una enorme cinta. Bueno, que parecía un gaitero. Pero un gaitero sin gaita. Cuando pidió ser recibido por el alcalde, la guardia le contestó secamente:

—Déjalo tranquilo, no tiene ganas de oír serenatas.

—Pero no tengo la gaita.

—Aún peor. Si ni siquiera tienes una gaita ¿por qué te va a recibir el alcalde?

—Dígale que sé cómo liberar a la ciudad de los automóviles.

—¿Cómo? ¿Cómo? Oye, lárgate, que aquí no se tragan ciertas bromas.

—Anúncieme al alcalde, le aseguro que no se arrepentirá...

Insistió tanto que el guardia tuvo que acompañarle ante el alcalde.

—Buenos días, señor alcalde.

—Sí, resulta fácil decir buenos días. Para mí solamente será un buen día aquel en el que...

—...¿la ciudad quede libre de automóviles? Yo sé la manera.

—¿Tú? ¿Y quién te ha enseñado? ¿Una cabra?

—No importa quién me lo ha enseñado. No pierde nada por dejarme que lo intente. Y si me promete una cosa antes de mañana ya no tendrá más quebraderos de cabeza.

—Vamos a ver, ¿qué es lo que tengo que prometerte?

—Que a partir de mañana los niños podrán jugar siempre en la plaza mayor, y que dispondrán de calesitas, hamacas, toboganes, pelotas y barriletes.

—¿En la plaza mayor?

—En la plaza mayor.

—¿Y no quieres nada más?

—Nada más.

—Entonces, chócala. Prometido. ¿Cuándo empiezas?

—Inmediatamente, señor alcalde.

—Venga, no pierdas un minuto...

El extraño joven no perdió ni siquiera un segundo. Se metió una mano en el bolsillo y sacó una pequeña flauta, tallada en una rama de morera. Y para colmo, allí, en la oficina del alcalde, empezó a tocar una extraña melodía. Y salió tocando de la alcaldía, atravesó la plaza, se dirigió al río...

Al cabo de un momento...

—¡Mirad! ¿Qué hace aquel coche? ¡Se ha puesto en marcha solo!

—¡Y aquél también!

—¡Eh! ¡Si aquél es el mío! ¿Quién me está robando el coche? ¡Al ladrón! ¡Al ladrón!

—¿Pero no ve que no hay ningún ladrón? Todos los automóviles se han puesto en marcha...

—Toman velocidad... Corren...

—¿Dónde irán?

—¡Mi coche! ¡Para, para! ¡Quiero mi coche!

—Intenta meterle un poquito de sal en la cola...

Los coches corrían desde todos los puntos de la ciudad, con un inaudito estruendo de motores, tubos de escape, bocinazos, sirenas, claxon... Corrían, corrían solos.

Pero si se prestaba atención, se habría oído bajo el estruendo, aún más fuerte, más resistente que él, el silbido sutil de la flauta, su extraña, extraña melodía...

Primer Final

Los automóviles corrían hacia el río.

El flautista, sin dejar nunca de tocar, los esperaba en el puente. Cuando llegó el primer coche —que por casualidad era precisamente el del alcalde— cambió un poco la melodía, añadiendo una nota más alta. Como si se tratara de una señal, el puente se derrumbó y el automóvil se zambulló en el río y la corriente lo llevó lejos. Y cayó el segundo, y también el tercero, y todos los automóviles, uno tras otro, de dos en dos, arracimados, se hundían con un último rugido del motor, un estertor de la bocina, y la corriente los arrastraba.

Los niños, triunfantes, descendían con sus pelotas por las calles de las que habían desaparecido los automóviles, las niñas con las muñecas en sus cochecitos desenterraban triciclos y bicicletas, las amas de casa paseaban sonriendo.

Pero la gente se echaba las manos a la cabeza, telefoneaba a los bomberos, protestaba a los guardias urbanos.

—¿Y dejan hacer a ese loco? Pero deténganlo, caramba, hagan callar a ese maldito flautista.

—Sumérjanlo a él en el río, con su flauta...

—¡También el alcalde se ha vuelto loco! ¡Hacer destruir todos nuestros hermosos coches!

—¡Con lo que cuestan!

—¡Con lo cara que está la manteca!

—¡Abajo el alcalde! ¡Dimisión!

—¡Abajo el flautista!

—¡Quiero que me devuelvan mi coche!

Los más audaces se echaron encima del flautista pero se detuvieron antes de poder tocarlo. En el aire, invisible, había una especie de muro que lo protegía y los audaces golpeaban en vano contra aquel muro con manos y pies. El flautista esperó a que el último coche se hubiera sumergido en el río, luego se zambulló también él, alcanzó la otra orilla a nado, hizo una inclinación, se dio la vuelta y desapareció en el bosque.

Segundo Final

Los automóviles corrieron hacia el río y se lanzaron uno detrás de otro con un último gemido del claxon. El último en zambullirse fue el coche del alcalde. Para entonces la plaza mayor ya estaba repleta de niños jugando y sus gritos festivos ocultaban los lamentos de los ciudadanos que habían visto cómo sus coches desaparecían a lo lejos, arrastrados por la corriente.

Por fin el flautista dejó de tocar, alzó los ojos y únicamente entonces vio a la amenazadora muchedumbre que marchaba hacia él, y al señor alcalde que caminaba al frente de la muchedumbre.

—¿Está contento, señor alcalde?

—¡Te voy a hacer saber lo que es estar contento! ¿Te parece bien lo que has hecho? ¿No sabes el trabajo y el dinero que cuesta un automóvil? Bonita forma de liberar la ciudad...

—Pero yo... pero usted...

—¿Qué tienes tú que decir? Ahora, si no quieres pasar el resto de tu vida en la cárcel, agarras la flauta y haces salir a los automóviles del río. Y ten en cuenta que los quiero todos, desde el primero hasta el último.

—¡Bravo! ¡Bien! ¡Viva el señor alcalde!

El flautista obedeció. Obedeciendo al sonido de su instrumento mágico los automóviles volvieron a la orilla, corrieron por las calles y las plazas para ocupar el lugar en el que se encontraban, echando a los niños, a las pelotas, a los triciclos, a las amas de casa. Todo volvió a estar como antes. El flautista se alejó lentamente, lleno de tristeza, y nunca más se volvió a saber de él.

Tercer Final

Los automóviles corrían, corrían... ¿Hacia el río como los ratones de Hammelin? ¡Qué va! Corrían, corrían... Y llegó un momento en el que no quedó ni uno en la ciudad, ni siquiera uno en la plaza mayor, vacía la calle, libres los paseos, desiertas las plazuelas. ¿Dónde habían desaparecido?

Aguzad el oído y los oiréis. Ahora corren bajo tierra. Ese extraño joven ha excavado con su flauta mágica calles subterráneas bajo las calles, y plazas bajo las plazas. Por allí corren los coches. Se detienen para que suba su propietario y reemprenden la carrera. Ahora hay sitio para todos. Bajo tierra para los automóviles. Arriba para los ciudadanos que quieren pasear hablando del gobierno, de la Liga y de la luna, para los niños que quieren jugar, para las mujeres que van a hacer la compra.

—¡Qué estúpido —gritaba el alcalde lleno de entusiasmo—, que estúpido he sido por no haberseme ocurrido antes!

Además, al flautista le hicieron un monumento en aquella ciudad. No, dos. Uno en la plaza mayor y otro abajo, entre los coches que corren incansables por sus galerías.

Transcripción Taller Nº 1: “El joven cangrejo”

Caracterización descriptiva de los niños:

Kevin (Posición 1) Se presenta desaliñado (pelo sucio y desprolijo, uñas largas y sucias) sin túnica, vestido con pantalón y buzo deportivo de talla notoriamente mayor a su complexión corporal; su ropa está gastada y sucia. Su comportamiento durante el transcurso del taller se caracterizó por una actitud de alerta del entorno, dirigiendo miradas huidizas hacia Coordinador y las observadoras participantes. Se mostró ansioso, inquieto (movimiento de sus extremidades, cambios de posición).

Gustavo (Posición 2) Se presenta aliñado, con túnica y deportivo azul, con una goma de borrar y un par de crayolas cortas en sus manos. Adquiere una postura receptiva: inclinado hacia adelante, apoya sus codos en las rodillas, se toma de las manos y escucha.

Mercedes (Posición 3) Es una niña con rasgos afrodescendientes (color de piel y pelo rizado). Se presenta aliñada (pelo recogido) con túnica sin la moña azul, destacando aspectos femeninos (uñas pintadas, pulseras, broche de pelo). Se sienta levemente apartada del resto, encogida de hombros, atenta, con una sonrisa-mueca permanente, mirada evitativa. Se muestra ansiosa (mueve sus pies, se toma de las manos y juega con sus pulseras).

Adriana (Posición 4) Se presenta aliñada, con túnica blanca y moña azul, polera con puntilla, bincha fucsia, pelo largo suelto, uñas prolijas pintadas de naranja flúo. Usa lentes que están torcidos. Se muestra aplicada, presta atención a Coordinador en el transcurso del taller.

INICIO DEL TALLER

- Coordinador: Hola... este...si ¿Cómo les va? ¿Cómo andás? ¡Hola Adriana!... Mercedes... Mercedes, Adriana... **[Coordinador presenta los niños a las observadoras participantes]**.
- Niña: Hola.
- Coordinador: Hola Kevin, ¿cómo andas?
- Kevin: No, soy Gustavo.
- Coordinador: Ah Gustavo! ¿Y vos?
- Gustavo: Kevin.
- Coordinador: Kevin, ta.
- Niño: Hola.
- Coordinador: Hola.
- Martina: Hola.

- Coordinador: Gustavo, Kevin, Adriana y Mercedes [**Coordinador presenta los niños**].
- Gustavo: Era mentira ¡Yo me llamo Gustavo! [**gesto y actitud de sorpresa**].
- Coordinador: Gustavo... Kevin ¡Vos sos Kevin!
- Kevin: Si.
- Coordinador: ¡Aaaah... siiii... a mí me parecía! Habían cambiado... ta, era un juego! ¿Si? Bueno, tomen asiento. Son medias chiquitas las sillas pero... pero bueno. Ahí está. Bueno... ¿Cómo han pasado? Uuuh!!! [**se rompe la silla de Coordinador**].
- Niños: Opa... (risas).
- Coordinador: Paaah!!!!...Vamos a cambiarla, esta está media...
- Martina: ¿A ver esta?
- Niño: o una silla chica
- Coordinador: o una silla chica, ¿no? podría agarrar... ah, hora sí, ¿a ver? esta sí. Queda media... [**risas**]. Bueno... ¿cómo andan?
- Niños: [**responden juntos**] Bien.
- Coordinador: ¿Andan bieeen?... ¿Siiiif?... Bueno, se acuerdan que el año pasado estuvimos conversado y trabajado juntos... y yo les había dicho que nos íbamos a volver a encontrar para un Taller de cuentos, ¿Se acuerdan de eso?
- Niño: Si.
- Coordinador: ¿Sí?
- Niño: sí.
- Coordinador: ¿Todos se acuerdan?... Bueno, entonces eso es lo que vamos a hacer hoy. Vamos a comenzar a trabajar, todos los miércoles, acá en este lugar, a las nueve de la mañana. Nos vamos a encontrar acá y vamos a trabajar de las nueve hasta las diez, porque es cuando empieza el recreo. ¿Taaaa?
- Niños: Ta.
- Gustavo: Nosotros hoy teníamos Gimnasia.
- Coordinador: Bueno, lo que vamos a hacer, quizás, para que no pierdan gimnasia, que puedan hacer con el otro quinto, en el otro horario que es después del recreo, entonces ahí recuperan la gimnasia del día de hoy y no la pierden, ¿les parece?. Yo voy a hablar con la profesora de gimnasia así pueden...
- Kevin: para que haga los dos quinto juntos?
- Coordinador: Ustedes [**refiriéndose a Kevin y Gustavo**] van con el otro quinto, en lugar de ir con el quinto de ustedes.
- Kevin: vamos los dos quintos.
- Coordinador: Claro... no!, los dos quintos no, sólo ustedes, los otros compañeros de ustedes van a tener en el horario habitual. ¿Está claro?... ¿Sí?... Bueno, entonces

¿cómo es? este.... nos vamos a reunir aquí y lo que vamos a hacer es que yo les voy a leer un cuento, y después vamos a conversar. ¿Taaa?

- Niños: Sí.
- Coordinador: Después, más sobre el final del taller, antes que termine, yo les voy a dar a ustedes, a cada uno de ustedes un cuaderno, que va a ser el cuaderno personal de ustedes, para que hagan lo que ustedes quieran en ese cuaderno, ¿Ta? Ese cuaderno va a esta, miren allá, allá hay una caja que tiene los cuadernos y hay materiales adentro de esa caja ¿Ta? Entonces ustedes van a tener ese cuaderno para hacer lo que ustedes... quieran, allí, ¿siii?
- Gustavo: Sí
- Coordinador: Bueno, ahora, antes de comenzar a trabajar tenemos que hacer un acuerdo.
- Niño: Sí.
- Coordinador: El acuerdo es que cada vez que uno habla los demás escuchan... ¿Está claro?
- Niño: Sí.
- Coordinador: ...Y esperan su turno para hablar y ser escuchados, ese es el acuerdo que tenemos que tener.
- Niño: Si.
- Coordinador: ¿Ta? ¿Está claro?
- Niño: Sí.
- Coordinador: ¿Sí? Bueno... ¿alguna duda?
- Niño: No.
- Coordinador: ¿Alguna pregunta?... ¿No? Bueno, ¿qué les parece? ¿Comenzamos?
- Niño: Sí
- Coordinador: Bueno, yo les traje hoy entonces, un cuento que lo escribió un señor que se llama Gianni Rodari, ¿sí? es un cuento muy corto, muy corto. Y se los voy a leer, se llama así: *"El joven cangrejo"*.

Un joven cangrejo pensó: "¿Por qué todos los miembros de mi familia caminan hacia atrás? Quiero aprender a caminar hacia delante, como las ranas, y que se me caiga la cola si no lo consigo".

Empezó a en... a entre... a entrenarse a escondidas, entre las piedras de su arroyuelo nativo, y los primeros días le costaba muchísimo trabajo lograrlo. Chocaba contra todo, se magullaba la coraza y una pata se le enredaba con la otra, pero las cosas fueron mejorando lentamente, porque todo puede aprenderse cuando se desea de veras.

Cuando estuvo bien seguro de sí mismo, se presentó ante su familia y les dijo:

- Fijaos.

Y dio una magnífica... magnífica carrerilla hacia delante.

- Hijo mío -dijo llorando la madre- ¿has perdido el juicio? Vuelve en ti y camina como te han enseñado tu padre y tu madre; camina como tus hermanos, que tanto te quieren.

Sus hermanos no obstante, se mataban de la risa.

El padre se lo quedó mirando un rato severamente, y luego dijo:

- ¡Ya basta! Si quieres quedarte con nosotros, camina como todos los cangrejos. Si quieres hacer lo que te parezca, el arroyo es bastante grande. Vete y no regreses más.

El buen cangrejo quería a su familia, pero estaba convencido de que tenía la razón.

Abrazó a su madre, saludó a su padre y a sus hermanos y se marchó.

Su paso despertó inmediatamente la sorpresa de un grupo de ranas que, como de buenas comadres, se habían reunido en torno a una hoja de nenúfar para charlar.

- El mundo va al revés -dijo una rana-. Mirad a aquel cangrejo y decidme si me equivoco.

- Ya no hay educación -dijo la otra rana-.

- Vaya, vaya -dijo una tercera-.

Pero, todo hay que decirlo, el cangrejo continuó adelante por el camino que había escogido. En cierto momento oyó que le llamaba un viejo cangrejote de expresión melancólica, que estaba solitario junto a un guijarro.

- Buenos días -dijo el joven cangrejo-.

El viejo le observó atentamente y luego le preguntó:

- ¿Qué te crees que estás haciendo? También yo, cuando era joven, pensaba enseñar a caminar hacia adelante a los cangrejos. Y mira lo que he conseguido: vivo solo y la gente se cortarían la lengua antes de dirigirme la palabra. Mientras estés a tiempo de hacerlo, hazme caso: resígnate a caminar como los demás y un día me agradecerás el consejo.

El joven cangrejo no sabía qué responder y no dijo nada. Pero pensaba: "Yo tengo la razón".

Y después de saludar atentamente al viejo, volvió a emprender de nuevo su camino orgullosamente.

¿Llegará muy lejos? ¿Tendrá suerte? ¿Logrará enderezar todas las cosas torcidas del mundo? Nosotros no lo sabemos, porque está todavía caminando con el coraje y la decisión del primer día. Sólo podemos desearle, de todo corazón: ¡Buen viaje!

- Coordinador: Bueno, este es el cuento del joven cangrejo, ¿qué les pareció?

[Kevin se despereza]

- Kevin: Bien.
- Gustavo: Que el cangrejo quería, quería ser una rana.
- Coordinador: Que el cangrejo quería ser una rana, Ajá? ¿Por qué decís eso Gustavo?
- Gustavo: Porque ahí decía...
- Coordinador: Aja? ¿Y qué te parece a ti de eso que quería ser una rana?

[Silencio prolongado - Gustavo encoge los hombros y se muestra inhibido; Adriana y Mercedes se miran]

- Coordinador: ¿Y los demás?... ¿qué les parecióoo?... ¿qué pensaaaron? **[silencio prolongado]**
- Coordinador: ¿Tu habías dicho algo Kevin?
- Kevin: Ya lo dije **[ritmo acelerado]**
- Coordinador: Ya lo dijiste, ajá. **[silencio]**
- Adriana: Lo habían echado de la de la casa porque no podíaaa caminar como la familia, hacia atrás.
- Coordinador: Ahí está... lo habían....
- Adriana: Y el practicó y no podía... y entonces... el padre le dijo que se fuera... yyy... y ahí no sé qué encontró una familia de... no, no me sale el nombre **[se inhibe, refriega las manos y toca sus pulseras]** y quería ser una rana.
- Coordinador: ¿Y quería ser una rana? Hablen fuerte para que yo, porque yo no escucho, bien... Ajá?... Tu decías que, que no podí... ¿qué es lo que no podía? **[toses]**
- Adriana: Caminar hacia atrás
- Coordinador: Caminar... **[interrumpe Adriana]**
- Adriana: ...como la familia de ellos
- Coordinador: que no...**[interrumpe Adriana]**
- Adriana: ...como la familia de él, no era igual a la familia de él. Entonces... practicaba y eso...y y después, lo... no... no pudo entonces la familia lo echaron porque no podía caminar así como ellos, ser como ellos, era como, era otro, caminaba hacia adelante.
- Coordinador: Ajá.
- Adriana: Era de otra manera.
- Coordinador: mjm...
- Kevin: **[inquietud motriz, se dirige a Adriana]** caminaba hacia atrás pero no podía.
- Coordinador: Caminaba hacia atrás pero no podía.
- Kevin: No podía caminar a... adelante, practicaba y no podía.
- Coordinador: A ver, cómo es? no te entendí.
- Kevin: **[eleva el tono de voz]** PRACTICABA NO PODÍA caminar para adelante...
- Coordinador: y...
- Kevin: ...quería aprender caminar para adelante. **[encoge los hombros, se inhibe, se**

sonroja]

- Coordinador: Aaah... ¿a ver? ¿es diferente lo que tú decís a lo que dice ella?

[refiriéndose a Adriana]

[Silencio]

- Adriana: En principio dijo que no podía... caminar hacia atrás... como la familia.
- Coordinador: Que no podía caminar hacia atrás como la familia. ¿Y tú? **[refiriéndose a Kevin]** ¿qué dijiste Kevin? ¿Tú escuchaste otra cosa o entendiste otra cosa, ¿a ver? ¡Sí, dime!

[inaudible - silencio]

- Coordinador: Quee... bueno... y ustedes qué piensan de esto que le pasó al cangrejo, ¿no? al joven cangrejo.
- Adriana: Que está mal, porque la familia igual que él sea así como sea lo tenían que querer igual, no tenían que echarlo.

[Mercedes no interviene, se muestra tímida, esboza una sonrisa constante mientras observa]

- Coordinador: No tenían que echarlo, quererlo como fuera...
- Adriana: Sí
- Coordinador: mjm... sí... **[silencio]** ¿y los demás?

[Silencio]

- Coordinador: Así que entonces este cangrejo, era un cangrejo que no podía caminar para atrás o... quería hacer algo distinto, caminar para adelante...
- Adriana: Sí
- Coordinador: Mjm... ¿Cuál de las dos situaciones les parece que era la que le pasaba al cangrejo?

[Silencio]

- Adriana: La que no podía caminar para... para atrás.
- Coordinador: Aja. ¿Ustedes que hubieran hecho?

[Silencio]

- Adriana: **[sonríe y responde]** No sé...

[Kevin aletea con sus manos metidas en las mangas de su buzo]

- Coordinador: ¿Qué habrían hecho ustedes? A ver...

[Silencio]

- Adriana: Y no sé, decirle a la familia que...
- Coordinador: Si...
- Adriana: Que no importa como sea que...
- Gustavo: **[interrumpe]** ...que se quede ahí...
- Coordinador: ¿Qué se... qué decías Gustavo?

- Adriana: Lo que importa es cómo, cómo... cómo lo quieren, que lo quieran y eso, no como es en sí.
- Coordinador: Ajá, ¿y tú que decías Gustavo?
- Gustavo: Que es como un hermano de todos y... se tiene que quedar **[se encoge de hombros]**
- Coordinador: ¿Y cómo se sintió el cangrejo con todo esto?
- Adriana: Mal.
- Coordinador: ¿Se sintió mal?
- Gustavo: Triste **[se encoge de hombros]**
- Coordinador: Triste
- Adriana: La familia no lo quería.
- Coordinador: La familia no lo... **[interrumpe Adriana]**
- Adriana: ...lo echó de, de donde... le dijo que se valla el padre
- Coordinador: ¿Que decías Mercedes? **[interrumpe Adriana]**
- Adriana: ...y los hermanos se reían de él.
- Coordinador: Se reían de él, porque era diferente...
- Adriana: Sí.
- Coordinador: ¿Que decías Mercedes?
- Mercedes: Quee... se sentía discriminado, así como que... como estaba **[disminuye el tono de voz, no se entiende, sonrío]** ay, no sé... **[se inhibe]**
- Coordinador: Se sentía discriminado...? **[pausa]** porque, por porque era diferente. **[Responden niño y niña: hablan juntos y no se entiende]**
- Mercedes: porque no podía caminar para atrás. **[se encoge de hombros]** **[Kevin observa objetos del salón]**
- Coordinador: Porque no podía caminar para atrás... **[pausa]** mjm... ¿Y qué pensó, qué dijo el joven cangrejo? **[Silencio]**
- Coordinador: Cuando... ¿se acuerdan que se encontró con con, con **[un niño se superpone y dice "con un viejo"]** un viejo?... ¿Y qué pasó allí?
- Adriana: No me acuerdo bien **[se inquieta, mostrando el esfuerzo por recordar]**
- Coordinador: ¿Alguien se acuerda?
- Adriana: Ay! no me acuerdo, fue la última parte.
- Coordinador: Fue la última parte, sí. ¿Alguien se acuerda de lo que le dijo el viejo? **[gesto de negativa]** Ajá... Yo les voy a leer un pedacito acá, a ver qué piensan ustedes de esto, a ver... qué se les ocurre:

“El joven cangrejo no sabía qué responder y no dijo nada. Pero pensaba: “Yo tengo la razón”.

- Coordinador: ¿Qué les parece a ustedes?
- Kevin: Que tiene la razón... tiene que aprender a caminar como él quiera. **[saca los brazos de las mangas del buzo y los mete contra su cuerpo; mueve sus brazos dentro del buzo]**
- Coordinador: Tiene que aprender a caminar como él quiera... Ajá
- Adriana: Como él es, así... que no... no tiene que... dejar que otras personas lo... lo logren igual, sólo porque él no puede hacer las cosas que los otros hacen.
[Kevin habla superpuesto a Adriana; inentendible]
- Coordinador: Ajá...
- Kevin: Que aprenda a caminar como él quiera.
- Coordinador: Que aprenda a caminar como él quiera... ¿Y cómo fue que aprendió?
[Coordinador sonrío]
- Adriana: No aprendió
- Coordinador: ¿No aprendió?
- Adriana: Se encontró con una familia de... ay no me acuerdo bien, ¡no me sale!
- Coordinador: ¡No importa! Vamos a conversar así, lo que nos parezca a nosotros.
[Silencio]
- Adriana: Esa parte no me la acuerdo mucho... **[refriega y tuerce sus manos]**
- Coordinador: Bueno y a ver... ¿qué les pareció el cuento en general? ¿qué les gustó del cuento y qué no les gustó?
- Adriana: Es como un mensaje, que lleva que, que tiene, que como que, que que vos sos como sos, no tenés que, que estar eeeeh practicando o algo para ser otra cosa que no sos. Vos sos como sos, así. No tenés que dejar que otros te, te digan algo o ellos digan “hagan otra cosa” y vos hacer lo mismo así.
[Kevin pide la palabra]
- Coordinador: Sí, Kevin.
- Kevin: Lo malo que lo echaron y lo bueno que, que lo echaron, que... tiene que aprender a caminar como él quiere caminar... **[le cuesta mantener contacto visual, se mueve y mira a los costados].**
- Coordinador: Ajá.
- Adriana: Y como para... así como para los padres también que cómo es... que no le importa como es o algo que, que igual le le tengan que dar cariño así, lo tienen que querer igual, como sea.
[Silencio]
- Coordinador: Kevin decía que lo malo fue que lo echaran ¿y lo bueno...?
- Kevin: Que practicara como él quiera caminar.

[Gustavo permanece quieto, retraído, da la impresión que guarda sus pensamientos para sí]

- Coordinador: Que practicara como él quiera caminar, mjm. Sí... claro, pero entonces... la consecuencia de ser como él quería, fue que lo, ¡lo echaron!

- Niño: Sí

[Silencio]

- Coordinador: mmm

- Coordinador: ¿No?

[Silencio]

- Coordinador: ¿Y alguna vez a ustedes les pasó o a alguien conocido le pasó algo parecido?

[Todos dicen que no con gestos, y dirigen la mirada al piso, quedan pensativos]

- Coordinador: Bien, y este cuento ¿les gustó o no les gustó?

- Niño: A mí sí

- Kevin: Sí

- Coordinador: ¿A vos te gustó? A Kevin sí, ¿sí? ¿te gustó?

- Niño: Sí

- Coordinador: ¿A Mercedes también? ¿A todos les gustó? Sí, si... ah, bueno. Muy bien... Bueno hoy como recién estamos empezando... estamos así como conociéndonos, eeh... ¿ustedes aparte ya se conocían ustedes?

- Niños: Sí

- Coordinador: Sí, verdad? ta, bien... pero estamos como empezando a trabajar juntos yyy... y bueno, vamos a hacer esto con otros cuentos que yo voy trayendo, ¿ta?

- Niños: Sí.

- Coordinador: ¿Sí?

- Niños: Sí.

- Coordinador: Bueno entonces les propongo ahora en el ratito que nos queda vamos a hacer eso otro que yo les dije. Les voy a dar un cuaderno a cada uno de ustedes para que hagan lo que ustedes quieran, ¿les parece?

- Niños: Sí

[Los niños comienzan a trabajar con sus cuadernos personales; no se transcribe las intervenciones verbales porque no serán motivo de estudio en la presente investigación]

Transcripción Taller Nº 2: “El perro que no sabía ladrar”

- Coordinador: Bueno, ¿cómo andan?
- Niños: Bien
- Coordinador: ¿Bien? Bueno, yo la vez pasada no les había presentado a ellas, este, ellas bueno, son estudiantes de Psicología, y bueno, como vieron la vez pasada nos van a acompañar, van a estar aquí, bueno para acompañarnos también en este trabajo que vamos a hacer juntos, ¿sí?

Bueno, hoy está Federico, que la vez pasada faltó, así que se integra, este, un nuevo compañero al grupo ¿sí? Quizás lo que podemos hacer es que ustedes le cuenten qué hicimos la vez pasada, ¿qué les parece?

- Niños: Sí.

[Federico se sienta encorvado, apoyando sus brazos en sus piernas]

- Coordinador: Bueno, a ver ¿quién quiere...?
- Kevin: Conta... nos leíste un cuento, y, teníamos que... decir, lo que le pasaba al... y después nos diste un cuaderno y podíamos...

[Adriana comienza a hablar a la vez que lo intenta hacer Kevin, esto hace que el diálogo sea difícil de escuchar. Esta situación, que luego se repetirá a lo largo del taller lleva a Coordinador a re-consignar que cuando uno habla el resto escucha]

- Adriana: (...) ...después teníamos los cuadernos y ahí podíamos hacer lo que quiéramos.
- Federico: ¿Un dibujo?
- Coordinador: Síiii...
- Adriana: O de lo que quieras.

[Silencio]

- Coordinador: ¿Entendiste Federico...
- Federico: Sí.
- Coordinador: ...lo que te contaron? Y ¿qué más habíamos dicho, que habíamos hecho un acuerdo?

- Adriana: Todos los días vamos a leer un cuento.
- Coordinador: ¿Qué más? Que todos los días vamos a leer un cuento, ¿y qué otro acuerdo teníamos?

[Silencio]

- Kevin: Íbamos a venir todos los jueves.
- Coordinador: ¿Cómo?
- Kevin: Todos los...

- Adriana: Los miércoles.
 - Kevin: ...Los miércoles
 - Coordinador: Miércoles...
 - Kevin: Y, a la misma hora.
 - Coordinador: A la misma hora... y el acuerdo que habíamos hecho era que cada vez que uno habla, los otros escuchan.
 - Kevin: ¡Ay, sí, claro!
 - Coordinador: ¿Se acuerdan de eso?
 - Niños: Sí.
 - Coordinador: ¿Sí? Cada vez que uno habla los otros escuchan y espera el turno para hablar y ser escuchado, ¿ta?, ese es el acuerdo que tenemos ¿sí? Bueno, la vez pasada, a ver ¿qué...? ¿se acuerdan el cuento?, para así contarle un poquito a Federico, a ver...
 - Adriana: Un cangrejo era.
 - Coordinador: Aja.
 - Adriana: Emm... aaay **[Al igual que la vez anterior hace un gesto de fastidio, se inquieta cuando se esfuerza por recordar]**
 - Kevin: Él quería caminar par atrás y no podía, entonces el padre lo...
- [Interrumpe Adriana]**
- Adriana: ...practicó y eso... no pudo...
 - Kevin: ...lo encontró y lo echó de la casa. Porque tiene que caminar como los otros cangrejos...
 - Coordinador: Aja. ¿Y qué se imaginan ustedes que, qué habrá pasado con el cangrejo? Porque se acuerdan que...
 - Kevin: Sí. Se fue y encontró a un viejo cangrejo y le dijo... que se quede, no sé qué...
 - Coordinador: Sí. Tuvo una conversación con un viejo cangrejo.
 - Kevin: Y le dijo que él también había practicado... no sé más, no sé qué más le dijo.
 - Coordinador: Bueno, pero a ver, el cuento terminó y se acuerdan que quedaban preguntas. Bueno, no sabemos qué pasó con él. ¿Qué se imaginan ustedes que puede haber pasado con el joven cangrejo?
 - Kevin: Se habrá quedado con el viejo cangrejo, ¡ah no!...porque cuando terminó, dijo que había por allá había un arroyo, un río.
 - Coordinador: ¿Qué por allá había un arroyo o un río?
 - Kevin: Un río, le dijo.
 - Coordinador: Aja. Pero inventando, porque en realidad no está escrita esa

parte. ¿Qué se imaginan ustedes que le pasó al joven cangrejo con eso que hizo? Inventando, a ver, ¿qué se imaginan?

[Silencio]

- Coordinador: Mercedes, ¿se te ocurre algo?, ¿qué le puede haber pasado al joven cangrejo?

- Federico: Conocer a los demás cangrejos.

- Coordinador: A ver Federico, ¿decías?

- Federico: Conocer a más cangrejos.

- Coordinador: Conocer a más cangrejos, aja.

[Silencio]

- Coordinador: Y otras cosas le pueden haber pasado al cangrejo, cómo le habrá ido en la vida al cangrejo, con eso que...

- Federico: Feliz... **[Federico me transmite algo de rigidez, una mirada “dura”, con poca gestualidad en el rostro]**

- Coordinador: ¿Quién dijo?, tú, Federico, feliz. Aja. ¿A ver?

- Kevin: Yo digo triste porque lo echaron de la familia.

- Mercedes: Triste **[dice por lo bajo, se la ve pensativa, poniendo sus pies hacia adentro]**

- Coordinador: Vos triste porque lo echaron de la familia.

[Silencio]

- Coordinador: Y ¿qué habrá hecho con la tristeza? ¿qué habrá pasado?

- Adriana: Se fue de la casa.

- Coordinador: Sí. ¿Y qué le habrá pasado? Vamos a inventar, a ver, al joven cangrejo.

[Silencio]

- Niño: no sé **[susurra]**

[Silencio]

- Coordinador: Bueno, lo dejamos con la interrogante entonces. Lo dejamos así. **[se aflojan todos...]**

[Silencio]

- Coordinador: Algunas cosas están pensando ¿no?

[Gustavo y Kevin miran la clase].

[Silencio]

- Coordinador: Bueno, no sabemos mucho de qué pasó con el joven cangrejo.

Bueno, entonces les voy a contar un nuevo, un cuento nuevo hoy, ¿les parece? ¿sí? Este, otra vez es un cuento del mismo autor, que se llamaba Gianni Rodari. Bueno, y este es un cuento también especial. ¿Saben por qué?, porque es un cuento que tiene

tres finales y que se puede elegir el que ustedes quieran ¿no? O inventar otro, pueden haber muchos finales, y este autor hizo tres, tres posibles finales. Entonces, vamos a escuchar el cuento, y después yo les voy a ir, les voy a decir, éste es el primer final, éste es el segundo, éste es el tercero ¿ta?, ¿está claro? Bueno, el cuento se llama así:

El perro que no sabía ladrar

Había una vez un perro que no sabía ladrar. No ladraba, no maullaba, no mugía, no relinchaba, no sabía decir nada. Era un perrillo muy solitario, porque había caído en una región sin perros. Por él no se habría dado cuenta de que le faltaba algo. Los otros eran los que se lo hacían notar. Le decían:

—¿Pero tú no ladras?

—No sé... soy forastero...

—Vaya una contestación. ¿No sabes que los perros ladran?

—¿Para qué?

—Ladran porque son perros. Ladran a los vagabundos de paso, a los gatos despectivos, a la luna llena. Ladran cuando están contentos, cuando están nerviosos, cuando están enfadados. Generalmente de día, pero también de noche.

—No digo que no, pero yo...

—Pero tú ¿qué? Tú eres un fenómeno, oye lo que te digo: un día de estos saldrás en el periódico.

El perro no sabía cómo contestar a estas críticas. No sabía ladrar y no sabía qué hacer para aprender.

—Haz como yo —le dijo una vez un gallito que sentía pena por él. Y lanzó dos o tres sonoros kikirikí.

[Gustavo se molesta por el sol que entra en la ventana y que le da en la cara. Se come las uñas].

[Kevin mira por la ventana y vuelve - Sigue jugando con el gomín].

[Mercedes con sus codos en las rodillas y las manos en su pera, escucha de forma relajada - Estira sus piernas y observa sus pies].

[Federico se encuentra algo inquieto, mueve sus manos constantemente y su cabeza también, se inclina hacia adelante y mira la hoja de Coordinador].

—Me parece difícil —dijo el perrito.

—¡Pero si es facilísimo! Escucha bien y fíjate en mi pico.

—Vamos, mírame y procura imitarme.

El gallito lanzó otro kikirikí.

El perro intentó hacer lo mismo, pero sólo le salió de la boca un desmañado «keké» que hizo salir huyendo aterrorizadas a las gallinas.

—No te preocupes —dijo el gallito—, para ser la primera vez está muy bien. Ahora, vuélvelo a intentar.

El perrito volvió a intentarlo una vez, dos, tres. Lo intentaba todos los días. Practicaba a escondidas, desde por la mañana hasta por la noche. A veces, para hacerlo con más libertad, se iba al bosque. Una mañana, precisamente cuando estaba en el bosque, consiguió lanzar un kikirikí tan auténtico, tan bonito y tan fuerte que la zorra lo oyó y se dijo: «Por fin el gallo ha venido a mi encuentro. Correré a darle las gracias por la visita...» E inmediatamente se echó a correr, pero no olvidó llevarse el tenedor, el cuchillo y la servilleta porque para una zorra no hay comida más apetitosa que un buen gallo. Es lógico que le sentara mal ver en vez de un gallo al perro que, tumbado sobre su cola, lanzaba uno detrás de otros aquellos kikirikí.

—Ah —dijo la zorra—, conque esas tenemos, me has tendido una trampa.

—¿Una trampa?

—Desde luego. Me has hecho creer que había un gallo perdido en el bosque y te has escondido para atraparme. Menos mal que te he visto a tiempo. Pero esto es una caza desleal. Normalmente los perros ladran para avisarme de que llegan los cazadores.

—Te aseguro que yo... Verás, no pensaba en absoluto en cazar. Vine para hacer ejercicios.

—¿Ejercicios? ¿De qué clase?

—Me ejercito para aprender a ladrar. Ya casi he aprendido, mira qué bien lo hago.

Y de nuevo un sonorísimo kikirikí.

La zorra creía que iba a reventar de risa. Se revolcaba por el suelo, se apretaba la barriga, se mordía los bigotes y la cola. Nuestro perrito se sintió tan mortificado que se marchó en silencio, con el hocico bajo y lágrimas en los ojos.

[Aquí Gustavo toma su pierna cruzando sus manos en la rodilla, se inclina hacia atrás mirándonos mucho a Noelia y a mí, pienso en que puede sentirse incómodo por el hecho de que anotemos en nuestros cuadernos - Luego cambia su postura, se tira para atrás despatarrándose y adquiere una postura de “machote”, mirándome de arriba].

[Mercedes está sentada en la punta de la silla, se mira las manos y juega con ellas].

[Pausa]

Por allí cerca había un cucú. Vio pasar al perro y le dio pena.

—¿Qué te han hecho?

—Nada.

—Entonces ¿por qué estás tan triste?

—Pues... lo que pasa... es que no consigo ladrar. Nadie me enseña.

—Si es sólo por eso, yo te enseño. Escucha bien cómo hago y trata de hacerlo como yo: cucú...cucú... cucú... ¿lo has comprendido?

—Me parece fácil.

—Facilísimo. Yo sabía hacerlo hasta cuando era pequeño. Prueba: cucú... cucú...

—Cu... —hizo el perro—. Cu...

Ensayó aquel día, ensayó al día siguiente. Al cabo de una semana ya le salía bastante bien.

Estaba muy contento y pensaba: «Por fin, por fin empiezo a ladrar de verdad. Ya no podrán volver a tomarme el pelo».

Justamente en aquellos días se levantó la veda. Llegaron al bosque muchos cazadores, también de esos que disparan a todo lo que oyen y ven. Dispararían a un ruiseñor, sí que lo harían. Pasa un cazador de esos, oye salir de un matorral cucú... cucú..., apunta el fusil y —¡bangl ¡bangl— dispara dos tiros.

Por suerte los perdigones no alcanzaron al perro. Sólo le pasaron rozando las orejas, haciendo ziiip ziiip, como en los chistes. El perro a todo correr. Pero estaba muy sorprendido: «Ese cazador debe estar loco, disparar hasta a los perros que ladran...» Mientras tanto el cazador buscaba al pájaro. Estaba convencido de que lo había matado.

—Debe habérselo llevado ese perrucho, no sé de dónde habrá salido —refunfuñaba. Y para desahogar su rabia disparó contra un ratoncillo que había sacado la cabeza fuera de su madriguera, pero no le dio.

El perro corría, corría...

- Coordinador: Bueno, y ahora viene el primer final. ¿Se acuerdan que habían tres finales?

PRIMER FINAL

[Federico vuelve a mirar muy de cerca la hoja de Coordinador, Gustavo también lo hace - Kevin mira por la ventana, se nota distraído, molesto].

El perro corría. Llegó a un prado en el que pacía tranquilamente una vaquita.

—¿A donde corres?

—No sé.

—Entonces párate. Aquí hay una hierba estupenda.

—No es la hierba lo que me puede curar...
—¿Estás enfermo?
—Ya lo creo. No sé ladrar.
—¡Pero si es la cosa más fácil del mundo! Escúchame: muuu... muuu... muuuu...
¿No suena bien?—
No está mal. Pero no estoy seguro de que sea lo adecuado. Tú eres una vaca...
—Claro que soy una vaca.
—Yo no, yo soy un perro.
—Claro que eres un perro. ¿Y qué? No hay nada que impida que hables mi idioma.
—¡Qué idea! ¡Qué idea!
—¿Cuál?
—La que se me está ocurriendo en este momento. Aprenderé la forma de hablar de todos los animales y haré que me contraten en un circo ecuestre. Tendré un exitazo, me haré rico y me casaré con la hija del rey. Del rey de los perros, se comprende.
—Bravo, qué buena idea. Entonces al trabajo. Escucha bien: muuu... muuu... muuu...
—Muuu... —hizo el perro.
Era un perro que no sabía ladrar, pero tenía un gran don para las lenguas.

[Federico continúa girando su cabeza en círculos, aleja un poco su silla, se sienta dándole la espalda a Coordinador].

SEGUNDO FINAL

[Adriana permanece como pegada a Mercedes y presta atención].

El perro corría y corría. Se encontró a un campesino.
—¿Dónde vas tan deprisa?
—Ni siquiera yo lo sé.
—Entonces ven a mi casa. Precisamente necesito un perro que me guarde el gallinero.
—Por mí iría, pero se lo advierto: no sé ladrar.
—Mejor. Los perros que ladran hacen huir a los ladrones. En cambio a ti no te oirán, se acercarán y podrás morderlos, así tendrán el castigo que se merecen.
—De acuerdo —dijo el perro.
Y así fue cómo el perro que no sabía ladrar encontró un empleo, una cadena y una escudilla de sopa todos los días.

- Coordinador: Y ahora viene el tercer final.

TERCER FINAL

[Federico se gira en la silla y se pone de costado a Coordinador, bosteza, al parecer el cuento se le hace largo].

[Mercedes y Adriana murmuran algo entre ellas - Federico termina dándole la espalda a Coordinador].

El perro corría y corría. De repente se detuvo. Había oído un sonido extraño. Hacía guau guau. Guau guau.

—Esto me suena —pensó el perro—, sin embargo no consigo acordarme de cuál es la clase de animal que lo hace.

—Guau, guau.

—¿Será la jirafa? No, debe ser el cocodrilo. El cocodrilo es un animal feroz. Tendré que acercarme con cautela.

Deslizándose entre los arbustos el perrito se dirigió hacia la dirección de la que procedía aquel guau guau que, no sabía por qué, hacía que le latiera tan fuerte el corazón bajo el pelo.

—Guau, guau.

—Vaya, otro perro.

Sabéis, era el perro de aquel cazador que había disparado poco antes cuando oyó el cucú.

—Hola, perro.

—Hola, perro.

—¿Sabrías explicarme lo que estás diciendo?

—¿Diciendo? Para tu conocimiento yo no digo, yo ladro.

—¿Ladras? ¿Sabes ladrar?

—Naturalmente. No pretenderás que barrite como un elefante o que ruja como un león.

—Entonces, ¿me enseñarás?

—¿No sabes ladrar?

—No.

—Mira y escucha bien. Se hace así: guau, guau...

—Guau, guau —dijo en seguida nuestro perrito. Y, conmovido y feliz, pensaba para sus adentros: «Al fin encontré el maestro adecuado.»

- Coordinador: Acá terminó el último final. Bueno, ¿que les pareció?

- Gustavo: Que el perro no sabía ladrar. **[pone su cabeza de costado y mira hacia abajo]**

- Coordinador: Mjm...sí.

- Federico: Tristeza por el perro...

- Coordinador: ¿Cómo?

- Federico: Tristeza por el perro

- Coordinador: Tristeza por el perro, mmm... ¿Y qué otras cosas, a ver, les llamó la atención? ¿Qué decías Mercedes?

[Mercedes comienza a sonreír, no responde y apoya su cara sobre sus piernas].

- Adriana: Encontró a un... aaaay **[nuevamente quejándose al tratar de recordar]** ¿cómo es que se llama?...

- Kevin: Un zorro...

- Adriana: ...ay, un gallo, un gallo... que le dio tristeza y lo enseñó a decir cómo era así: kikirikí.

- Coordinador: Mjm...

- Federico: Y una vaca también encontró.

- Coordinador: Y una vaca también, decía Federico. Aja...

- Adriana: Un pájaro... le enseñaban como ellos hacían, pero no como él...como él tenía que decir... que ladrar.

[Se escucha un bostezo...]

- Coordinador: Mjm... ¿y cómo se sentía este perro?

- Adriana: Y cada vez que hacia... le enseñaban algo siempre le pasaba algo malo, le enseñaban a decir así... el pájaro le enseñó a decir cu-cu así y aparecía un cazador y..., después en el otro... ¡ay no me acuerdo del otro, algo había!...

- Coordinador: Mjm... Bueno... y a los demás... ¿Qué se les ocurre con este cuento... qué cosas les ha llamado la atención o se quedaron pensando?

[Gustavo se muestra pensativo, con las manos en los bolsillos. Federico le da la espalda a Coordinador][Silencio]

¿Cuando lo escuchaban, qué pensaban? A ver.

[Adriana y Mercedes se miran y sonríen].

- Adriana: Como se sentiría, así.

- Coordinador: ¿Cómo se sentiría?

- Federico: Sin poder ladrar... sin saber ladrar. **[se le trababa un poco el habla: la-drar]**

- Coordinador: Sin poder ladrar y sin saber ladrar.

- Coordinador: Aja... ¿y cómo se sentía?

- Federico: Triste.

- Coordinador: Triste... ¿Por qué?
- Federico: Porque no sabía ladrar.
- Adriana: Y al principio también se burlaban un poco de él...
- Coordinador: Se burlaron un poco de él... ¿Qué le habría pasado, por qué no sabía ladrar este perro?

Aja ¿Qué habría pasado, no?

- Niño: Porque nunca le enseñaron.
- Coordinador: Porque nunca le enseñaron, paa...
- Mercedes: Porque al lugar que fue no había ningún perro... entonces no sabía ladrar.
- Coordinador: Ahí está... no había ningún perro en el lugar en que estaba, ¿Mmm, qué piensan los demás de lo que dijo Mercedes?

[Federico mira más hacia afuera. Dándole completamente la espalda al grupo].

- Adriana: Sí, estoy con ella, porque nunca... estaba siempre solo así y eso... capaz que cuando era chiquito, así, o algo, no... era el solo y como no sabía ladrar o no le enseñaban...
- Mercedes: Aprendió los otros idiomas de los otros animales y...
- Coordinador: Ahí está.
- Adriana: Y los amigos que tenía no lo apoyaban, y se burlaban de él. Decían que iba a salir por los diarios porque no sabía ladrar.
- Coordinador: Que iba a salir por los diarios porque no sabía ladrar. Bueno, y a ver Federico, Kevin, Gustavo...

[Federico, Kevin y Gustavo dan la espalda]. [Silencio]

- Coordinador: Pero, Kevin, hoy que estás callado, ¿qué pasó con este cuento?
- Kevin: No tengo ganas de hablar...

[Cambia su posición corporal y mira hacia la ventana.]

- Coordinador: ¿Eh?
- Kevin: No tengo ganas de hablar.
- Coordinador: No tenés ganas de hablar, mm. ajá, ah... Bueno, y los tres finales ¿qué les parecieron?, a ver.
- Federico: Los mismos.
- Coordinador: ¿Cómo decías Federico?
- Federico: Los mismos.
- Coordinador: Los mismos, ajá...
- Adriana: El último.

[Federico se levanta de la silla desperezándose - Dice “profesor”] [Gustavo me mira con sus manos en los bolsillos] [Federico y Kevin dan la espalda].

- Coordinador: El último... ¿Cómo era el último?

- Adriana: Ay, era el de que encontraba a un...

- Federico: Profesor. **[dice interrumpiendo a Adriana]**.

- Adriana: No, a otro perro... y lo enseñó a ladrar.

- Coordinador: Aja.

- Adriana: Y así pudo ladrar bien...y que encontraba al dueño ese no... después no, iba a quedar ahí y no podía ver a los otros amigos de él tampoco... el gallo y el otro. Que eran los amigos de él.

- Coordinador: Aja.

- Adriana: Porque estaba lejos porque si se fue corriendo, corriendo, corriendo... no sabía a donde iba.

- Coordinador: Sí, mjm.

Así que si se quedaba ahí, el que era el segundo final ¿no?... con un señor, ¿se acuerdan esa parte del señor, eh? que era un campesino... ¿Saben lo que es un campesino?

[Kevin vuelve a ver hacia el grupo] [Adriana intentando hablar a pesar de que Coordinador lo está haciendo].

- Coordinador : O capaz que nosotros no llamamos así a alguien que trabaja en el campo.

- Kevin: Yo ya lo sabía.

- Coordinador: ¿Cómo?

- Kevin: Yo lo sabía.

- Coordinador: Vos lo sabías, ah bien... ¿Y qué le dijo el campesino, Kevin?, ¿qué le propuso?

[Kevin realiza una mueca como diciendo que no sabe].

- Adriana: Que si se quedaba...

- Gustavo: A cuidarle el gallinero y a... que si se quedaba...

- Adriana: **[interrumpe a Gustavo]** ...pero el perro le dijo que no sabía ladrar.

- Federico: ...le enseñaba y le daba todos los días sopa.

- Adriana: Él le dijo que no sabía ladrar y le dijo que si no podía ladrar, que no lo escuchaban y no podía morder.

- Coordinador: Ahí está.

- Adriana: Y se habría agarrado un empleo, pero tenía que estar siempre ahí atado cuidando, ahí, las gallinas.

- Coordinador: Atado, eso le decía, entonces le iba a dar una cadena y lo iba a atar ¿no? O sea, que lo iba a atar. Una cadena, un lugar donde vivir y comida.

- Mercedes: Tenía comida, pero no iba a poder aprender nunca a ladrar y

siempre tenía que estar ahí... no tenía descanso ni nada... estaba atado.

- Coordinador: Mjm, sí...

[Federico, Gustavo y Kevin se dan vuelta - Kevin se levanta a buscar una gomita con la que juega, que tira hacia delante de la clase, mientras que Adriana habla, habla y habla...]

[Federico esta tan de espalda que ya no puedo verlo] [Gustavo vuelve a mirarnos... los tres niños están inquietos].

- Coordinador: Y el primer final, ¿se acuerdan?

- Niña: Sí.

- Coordinador: ¿Cómo era el primer final?

- Adriana: El de la vaca...era una vaca que se iba a... encontró con una vaca y ta, creo que... que... y ella le quiso enseñar su modo así de hacer... como ella habla, la vaca, y el perro pensó que, ¿cómo es?, dijo que... que si aprendía todos los idiomas de los otros animales que iba a ir a... que podía ir a un circo y se iba a casar con... con...

- Niños: **[intervienen todos juntos, inaudible]**

- Coordinador: Y ustedes, ¿qué piensan de ese final, cómo, qué opinan, qué les parece?

[Silencio]

- Adriana: Capaz que no, porque si no lo querían, así,. en el circo no iba, ¿qué iba a hacer?, no iba a poder hacer nada de lo que él quería... si no lo querían en el circo... aparte dijo que había aprendido todos los idiomas y eran sólo tres, y no iba a poder aprender como él ladraba y capaz que la hija del rey capaz que no lo quería o algo así.

[Federico vuelve a levantarse de la silla, se para en puntas de pie y observa por la ventana hacia el patio].

[Gustavo se despereza. Kevin mira para afuera].

- Coordinador: Mjm. Porque no hablaba su propio idioma y la hija del rey le iba a decir... ¿no?, del rey perro, del rey perro, la que él se imaginaba ¿no?... que iba a conquistar.

[Silencio]

- Coordinador: Bueno, qué cuento este.

[Silencio]

- Coordinador: Yo no les he preguntado a ustedes, pero ustedes han... conocen otros cuentos.

[Kevin baja su cabeza y observa su gomín].

- Niños: Sí.

- Coordinador: Aja.

- Niños: Un montón.
- Coordinador: Un montón.
- Coordinador: ¿Y ustedes? ¿También conocen cuentos? A ver, ¿cuáles son los cuentos que conocen o que han...?
- Kevin: Sapo Ruperto.
- Coordinador: Sapo Ruperto.
- Kevin: La Bruja Wili
- Coordinador: ¿Cuál?
- Kevin: La bruja Wili.
- Niña: Pateando lunas.
- Coordinador: Pateando lunas.
- Federico: La bella y la bestia.
- Coordinador: ¿Cuál decís Federico?
- Federico: La bella y la bestia.
- Adriana: El vestido de mamá.
- Coordinador: ¿Cuál?
- Adriana: El vestido de mamá.
- Coordinador: El vestido de mamá. Aja. ¿Tú también Mercedes lo conocés?

[Silencio]

- Coordinador: ¿Qué otros cuentos? A ver.
- Federico: Roy Berocay.
- Coordinador: ¿Cuál decías?
- Federico: De Roy Berocay.
- Coordinador: De Roy Berocay. ¿Esos les gustan... esos cuentos?
- Kevin: La maestra nos lee.
- Coordinador: ¿La maestra les lee?
- Adriana: Son re largos.
- Coordinador: Son largos, claro.
- Niño: **[Inaudible]**
- Coordinador: ¿Eh?
- Niño: Son **[inaudible]** hojas.
- Coordinador: Sí, sí.
- Adriana: El cuento de Narnia, también.
- Coordinador: De Narnia.
- Adriana: Sí.
- Coordinador: Son todas aventuras. ¿No?
- Adriana: Sí.

- Coordinador: ¿Y ustedes han conocido esos cuentos porque se los lee la maestra?

- Kevin: Sí, en la escuela... **[Inaudible]**

[Comienzan a intervenir todos a la vez]

- Coordinador: A ver, de a uno.

- Kevin: Hay más libros pero no me lo acuerdo.

- Coordinador: ¿Cómo?

- Kevin: Hay más libros pero no me lo acuerdo.

- Coordinador: ¿Hay más libros, pero no?

- Kevin : No me lo acuerdo.

- Coordinador: No te los acordás. Ajá.

- Adriana: Hay uno que, no recuerdo cómo es que se llamaba, que está bueno. Es de un niño, de la selva así y eso. Y un hombre que enseñaba a hablar a los animales. Algo así era.

- Coordinador: ¿Horacio Quiroga?, no.

- Adriana: No, uno de Berocay. No lo entendí mucho. La máquina del tiempo también.

- Coordinador: Ajá.

- Adriana: Ese está en la escuela.

- **[Silencio]**

- Coordinador: Y cuál es el, a ver... díganme, ¿cuál es el cuento que más se acuerda cada uno de ustedes? A ver, o el que le gustó.

- Kevin: Sapo Ruperto y la bruja Wili.

- Coordinador: Sapo Ruperto y la bruja Wili.

- Federico: La Bella y la Bestia.

- Coordinador: A vos, La Bella y la Bestia. Ajá. ¿Y a vos Gustavo, alguno que te haya gustado mucho?

- Gustavo: Sapo Ruperto.

- Coordinador: Sapo Ruperto. ¿Cuál de ellos? Porque hay varios.

- Adriana: A mí, El vestido de mamá. **[interrumpe el turno de Gustavo]**

- Coordinador: Esperá, esperá, esperá.

[Ante la corrección de Coordinador, Adriana sonrío y mira al piso. Juega con sus manos.]

- Coordinador: ¿Cuál de ellos del Sapo Ruperto?

[Silencio]

- Coordinador: En general, el Sapo Ruperto. ¿Y a vos, El vestido de mamá?

- Adriana: Sí.

- Coordinador: Ah, mirá, ese no lo conozco.
- Adriana: Está en mi clase. Está bueno. El año pasado lo leí.
- Coordinador: Ajá. Y tú Mercedes, ¿algún cuento que te, que te haya?
- Mercedes: Yo tengo uno en mi casa, que se llama Castillos en el Aire, que está bueno.
- Coordinador: Castillos en el Aire. Ah, y a ver, ¿en qué consiste?, contame.
- Mercedes: Es una niña que se llama Patricia, que hace... eh... muñecas así... como de un coso que si se cae y se rompe, pero no es de vidrio.
- Adriana: Porcelana.
- Mercedes: Porcelana.
- Coordinador: Ajá.
- Mercedes: Hizo montones, y el día de su cumpleaños la maestra con sus amigos le regalaron una grande, así y así, y... y cuando se lo estaba llevando a su casa, había un coso de piedras, ¿viste las rejillas por donde pasa el agua?...se tropezó con las gotitas y se le cayeron y no los podía encontrar.
- Coordinador: Y no los podía encontrar.
- Mercedes: Sí.
- Gustavo: Castillos en el Aire.
- Adriana: No, me parece medio raro el título. Porque de muñecas así, de castillos en el aire.
- Mercedes: Sí, es medio raro.
- Mercedes: Se llama Castillos en el Aire y se trata de muñecas.
- Coordinador: Y se trata de muñecas. Ajá.
- Mercedes: Algún día lo voy a traer.
- Coordinador: Sí, bárbaro. Pueden traer cuentos ustedes, para compartir. Los que quieran, ¿sí? O proponerme que yo busque un cuento que ustedes quieran.
- Mercedes: Yo en mi casa tengo montones.
- Coordinador: Tenés montones. Ajá. Y, y cómo, ¿te lo leen, tú los leés?
- Mercedes: No, los leo yo.
- Coordinador: Los leés tú.

[Federico vuelve a darle la espalda al grupo por unos instantes - Se levanta, se saca un buzo y vuelve a posicionarse correctamente]

[Silencio]

- Coordinador: Federico, y La Bella y la bestia, ¿cómo conociste ese cuento tú?
- Federico: A mi hermana le regalaron...
- Coordinador: ¿A tu hermana...?
- Federico: Se lo regalaron y lo empecé a leer.

- Coordinador: Se lo regalaron y lo empezaste a leer, ¿lo leíste tú?
- Mercedes: También pasa, La Bella y la Bestia como es una película. Es de una muñeca con... Una mujer con...
- Coordinador: ¿Con un qué?
- Gustavo: Con una bestia.
- Mercedes: Con una bestia toda peluda, que tiene traje, y sale a bailar... Porque a ella... la ella...a Bella... Bestia le mató al padre y (Inaudible)
- Coordinador: ¡Ah, qué historia! Y a ver Federico, ¿la que tú leíste cómo era?
- Federico: ¿Eh?
- Coordinador: La historia de La Bella y la bestia que tú leíste, ¿cómo era?, a ver.
- Federico: No me acuerdo cómo era.
- Coordinador: ¿No te acordás?
- Federico: No, porque era cuando yo estaba en segundo, en la otra escuela.
- Coordinador: Ajá.
- Adriana: Hay un montón de series así, de eso.
- Coordinador: Claro, hay muchas versiones. Pero de repente Federico se acuerda de alguna, a ver, ¿qué idea te quedó, qué pasaba o...?
- Federico: No sé.
- Coordinador: ¿Te acordás de algo?, que nos quieras contar, ¿no? Que puedas contarnos de ese cuento que te gustó a ti.
- **[Silencio]**
- Federico: No me acuerdo.
- Coordinador: Ajá.
- Mercedes: Bella se enamoró de la Bestia, y había un castillo que vivieron juntos ahí.
- Coordinador: Mjm.
- Mercedes: Que habían unas velas que hablaban y la tetera y eso.
- Kevin: ¡Ah, bien ahí!
- Coordinador: ¿Cómo?, ¿te acordaste Kevin? ¿Vos la viste? ¿Te acordaste de esa parte?
- Kevin: Como ella dijo, hay una caldera y un vaso... que hablan.
- Adriana: Y hay, después hay... está la primera película y después hay muchas, eh..., hace poco dieron la de Navidad. La Bella y la bestia de Navidad.
- Mercedes: Ah, no, no.
- Adriana: Sí, la vi.
- **[Silencio]**

- Coordinador: ¿Y qué es lo que pasaba con La Bella y la bestia?
 - **[Silencio]**
 - Adriana: Él era una Bestia y no se sentía amor, así, era todo odio y eso... y aparte que había como un reloj, un reloj así, que siempre le decía, le daba siempre la contra, así. Y él así, estaba tipo acordándose de Bella o algo así y el reloj siempre le decía que no, que no sé qué, que la echara, que no la quería, le daba siempre para... como que, para que lo quisiera solo a él, nomás.
 - Coordinador: ¿El reloj a la Bestia le decía eso?
 - Adriana: Sí.
 - **[Silencio]**
 - Mercedes: Y que había encerrado a la Bella, en un cuarto, así sola por un día, después ella pudo escapar por la ventana...
 - **[Silencio]**
 - Coordinador: ¿Así que la Bestia la había encerrado?
 - Mercedes: Sí... Y después ella se escapó, y fue a buscar al padre... fue en un caballo, en un caballo... fue a buscarlo... lo encontró y lo iban a matar unos señores ahí... lo sacó, lo sacó de ahí adentro y se lo llevó al castillo, lo metió adentro de su cuarto, después el padre en el cuarto de Bella, salió a buscar no sé qué había salido a buscar.
 - Adriana: Y Bestia no podía salir del castillo ahí. En realidad, él al principio era un príncipe.
 - Coordinador: Ah.
 - Adriana: Y después lo convirtieron en una bestia así, y quedó como atrapado en el castillo y no podía salir, porque si no lo iban a matar porque era como una... estaba el castillo y así había como un lago, así, y... había como una ciudad así... si no, lo mataban...y si él salía lo iban a matar.
 - Coordinador: Ajá.
 - Adriana: Siempre estaba al lado de la estufa así, nunca salía de ahí al lado.
 - Kevin: Hay una canción también de la Bella y la Bestia.
 - Coordinador: Hay una canción también.
 - Mercedes: Un día ellos dos salieron, ¿viste? para afuera... y a él lo había picado un...un pájaro así, y se armó lío y se fueron para adentro.
- [Federico se remanga las piernas del pantalón hasta la altura de las rodillas y secretea con Gustavo - Se para, camina unos pasos, se despereza y se sienta nuevamente]**
- Coordinador: Federico, ¿te acordás de las cosas que están contando ellas del cuento?

[Silencio]

- Coordinador: No. De esa parte no. Ajá. ¿Y qué decías Mercedes, que te corté?

- Mercedes: Sí. Y que Bella, digo la Bestia había salido para afuera y lo picó un ave o no sé qué le había pasado y se tiró... se le cayó al piso... la Bella fue a buscar ayuda, y no había nadie, y él se despertó así, fue despacito caminando para adentro del castillo y estaba la estufa prendida... y se sentó ahí al lado de la estufa, le hizo un café.

- Adriana: Sí, y había una flor también en el medio de la mesa.

- Mercedes: Sí.

- Adriana: Que no se podía... se estaba marchichando, y él tenía que... para que se rompa el hechizo tenía que tener... casarse con alguien así... tener a una novia o algo... enamorarse, para que se rompiera el hechizo... y si él antes de que se no rompiera, marchitara la rosa... no... si no se enamoraba, no... quedaba Bestia para siempre.

- Coordinador: Ajá.

- Adriana: Y después a lo último se vuelve príncipe, así.

- Coordinador: Ajá. Llegan a tiempo, se enamora de verdad.

- Niña: Sí.

- Coordinador: Y se levanta el hechizo. ¿Te acordaste ahora?, más o menos.

- Adriana: Y son como todas parecidas como de...

[Federico sigue hablando en tono bajo con Gustavo mientras Adriana interviene - Le pide el gomín a Kevin, pero este se lo da a Gustavo, quien se niega a prestárselo]

- Gustavo: ¿Puede ir al baño? **[lo pregunta por Federico]**

- Coordinador: Ya nos queda poquito, pará. Ya falta poco, ¿ta? ¿Cómo decías?

- Adriana: Es como toda la... la, las otras películas de... La Cenicienta, y todo eso. Son todos como princesas y eso.

- Coordinador: Ajá.

- **[Silencio]**

- Coordinador: Bueno, muy bien. Ahora vamos a pasar allí, ¿recuerdan?

- Niños: Sí.

[Adriana, Mercedes y Gustavo son los primeros en dirigirse a la mesa de dibujo, Federico y Kevin, desganado, se dirigen en último lugar].

Transcripción Taller N° 3: *“El joven cangrejo” y “El perro que no sabía ladrar”*

-Coordinador: Bueno, ¿cómo andan?

-Niños: Bien.

-Coordinador: ¿Bien, cómo han pasado?

-Niños: Bien.

-Coordinador: Bien? Bueno, uy...

-Noelia: Me siento acá yo, vos pone las cosas acá.

-Coordinador: El sol da en las caras.

-Kevin: Caras y caretas.

-Coordinador: Ah mirá, ¿lo conoces? Caras y caretas, es un programa, ¿lo conocen todos?

-Kevin: Sí.

-Niño: ¿A lo qué?

-Coordinador: Un programa, un programa de radio, Caras y caretas.

-Kevin: Si.

-Gustavo: No, no, yo no lo conozco.

-Coordinador: Que hacen bromas, ¿no?

-Niños: Sí.

-Coordinador: Bueno, comenzamos a trabajar ¿les parece? Yo quería preguntarles a ustedes, a ver, porque yo me quedé pensando en los dos cuentos que yo ya les leí, y entonces a mí me parece que tienen algo en común los dos. Yo quería preguntarles a ustedes ¿qué les parece, qué cosas pueden tener en común los dos cuentos?, el cuento de El joven cangrejo...

-Kevin: Y el cuento del perro.

-Coordinador: Y el cuento de El perro que no sabía ladrar.

-Kevin: Sí.

-Coordinador: ¿Qué les parece, qué cosas en común pueden tener?

-Adriana: Los dos tienen como un mensaje, así, de...

-Coordinador: Aja.

-Kevin: ¿Podemos hacer un libro nosotros?

-Coordinador: ¿Cómo?

-Kevin: ¿Podemos hacer un libro?

-Coordinador: Pueden hacer un libro, sí, ¿cómo no? Claro. En ese momento en que van a trabajar allá, si quieren trabajar en forma conjunta lo pueden hacer, o cada uno hacer un libro. A ver, tú Adriana decías que los dos tienen un mensaje.

-Adriana: Sí.

-Coordinador: ¿Y cuál sería el mensaje en común que tienen?

-Adriana: El del cangrejo era de que, así, que los familiares no querían, que era como que, que lo tenían que querer como era él, así.

-Coordinador: Mmm.

-Adriana: Y el del perro es como, el de igual que él no sabía ladrar, pero sabía, podía saber otros, otras cosas, podía hacer otras cosas.

-Coordinador: Aja.

-Adriana: No era como él quería, pero tenía algo que podía hacer mejor.

-Coordinador: Aja... bien... y a ver, Mercedes ¿a ti qué te parece que tienen en común o qué te parece que puedan tener en común esos dos cuentos, hay algo que te parezca a ti? **[Silencio]** ¿No? Estás pensando. ¿Los demás? ¿Federico? Federico no conoce el de El joven cangrejo, más o menos se lo contamos, pero... por lo que escuchaste ¿qué te parece, Federico, que pueden tener en común El joven cangrejo y El perro que no sabía ladrar?

[Silencio]

¿Gustavo? A ver, ¿no?, ¿no se les ocurre, así, algo que puedan tener en común?...
¿Kevin?

-Kevin: Que el padre no lo dejaba caminar para atrás al cangrejo y que lo echó. Esa es la mala.

-Adriana: Y que...

-Coordinador: Esperá, esperá Adriana.

-Kevin: Y la buena es que, la del perro que, que se quiso casar con la hija, con la hija del príncipe, la perra.

-Coordinador: Bien, estaban esas cosas, sí, en los cuentos.

-Adriana: Sí, lo que te iba a decir que los dos tenían un problema, él no sabía ladrar...

-Coordinador: Ah.

-Adriana: ...y el cangrejo no sabía caminar para atrás.

-Coordinador: Ahh, había algo que no sabían.

-Kevin: **[Inaudible]**

-Adriana: Sí.

-Coordinador: Ahh, Algo que no sabían, los dos tenían eso...

-Adriana: En realidad, los dos cuentos tienen como el mismo mensaje porque es que son así como son, que no tienen que intentar ser como ellos quieren, así.

-Coordinador: Ellos ¿quiénes? ¿Como quieren ellos, quiénes?

-Adriana: El cangrejo, así y el perro porque otros le digan porque, por ejemplo, el perro se reían, al principio decía y eso.

-Coordinador: Claro, bueno, bueno ¿les parece entonces que eso puede ser algo que tengan en común? ¿Eh, Federico, Federico y Gustavo, les parece que eso puede ser que tengan en común?

-Kevin: Yo voy a decir algo que no pertenece...

-Coordinador: Dale.

-Kevin: ...que ayer cumplió mi sobrina.

-Coordinador: ¿Ayer cumplió tu sobrina? Ahh. ¿Cuántos años cumplió?

-Kevin: Uno.

-Coordinador: ¡Un año! Paa mirá, es chica ¿y, festejaron?

-Kevin: No, lo hacemos el sábado.

-Coordinador: ¿Un asado?

-Kevin: ¡No, el sábado!

-Coordinador: Ah, lo hacen el sábado, escuché un asado, ¿el sábado lo van a festejar?, así que estás con ganas de que llegue el sábado...

-Kevin: Porque nosotros vamos a la escuela, entonces no vamos a poder ir tanto. Porque después tenemos que ir de apuro, entonces, no vamos a poder ir nosotros, yo y Germán, entonces lo vamos a hacer el sábado.

-Coordinador: Ahí está. Bueno, así que estás esperando que llegue el sábado. ¿Tu sobrina es la hija de un hermano o una hermana?

-Kevin: Hermana.

-Coordinador: Una hermana. ¿Cómo se llama tu hermana?

-Kevin: Ángela.

-Coordinador: De Ángela, así que es un hijo de Ángela. Bueno muy bien, ¿nos querés contar algo más?

-Kevin: Que mi otra sobrina tiene cinco años.

-Coordinador: Tu otra sobrina.

-Kevin: Tiene cinco años.

-Coordinador: Cinco años. Así que sos ya, sos tío hace cinco años ¿eh?, claro...

-Federico: Y yo siete.

-Coordinador: ¿Vos siete? Ah, vos también Federico ¿tenés sobrinos? ¡Bien!

-Gustavo: Yo también.

-Coordinador: Ah, Gustavo también, acá varios tíos hay.

-Kevin: Adriana no porque es mayor ella, la hermana mayor, creo.

-Adriana: Si tengo una hermano chiquito.

-Coordinador: Tenes un hermano chiquito, Adriana tiene un hermano chiquito... ¿Y tú, no sos tía todavía? **[Risas]** Y a ver, Gustavo ¿y vos sos tío?

-Gustavo: De dos años. De un año.

-Coordinador: ¿Un año también? ¿Qué es, un varón o una nena?

-Gustavo: Varón.

-Coordinador: Un varón, mirá.

-Mercedes: ¿Y cómo se llama?

-Gustavo: Thiago.

-Coordinador: Ah Thiago... ¿Y vos, Federico?

-Federico: Alexander.

-Coordinador: Alexandra. Es una nena.

-Federico: No, Alexander Daniel, un varón es.

-Coordinador: Ah perdón. Alexandra es tu hermana y...

-Kevin: Yo tengo dos sobrinos.

-Gustavo: De siete, y yo también, y de cuatro, Priscila.

-Coordinador: Mirá... ¿Y viven con ustedes estos sobrinos?

-Federico: No, no, en Rivera.

-Coordinador: Ah ellos, los tuyos, los de Federico están en Rivera. ¿Kevin, viven contigo?

-Kevin: Una sí porque se mudó de donde ella vivía y se mudó para mi barrio. Viven... Yo vivo al lado.

-Coordinador: Al lado.

-Kevin: . Y la otra vive una cuadra.

-Federico: Es como todos los familiares en una cuadra, así...

-Coordinador: Claro, todos juntos, todos cerca.

-Kevin: Como donde vive mi padre, así, todo así.

- Coordinador: ¿Y Gustavo, tu sobrino Thiago vive contigo, vive con ustedes o no?
- Gustavo: No vive con el padrastro en La Cruz y vienen todos los sábados y los domingos a vernos.
- Federico: ¿Tu padrastro o el padre de él?
- Gustavo: El padre de él. De ella.
- Coordinador: Ah, el padre de ella, no el padrastro porque Federico, claro.
- Federico: Ah, ¿son de distinto padre ustedes?
- Gustavo. No.
- Coordinador: Ahí esta, claro, ahora sí, Federico entendió mas rápido que yo... Bueno, ¡muy bien! así que hay mucha familia, ¿verdad? Bueno, hoy les traje un cuento diferente, y es un cuento de Roy Berocay. ¿No? Que ustedes me habían dicho que conocían a Roy Berocay. Pero este es un cuento sin sapos.
- Gustavo: ¿El abuelo mas loco del mundo?
- Coordinador: No, no es...
- Adriana: La maestra ahora nos estaba contando uno de, de un cazamonstruos, o algo así.
- Coordinador: Ahí está.
- Kevin: Ah, ¿el que yo estaba leyendo?, Roy Berocay es.
- Adriana: Sí, que ahora lo está leyendo la maestra.
- Kevin: Porque yo lo empecé a leer y la maestra me dijo que me ponga a escribir. Yo le dije, “no maestra, yo quiero leer”. Y me dijo “bueno, dame que yo lo leo” y ahora lo está terminando, lo está leyendo ella.
- Coordinador: Aja.
- Kevin: Me lo quito a mí, vo...
- Coordinador: ¿Te lo quitó, que lo estabas leyendo vos?
- Federico: La maestra de ellos es la más buena de toda la escuela.
- Kevin: Pero no se lo estaba leyendo a todos, me lo estaba leyendo para mí.

-Coordinador: Para ti, lo estabas leyendo para vos.

-Federico: ¿Verdad que la maestra de ustedes es la más buena de toda la escuela?

-Adriana: ¿Eh?

-Federico: La maestra de ustedes.

-Coordinador: ¿Ah, sí?

-Adriana: A veces, grita un poco.

-Coordinador: ¿Es Fernanda?

-Gustavo: No, Gabriela es.

-Coordinador: Gabriela, es Gabriela

-Kevin: No es la más buena, se hace **[inaudible]**.

-Coordinador: ¿Y Fernanda? mmm a ver, me parece que...

-Gustavo: Mala, te agarra de los brazos y te sacude y te tira para afuera.

-Coordinador: Ahhh, te agarra los brazos, te sacude y te tira para afuera, mmm.

-Mercedes: La maestra de nosotros no hace eso.

[Inaudible - Hablan todos a la vez]

-Gustavo: Nos agarra de la oreja ella.

-Mercedes: Mentiraaa.

-Kevin: A Charly a veces a, un compañero a veces lo agarra de la oreja y lo saca pa afuera, porque se porta re mal.

-Federico: No viene más Charly a esta escuela.

-Coordinador: ¿Quién? Charly.

-Adriana: No viene más.

-Coordinador: Ah, ¿Charly estaba con ustedes?

-Adriana: Sí.

-Kevin: ¿Lo conocé?

-Coordinador: Me he enterado, lo he visto sí que, cuando estaba sancionado.

[Todos los niños intentan intervenir mientras Coordinador habla]

-Mercedes: Claro porque la hermana viene a la escuela de acá y no **[inaudible]**.

-Kevin: Viene sí, Abril, ayer yo la vi.

-Mercedes: ¿Viene?

-Kevin: No antes de ayer la vi, capaz que ahora se...

-Coordinador: ¿La hermana de Charly sigue viniendo?

-Kevin: Se porta más o menos, ahora se esta empezando a portar más bien porque antes cuando se anotó los primeros días se estaba portando mal, le pegaba a... **[habla sin pausas, rápido]**

-Mercedes: Los primeros días se estuvo portando bien, el primer día, ahora se está portando re mal.

-Coordinador: ¿De quién están hablando de la hermana o de Charly?

-Mercedes: De Charly.

-Kevin: No, no... la hermana... no..no

-Coordinador: ¿Sigue viniendo Charly?

-Adriana: No, se mudó.

-Coordinador: Ah por eso...

-Gustavo: El Charly el primer día casi ya se pelea con Mauro.

[Conversan todos juntos, interviniendo a la vez]

-Adriana: **[Inaudible]** ...problemas y todo.

-Coordinador: ¿Problemas?

-Adriana: Sí, la relaja a la maestra y todo.

-Gustavo: Casi... le quiso pegar a la directora.

-Coordinador: Le quiso pegar a la directora, pa... ¿Y ustedes qué piensan de todo esto?
¿Qué piensan de qué pasa con Charly?

-Mercedes: La madre no lo enseña, me parece... la maestra nos ha dicho que si él les hace algo ustedes, nosotros no le tenemos que dar bolilla... porque él tiene problema.

-Coordinador: Ah, tiene problemas, entonces.

-Kevin: Decía la maestra que le iban a llamar al INAU y todo...

-Adriana: La maestra dice que hay que ignorarlo siempre.

-Kevin: Pero si lo ignoramos, es mejor pa él porque él se pone a molestar en la clase y los pega.

-Coordinador: Ah, mira...

-Kevin: Y la maestra dijo que nosotros no le péguemos porque nosotros podemos pensar lo que hacemos.

-Coordinador: Mmjj.

-Mercedes: A mí me tiro la computadora al piso... y la maestra lo mandó a la dirección. Y después la maestra lo echó y empiezan a gritar, así.

[Inaudible] [Federico conversa sobre el hecho que contó Mercedes]

Coordinador: ¿Qué pasó, Federico, qué decías?

[Inaudible]

-Coordinador: Bueno, o sea que Charly tenía problemas y no pudieron ayudarlo a solucionar los problemas. Parece que pasó eso, que no se lo pudo ayudar.

-Federico: Cada vez estaba peor...

-Coordinador: Cada vez estaba peor.

-Adriana: Sí, aparte no, se fue también porque no le, no le correspondía la escuela de acá, porque él estaba viviendo allá en La Cruz y venía acá.

-Coordinador: Ah, mirá...

-Adriana: Y la directora le dijo que se tenía... fue a la clase así, él decía que no se iba a ir, que no se iba a ir nada y que no sé qué, porque se tenía que ir a una escuela allá de La cruz, la directora le dijo que había como seis escuelas allá, que se tenía que ir para allá.

-Kevin: Hay dos.

-Coordinador: Hay dos en La Cruz, bueno. Qué problema ¿no?, Charly, no pudieron ayudarlo con los problemas que él tenía ¿no? Y bueno, y parece que todos, de alguna forma, tuvieron algún problema con él, ¿no?

-Adriana: Era como medio raro porque primero a mí, mirá, iba y él siempre dibujaba, así y eso, y me hacía un dibujo, por ejemplo, así, para mí y después no sé, te relajaba toda...

-Niño: Te pegaba.

-Adriana: ...te quería pegar o algo.

-Coordinador: Claro, no lo entendían.

-Adriana: No.

-Coordinador: Era difícil de entenderlo... bueno, y ahora que no está Charly ¿cómo se sienten?

-Niños: Mejor.

-Coordinador: Bien mejor, aliviados, aliviadas.

-Niños: Sí.

-Adriana: A mí no me molestaba mucho porque yo no le daba mucho corte, lo trataba de ignorar para prohibir los problemas.

-Coordinador: ¿Le tenían miedo, parece?!

Federico: **[Murmurando]** Yo no le tenía miedo...

-Adriana: Sí.

-Mercedes: Sí.

-Coordinador: Un poco...

-Mercedes: Te tiraba con una silla. Con todo lo que veía te lo tiraba.

-Adriana: Sí... un montón de esos chiquilines así en la escuela...

-Mercedes: Pero el Charly cuando estaba viviendo en La Cruz se mudó para la casa de la prima, y tuvo que venir a esta escuela de acá porque a la otra no podía, porque le quedaba muy lejos, y ahora se mudó de vuelta para La Cruz y la directora le pidió el pase.

-Federico: Yo sé donde es la casa de la prima.

-Coordinador: ¿Ah, sí?

-Federico: En mi barrio.

-Mercedes: ¿Lo de la Caroline?

-Federico: ¿Eh?

-Mercedes: ¿Lo de la Caroline?

-Federico: No, otra.

-Coordinador: Aja, lo conocés.

Bueno. ¿Qué les parece si vamos al cuento?

-Niños: Sí.

Coordinador: ¿Sí?, ¡ah! antes, porque Mercedes trajo unos cuentos, trajo el de La Bella y la Bestia y el de Shreck 2, ataque de gato, que es la versión de Shreck 2 de El gato con botas. ¿Ta? Este, de repente bueno, lo podemos dejar allí y ver junto con el trabajo que hacen ustedes al final, les parece ¿ta?

¿Bueno, vamos entonces a este cuento? Se llama así:

Ana y el libro mágico.

Al comienzo Ana se sorprendió muchísimo. El libro, ese mismo libro que había visto desde lejos en la biblioteca de la escuela, ese mismo libro viejo, con las tapas duras llenas de polvo, estaba ahí, solito, encima de la mesa.

Ana pensó en guardarlo en su lugar, ya que María, la bibliotecaria, siempre decía que no, que ese libro mejor no y ponía cara de misterio cuando alguien le preguntaba por qué no podían usarlo igual que todos los demás textos prolijamente apilados en los estantes.

[Adriana y Mercedes escuchan atentas. Kevin se despereza mientras Federico está en otra y Gustavo oculta su cara dentro de la capucha del buzo que lleva puesto]

—Ese libro es muy especial— explicaba entonces María sin decir nada más.

Algunos, sobre todo los varones que ahora jugaban ruidosamente al fútbol en el recreo, creían que a lo mejor el libro tenía imágenes con gente desnuda o algo así.

[Federico y Gustavo ponen cara de sorpresa mientras Kevin se ríe]

Otros pensaban que seguramente tendría muchísimas malas palabras.

Pero claro, si alguna de estas cosas era cierta ¿para qué estaba ahí en la biblioteca de la escuela?

Ana se acercó al libro y miró alrededor, María había ido a la dirección y tardaría un rato.

[Alguien bosteza]

Ana, que era una niña extremadamente curiosa, pensó que esa era una gran oportunidad y decidió abrir el libro.

Pero cuando pasó algunas páginas se sintió inmediatamente decepcionada.

Es que el libro no tenía nada raro. Es más: sólo tenía palabras, pero no muchas palabras como en los libros normales, sino una sola en cada página.

—¡Qué aburrido!— dijo Ana y pensó que era uno de esos textos que los más chicos usaban para aprender a leer.

[Federico se despereza - Kevin juega con sus manos de una manera agitada, luego se cruza de brazos y de esta manera se apoya en sus rodillas, apoyando su cabeza entre ellas]

Estaba a punto de cerrarlo cuando, por alguna razón, decidió hacer una prueba y leyó en voz alta una de las palabras que más le habían gustado: la palabra HIPOPÓTAMO.

—¡Hipopótamo!— dijo poniendo su dedo encima de la larga palabra.

Lo que ocurrió entonces fue increíble.

Un montón de gritos llegaron desde el patio de la escuela. Y eran gritos y risas muy fuertes como si pasara algo, algo muy grande.

Ana dejó el libro, corrió hasta la ventana y miró hacia afuera. Al principio se quedó muy quieta, paralizada por la sorpresa y después, juntando un poco de fuerza, logró decir algo que le salió apenas como un susurro.

[Kevin muerde la manga de su buzo mientras Federico juega con una moneda de \$10 y Gustavo nos observa]

Allí, en medio del patio, rodeado de pronto por cientos de niños, había un hipopótamo.

Ana volvió a la mesa y agarró de nuevo el libro. Esta vez le temblaban un poco las manos.

—¡No puede ser! —pensó-. ¡Esto es mentira!

[Federico juega con la moneda mientras se hamaca en su silla]

Decidió hacer una nueva prueba, pasó las páginas y encontró otra palabra interesante.

—¡ELEFANTE! —dijo en voz alta.

¡Zas! Los gritos del patio aumentaron y cuando Ana volvió a mirar hacia afuera, pudo ver a la señora Directora, seguida por un valiente grupo de maestras, corriendo con una escoba en la mano, lista para enfrentar al hipopótamo y al elefante que, por supuesto, ocupaban muchísimo lugar.

Algunos niños se trepaban al lomo de los animales y daban gritos intentando hacerlos correr. Otros le tiraban bolas de papel y algunos querían convidarlos con pedazos de un alfajor.

[Adriana se ríe y cambia de postura, hasta aquí había estado sentada con su espalda encorvada viendo al piso, seria, con sus brazos cruzados apoyados sobre sus rodillas. Ahora levanta su mirada, sonrío de forma pícaro, y se endereza]

[Gustavo escucha atento y Kevin observa a Coordinador, mientras tanto Federico se quita un abrigo]

Ana pensó que todo aquel asunto era muy divertido, así que decidió volver a tomar el libro.

Pero esta vez tuvo mucho cuidado, ya que en las páginas también había palabras peligrosas como LOBO o TIGRE o SOPA, que no se animó a decir en voz alta.

Pero cuando llegó a la palabra MONO, no lo dudó ni un instante.

El resultado fue un alboroto gigantesco, ya que el mono se trepó a la señora Directora y comenzó a darle besos en la nariz.

[Adriana se sonrío al escuchar esto]

Los niños rieron a carcajadas, pues ver a la señora Directora con un mono en los brazos, persiguiendo con una escoba a un hipopótamo y a un elefante, no era cosa de todos los días.

Ana tenía ganas de seguir leyendo aquellas palabras, pero de pronto vio que por la puerta principal de la escuela entraban corriendo policías, bomberos y también unos señores con unas redes enormes.

[Adriana vuelve a su postura inicial, encorvada viendo al piso]

¿Qué podía hacer? Intentó pensar en alguna manera de salvar a los animales de terminar presos en el zoológico.

Pensó y pensó y entonces tuvo una gran idea.

*Se acercó al libro, buscó la primera de aquellas palabras y dijo en voz alta OMATOPOPIH, **[Kevin interrumpe diciendo: “Hipopótamo al revés!”]** o sea hipopótamo al revés.*

Corrió hasta la ventana justo a tiempo para ver como el gordo animal desaparecía justo debajo de las redes de un señor de bigotes negros.

*Después dijo ETNAFELE **[Kevin vuelve a interrumpir diciendo: Elefante, al revés]** y un montón de niños que se habían trepado al animal, cayeron sentados sobre el piso.*

*Finalmente dijo ONOM **[Esta vez en un tono más bajo Kevin dice: Mono]** y ¡pa!*
La directora se quedó sola en medio del patio dándole escobazos al aire.

Los niños se miraban asombrados y los policías ponían caras de no entender nada.

Ana cerró el libro y volvió a dejarlo, tal como había estado, arriba de la mesa. Después salió al patio pensando en volver a usar el libro en alguna otra ocasión especial.

—¿De qué te reís?—le preguntó una de sus amigas.

[Federico crea una melodía con su voz, en un tono lo suficientemente alto como para molestar]

—Nada, nada—contestó Ana tratando de aguantar la risa—, estaba pensando en la fiesta de fin de año.

[A esta altura del cuento Kevin estaba bastante inquieto, se mostró enérgico desde que entró al salón, da la sensación de que su rostro refleja relajación y alegría - Durante la lectura del cuento Mercedes estira sus piernas, mira hacia abajo de un modo pensativo, y toca los libros que ha traído y que lleva apoyados en sus piernas. No interviene - Gustavo se despereza al terminar de escuchar el cuento. Esta vez parece más retraído que en otras ocasiones, no se ha quitado la capucha que tapa su cara]

-Coordinador: Y acá terminó el cuento, bueno ¿qué les pareció?

-Kevin: Bueno.

-Coordinador: ¿Cómo, Kevin? ¿Bueno?

-Kevin: Bueno.

-Gustavo: Divertido.

[Adriana sonríe mientras escucha lo que dice Gustavo]

-Kevin: Alegre.

-Adriana: Precioso.

-Coordinador: Aja, ¿Por qué, a ver?

-Gustavo: Me gustó cuando se subieron al elefante y cuando le tiraron con una bola de papel, y le convidaron con alfajor y la directora estaba con un mono.

-Coordinador: Je je je, corriendo la directora desesperada con una escoba y con un mono que le daba besos en la nariz.

-Adriana: La que, la, la que, la, ¡¿cómo es?! ¡ay!, que se llamaba María era, la señora, que no la dejaba agarrar el libro, capaz que ella ya sabía de eso, capaz que ya le había pasado, por eso no dejaba a los niños que lo agarraran porque sabía que iba a pasar algo malo, por eso capaz que no los dejaban agarrar los libros por eso .

[Mientras Adriana está hablando, Federico susurra que quiere ir al baño]

-Federico: ¿Puedo ir al baño?

-Coordinador: ¡Aja, capaz! ...vamos a esperar un ratito, ¿sí?, vamos a seguir conversando, ¿escuchaste lo que dijo Adriana, Federico?

Bueno, ¿qué se les ocurre, a ver?, qué otras cosas les hizo pensar este cuento, qué les llamó la atención...

[Silencio prolongado] [Kevin se hamaca en la silla y las patas delanteras golpean el piso]

-Coordinador: ...era un libro muy especial ¿verdad? **[Los niños se aflojan, se alivian]**

-Gustavo: Sí.

-Coordinador: Vieron que bueno, los varones se imaginaban una cosa, ¿que se imaginaban?

[Federico observa hacia la ventana y hace una mueca con la boca que parece una sonrisa, pero sin motivo aparente ni dirigida a alguien. Es una mueca que realiza con bastante frecuencia]

-Kevin: En tirarle papel.

-Coordinador: No, que había en el libro ese tan prohibido, ese libro que no se...

-Adriana: Que habían gente desnuda. **[Abre bien grande sus ojos y sonrío al hablar]**

-Gustavo: Ahh, cierto... **[Sonríe]**

Kevin: Y que tenía mucha palabrota. **[Dice con un ritmo acelerado]**

-Coordinador: Ahí está, claro, mmm.

-Adriana: Por eso no los dejaban agarrarlo.

[Federico sigue haciendo ruidos con la silla, golpeando algo en ella]

-Coordinador: ¿Y después, qué descubrió Ana?

-Kevin: Que era de animales y de la escuela...

-Adriana: Que no era eh, era como un libro de palabras que no era sólo leerlo, que además de leerlo, era que aparecían las cosas que decía, y cuando las decía al revés desaparecían.

-Kevin. ... sólo era... ¿cómo era?

-Coordinador: Mmm.

-Kevin: Capaz que era el título lo que decía eso de personas desnudas y palabrotas...

-Coordinador: ¿Cómo, cómo decías?

-Kevin: Que capaz que era el título.

-Coordinador. ¿El título del libro?, que capaz que era el título ¿y para qué estaría ese título?

-Kevin: Porque era malo el libro, se tiraban papeles, se subían arriba de los animales...

-Coordinador: Aja. ¿Así que era un libro malo para ti, Kevin?

-Kevin: No.

-Coordinador: A ver, no te entiendo...

-Kevin: Fue bueno para mí el libro.

-Coordinador: Fue bueno, aja.

-Federico: La parte mala fue la que está desnudo. **[Aterriza Federico, vuelve]**

-Coordinador: ¿La parte mala es cuál, Federico? No te oí.

-Federico: La que estaban sin ropa y muchas palabrotas.

-Coordinador: Ahh, la que estaban sin ropa y muchas palabrotas.

-Kevin: Para mí la que le tiraban papeles...

-Coordinador: A ti la que tiraban papeles.

[Gustavo se saca la capucha]

-Coordinador: Y tú Gustavo, ibas a decir algo.

-Gustavo: No.

-Kevin: ... y se subían arriba.

-Coordinador: Bueno y a ver, porque después ¿que descubrió? que era una palabra había por... ¿no?

-Adriana: Sí, por hoja, debe haber un libro así **[hace gesto con sus brazos extendidos para mostrar el ancho del libro]** re grueso... ¡una hoja, una palabra!...

-Coordinador: ¿Y qué pasó? Habían palabras peligrosas.

-Adriana:-Sí, como tigre había dicho, ¡sopa! **[dice riendo tímidamente]**, sopa no lo entendí mucho, sopa ¿peligrosa? No sé.... Tigre capaz que sí es ¿pero sopa?, capaz que no le gustaba la sopa, por eso... **[dice riendo]**

-Coordinador: Capaz... y a ver ¿Qué palabras peligrosas se imaginan ustedes que podían haber en ese libro?

-Niños/Niñas: Víboras.

-Coordinador: Víboras. ¿Vos?

-Federico: Que muerdan a gente.

-Coordinador. No te oí, no te oigo...

-Federico: Que muerdan a gente.

-Coordinador: ¿Que muera la gente?

-Gustavo: No, que muerdan.

-Coordinador: Que muerdan a la gente...

[Mercedes nos observa callada, sosteniendo sus libros, dirige su mirada a nuestras anotaciones y vuelve a bajar su mirada al piso]

-Coordinador: ¿Qué otras palabras peligrosas se les ocurre que podrían haber allí?, **[Pausa]** ¿Qué les parece a ustedes peligroso, a ver, palabras, qué cosas peligrosas pueden haber?

-Adriana: Tigre, ahí, como dijo ahí también, un tigre así porque puede hacerle daño a los niños, por eso ella tampoco lo dijo eso... **[jugando con sus pulseras]**

[Mercedes sigue con su mirada dirigida a sus libros, se la ve retraída, no ha intervenido]

[Kevin intenta tapar un agujero que tiene su pantalón en la rodilla, pero este es demasiado grande como para lograrlo]

-Coordinador: Sí, y sin ser animales, ¿qué puede ser peligroso?

-Adriana: Terror, no sé.

-Coordinador. Terror...

-Adriana. O miedo así, como que aparece algo, así, que dé miedo, así.

-Coordinador: ¡Ah, como si apareciera la palabra terror! y la leía ¡terror! ¿qué se imaginan que podía pasar?

-Adriana: No sé, algo como una imaginación o algo, un monstruo o algo así, un fantasma, algo así... **[Se quita las pulseras de su muñeca derecha y las sostiene con fuerza mientras interviene]**

-Coordinador: ¡Ahhh!... ¿y los demás, qué palabras peligrosas se les ocurre? A ver...

[Kevin se “esconde” entre sus brazos]

[Silencio]

-Adriana: Pegar, por ejemplo, que todos los niños se empiecen a pegar, así.

-Coordinador: Pegar... Ahhh...

-Adriana: O pelear...

-Coordinador: O pelear.

-Adriana: ...que es casi lo mismo...

-Federico: Pegar y pelear es lo mismo. **[dice bostezando]**

-Coordinador: ¿Pelear y pegar es lo mismo, Federico?

[Kevin se cae de la silla y Gustavo se despereza]

-Adriana: No, porque pelear puede ser, por ejemplo, que no se peguen, que hablen así, peleándose...

-Coordinador: Mmmj.

-Adriana: ...es medio parecido, pero no es lo mismo.

-Kevin: Yo me quiero sentar en el suelo... **[se sienta en el suelo]**

-Coordinador: Bueno, más cómodo. **[se ríe]**

-Federico: Así nos tapamos del sol.

[Una estudiante intenta tapar un poco la ventana para que no entre tanto sol, y les pregunta: ¿tapa un poco más ahí?]

-Adriana: Sí.

-Gustavo: Metelo donde quieras... **[se ríe]**

-Federico: Metelo como quieras...

[Kevin se sienta nuevamente en la silla, lo hace un poco más atrás de lo que estaba, inclinándose intenta agarrar el cuaderno de anotaciones de Coordinador (que se encuentra en la mesa a la que irán más tarde los niños a dibujar) - Con el brazo estirado, Kevin nos mira, se ríe y vuelve a sentarse en la silla con las cuatro patas en el suelo]

-Coordinador: Bueno...

-Adriana: Y seguro también...

-Coordinador: ¿Eh?

-Adriana: No, ella creía que era otra cosa el libro, que tenía otra cosa porque no lo, como que la, la señora que era de ahí, cuidaba tanto que nadie lo agarrara o algo... pensaba que era otra cosa que era, cuando lo vio, eran sólo palabras.

-Coordinador: Mmjm.

-Adriana: Pero después vio gritos así y vio que eran... que las cosas aparecían, además de leerlas, aparecían.

[Mientras que Adriana habla, los demás se muestran en su mayoría muy inquietos: Mercedes se mece con sus codos apoyados en los libros, Kevin hace ruidos con su mano en la nariz, Gustavo hace un sonido con su cachete poniendo su dedo en la boca –recordé el saludo que hacía el conductor de Tom y Jerry llamado Alejandro, para los que conocemos este programa era el mismo sonido que ahora hacía Gustavo-]

-Coordinador: Ahí está, mmjm, ¿y ustedes qué piensan, qué opinan?... A ver, vení Kevin, después vamos para allí, ¿qué opinan ustedes de lo que hizo o qué piensan de lo que hizo Ana, qué les parece a ustedes eso que hizo Ana?

[Federico susurra: quiero ir al baño]

-Adriana: ¡Ay!, no sé, estaba como medio mal, así porque si la señora dijo que no lo agarraran, ella no podía ir a agarrarlo porque capaz que tenía algo mucho más peligroso que eso y podía pasar algo malo...

[Kevin juega con su pelo]

-Coordinador: Aja...

[A Federico se le cae su moneda al piso por segunda vez]

-Adriana: Tenía que preguntarle primero, como ella no lo decía, capaz que podía preguntarle que si lo podía contar sólo a ella por qué no y eso, por qué no lo podían agarrar al libro ese.

[Kevin y Federico comienzan a intentar hacer lo que está haciendo Gustavo. Federico intenta pero le sale más bajo]

[A esta altura es muy difícil concentrarse y registrar lo que está diciendo Adriana, en lo personal (M^a José) comienzo a sentirme molesta en este intento de Adriana por construir una frase con tanta interferencia por parte del resto. Deseaba que Adriana terminara de hablar]

-Coordinador: Mmjm ¿A ver, ustedes? ¿A ver, Federico? ¿Qué te parece esto que hizo Ana?

[Los varones siguen practicando el sonido con la boca...]

-Federico: Triste.

-Kevin: **[En relación al sonido]** Lo sé hacer más fuerte, lo que pasa es que no me sale...

-Coordinador: Bueno... Kevin ¿qué te parece lo que hizo Ana? ¿Qué pensás?

[Silencio]

-Federico: ¿Coordinador, puedo ir a tomar agua?

-Coordinador: Espera un poquitito, vamos a, ya termino, ya terminamos... Mientras estamos aquí vamos a trabajar... Bueno... bueno y esto que pasó al final de que vinieron los policías, los bomberos...

-Kevin: Porque prendieron fuego capaz... porque hicieron tremendo escándalo...

-Coordinador: Sí.

-Adriana: Es medio raro porque...

-Kevin: **[interrumpiendo a Adriana]** ...y había alfajores, papeles de envolver alfajores, papel de cuaderno, se subían arriba, hicieron tremendo... tiraron sillas **[lo dice mientras se hamaca en la suya]**

-Coordinador: ¿Tiraron sillas? Mmjm.

-Kevin: ¡Ahí no lo dice! pero capaz que tiraron...

-Coordinador: Ahh...

-Kevin: porque si estaban subiéndose arriba de ellas...

[Ruido de golpeteo en la mesa - Los 3 varones comienzan otra vez con los ruidos]

-Gustavo: O si entraba un tigre y estaban todos corriendo. **[se ríe]**

-Adriana: Era medio raro porque ¿cómo es?, ta, justo llegaron todos los bomberos y todo y justo ella descubrió que de leerlo para atrás desaparecían las cosas.

-Coordinador: O sea que ella descubrió eso, ¿no?

-Adriana: Sí, capaz que la, la, la señora tenía miedo que lo agarraran porque capaz que ella no sabía cómo desaparecían las cosas, pero Ana lo descubrió.

-Coordinador: Ah, ah, ah... O sea que Ana capaz que descubrió algo que la señora que cuidaba los libros no lo sabía.

-Adriana: Y a ella capaz que le pasó y tuvieron que llevárselo... **[Inaudible, interferido totalmente por los ruidos que hacen los varones]**

-Coordinador: Aja. ¿Qué pasa?

-Kevin: Hago eso porque estoy aburrido. **[hace unos minutos que había comenzado a chiflar]**

-Coordinador: ¿Estás aburrido? Sí, veo que sí, que están jugando. Bueno muy bien, entonces, no sé... ¿Quieren decir algo más de este cuento, comentar algo más?

-Kevin: Que quiero empezar a hacer cuentos como esos.

-Coordinador: ¡¿Querés empezar a hacer cuentos?! Bueno, entonces pasamos allí a donde está la caja, que tienen los cuadernos de ustedes. Este es mío...

-Adriana: ¡Ay! Acalambran un poquito. **[dice por lo bajo refiriéndose a las sillas]**

-Coordinador: ¿Eh?

-Adriana: Las sillas....

-Coordinador: ¡Las sillas! son muy bajas.

-Federico: Yo no voy a hacer nada...

Transcripción Taller Nº 5: “Pinocho el astuto”

-Coordinador: Bueno, tuviste que esperar, tuvieron que esperar.

-Estudiante: Estuvimos esperando.

-Coordinador: Bueno, ¿cómo están?

-Niños: Bien.

-Coordinador: ¿Bien?

-Gustavo: Bien.

-Coordinador: ¿Sí?... Bueno vieron que hoy hay un asiento vacío, porque hoy no vino Federico...

[Gustavo retira la silla que quedó vacía]

-Niños: ¡No vino Federico!

-Coordinador: ...porque faltó a la escuela, ¿sí? Este, no sé si tú sabés algo, Gustavo, de Federico.

-Gustavo: Tenía una suspensión, creo.

-Coordinador: ¿Una suspensión?...

-Gustavo: Sí, porque se fue en la bici.

-Coordinador: ¿Se fue en una bici?

-Gustavo: Sí, andando pa' allá, pa' allá... hasta la otra escuela.

-Coordinador: ¿Hasta la otra escuela? Y tú sabés... ¿y pudiste hablar con Federico después que hizo esto... qué le pasó... qué pasó?

-Gustavo: ¡Yo no! Si yo estaba adentro de la clase. Me enteré por unos amigos.

-Coordinador: Te enteraste por un amigo.

-Kevin: Que estaba andando en la bicicleta del Alan, ¿o no? Sí, yo los vi.

-Coordinador: De Alan, ¿la bicicleta de Alan?

-Gustavo: Sí, un amigo de la clase.

-Coordinador: ¿Y se la había pedido prestada?

-Gustavo: No, se la sacó y se fue.

-Kevin: Hasta la Monterrey.

-Gustavo: Sí.

-Coordinador: ¡Ah! ¿Y ustedes pudieron hablar con él de esto que pasó, o ya no?

-Gustavo y Kevin: No

-Adriana: Yo ni sabía.

-Coordinador: Tú ni sabías.

-Gustavo: Yo me enteré por mi compañero Alan, de que le sacó la bici.

-Coordinador: Ajá. Bueno, porque capaz que sí, que habría que preguntarle, a ver si nos puede contar, decir qué fue lo que pasó.

-Gustavo: Pero no, pero se fue en la bici así solo pa' andar... tenía ganas de andar en bici, le sacó la bici y se fue.

-Adriana: ¿Pero a la hora de clase?

-Gustavo: Sí. No, a la hora de clase, no. Cuando estábamos entrando, entré a la escuela y le agarró la bici y se fue todo pa' allá... y luego vino.

-Coordinador: Bueno... bueno, entonces no va a estar hoy Federico, esperemos que la semana que viene...

-Kevin: Yo vine... yo estoy por Federico hoy.

-Coordinador: ¿Cómo?

-Kevin: Yo estoy por Federico.

-Coordinador: ¿Tú estás por Federico?

-Kevin: Porque Kevin se fue. **[risas]**

-Coordinador: ¡Ah ta ta ta! O sea que vas... seguro.

-Kevin: Porque Kevin también se fue.

-Coordinador: ¿Kevin también se fue? ¿Y qué le pasó a Kevin?

-Kevin: No sé, no quiso venir.

-Coordinador: ¿No? A ver Federico, ¿qué le pasó a Kevin?

[Risas]

-Kevin: No sé, se fugó.

-Coordinador: ¡¿Se fugó?! ¡Pero si Kevin siempre viene a la escuela y nunca falta! ¿Por qué habrá hecho eso?

-Kevin: Porque se quiso... porque quiso hacerlo, estaba aburrido.

-Coordinador: Quiso hacerlo porque estaba aburrido. ¡Qué raro! Porque Kevin me parece que le gusta mucho la escuela, que no se aburre ¿no? ¿Qué piensan ustedes?

-Adriana: Se pasa escapando... de la clase.

-Coordinador: ¡¿Se pasa escapando?!

-Adriana: De la clase.

-Coordinador: ¡Ah! Se pasa escapando.

-Kevin: No le gusta la escuela a Kevin.

-Coordinador: ¿No le gusta la escuela?

-Kevin: No

[Murmullo]

-Coordinador: Bueno, cuando venga Kevin, le preguntamos a él ¿ta?

[Silencio - Tamborileo en los bancos]

-Coordinador: Bueno hoy vamos a...

[Gustavo tiene su cuaderno de dibujos y lo muestra a Adriana, refiriendo al dibujo del científico le dice "es él" señalando a Coordinador de forma tímida]

-Gustavo: Le faltan los pelitos del costado... **[risas]**

-Coordinador: ¿Qué es esto?

-Gustavo: Un dibujo.

-Coordinador: Eso es... porque... dijiste de los pelitos que...

-Gustavo: Es un científico.

-Coordinador: ¡Ah!, es un científico. Y ese, ¿pero ese es un cuaderno tuyo?

[Gustavo comienza a mostrar sus dibujos para todos los que estamos en el taller - Kevin se arrodilla en el piso]

-Mercedes: Donde hacemos los dibujos.

-Kevin: ¡Ah! Yo lo vi en algún lado sí... dibujado... creo que en tu clase está ese dibujo... dibujado, porque yo lo había visto. En algún lado...

-Gustavo: Sí, en la cartelera...

-Niña: Nemo.

-Gustavo: ...pero no lo podemos sacar, lo miré y lo copié.

-Coordinador: ¿Y qué cuaderno es éste?, ¿de qué...?

-Gustavo: De dibujo.

-Coordinador: De dibujo, es el cuaderno de dibujo... ¡Pa!, una cantidad de autos... y distintos tipos de autos.

-Gustavo: Ahí son los mismos, pero de distinto color.

-Coordinador: Sí, claro... Y éstos autos, ¿los hacés tú o los calcás de algún lado?

-Gustavo: No, lo hago yo con un amigo.

-Coordinador: ¿Vos con un amigo?

-Gustavo: Con el Brian y el Alan.

-Adriana: ¡Ah mirá esto es hora de aventura!

-Gustavo: Sí.

-Adriana: Hora de aventura...

[risas]

-Gustavo: Faltaba más.

-Coordinador: Faltaba más para que viéramos, claro.

-Gustavo: Mirá...

-Coordinador: No lo vimos todo el cuaderno.

-Gustavo: Viste vos, hasta donde viste...

-Kevin: Las calaveras esas se las mostraste al Brian ¿no?

-Adriana: ¿Qué es, un perro?

-Gustavo: Un pato...éste lo dibujé al revés, porque tenía ganas de dibujarlo...

-Coordinador: Bueno, pero acá hay cosas que has, este, inventado tú entonces, las has hecho tú...

-Gustavo: Sí, y algunas calcadas.
-Coordinador: Y algunas calcadas, ta.
-Kevin: Pero no las calca así, bien, la mira y la copia.
-Gustavo: Claro.
-Coordinador: Ah.
-Gustavo: Como éste, este que hice ahora no lo calqué ni nada.
-Coordinador: Ahí está.
-Kevin: Lo miró y lo hizo.
-Coordinador: ¿Ese es inventado por tí? A ver, mostrámelo.
-Gustavo: Lo miraba y lo dibujaba.
-Coordinador: ¡Ah!, lo mirabas y lo dibujabas. Entonces lo viste en algún lado.
-Kevin: Sí, en la clase.
-Gustavo: En la cartelera de mi...
-Coordinador: En la cartelera estaba.
-Gustavo: Porque nosotros hicimos... mezclamos agua y todo eso, y hicimos esto.
-Coordinador: El experimento... Mjm, científico. Bueno... nos querías mostrar entonces, tu cuaderno de... de dibujo.

[Silencio]

-Coordinador: Bien, ¿nos querés contar algo más? ¿No?

[Silencio]

-Coordinador: Bueno, entonces vamos a... vamos a los cuentos, ¿sí? Hoy tengo una propuesta que sigue siendo de este señor que escribe cuentos que se llama Gianni Rodari. Vamos a seguir con este señor que escribe estos cuentos... Y este es un cuento que se llama "Pinocho el astuto"

-Adriana: **[en voz baja]** Pinocho.

-Coordinador: ¿Ustedes conocen el cuento de Pinocho?

-Niños: ¡Sí! ¡No!

-Niña/o: Mi hermana la tiene.

-Gustavo: Si miente la nariz hace ssssssssss... **[hace el gesto con su mano de que la nariz le crece]**

-Kevin: Yo escuché unos cuantos de Pinocho.

-Adriana: Me encanta Pinocho.

-Coordinador: Unos cuántos Pinochos.

-Adriana: Sí, hay muchos.

-Kevin: En el apoyo... hay varios.

-Gustavo: Si miente le hace la nariz ssssssssssss... **[hace un gesto con la mano indicando cuánto crece la nariz]**

[Risas]

-Adriana: Sí.

-Coordinador: Ajá.

-Kevin: En el festival... en el coso, en el coso de la escuela hicimos... hizo una gurisa un coso de Pinocho... Porque dijo eh, le estaba pidiendo quién le leía un cuento y dice... decía las siete marías, y todo... las tres marías. Y después dijo: Pinocho, tú me podrías leer un cuento, no porque tú me mientes.

-Coordinador: Aaah. Así que se... no, ¿no lo querían porque él era mentiroso?

[Silencio]

-Gustavo: Y se daban cuenta cuando mentía.

-Adriana: Le crecía la nariz.

-Coordinador: Porque le crecía la nariz.

-Adriana: Me encanta la película a mí.

-Coordinador: ¿Sí?

-Adriana: Esta re buena.

-Coordinador: ¿Qué es lo que te gusta, Adriana, de la película?

-Adriana: De... todo... cuando empieza así, que arma el muñeco... sí, que lo hace bailar y todo.

-Gustavo: La galletita chiquita que habla... **[se ríe]**

-Coordinador: La galletita, ¿Gustavo?

-Adriana: ¿Cuál?

-Gustavo: Una galletita, esa, la chiquitita, que habla.

-Adriana: ¡No, eso es Shrek!

[Risas]

[Kevin golpetea la silla]

-Gustavo: Ah, bueno.

-Coordinador: Ah claro, la galletita que...

-Adriana: Está Pinocho también.

-Coordinador: Eso, es otro cuento.

-Adriana: Ese es de Shrek.

-Coordinador: Ahí están muchos personajes.

-Adriana: Están los chanchitos también, los tres chanchitos.

-Coordinador: Bueno, así que hay muchas versiones de Pinocho. Pero conocen la historia que...

-Niños: Sí.

-Niña: Que es...

-Coordinador: Sí, la de la película, la que está escrita... bueno, pero vamos a ver qué nos dice...

-Kevin: En el de la galletita en Pinocho en Shrek, se está por caer y se suj... se sujeta por la nariz, se engancha por la nariz.

-Coordinador: Se sujeta por la nariz, de Pinocho.

-Kevin: Se está por caer, para una lava.

[Mercedes apoya su cara en la mano]

-Coordinador: Ah, sí, cierto. Así que, la nariz de Pinocho logra salvarlo al...

-Kevin: A la galletita.

-Coordinador: ...al muñeco de galletita. Sí... Bueno, vamos a ver qué nos dice, qué nos cuenta Gianni Rodari. Éste cuento que escribe Gianni Rodari, este, el escritor, tiene tres finales diferentes. ¿Se acuerdan que habíamos visto alguno?

-Adriana: ¡Ah, sí! El de...¿cuál era?...el del perro.

-Coordinador: El de “El perro que no sabía ladrar”, tenía tres finales diferentes, sí. Entonces, lo que vamos a hacer es, yo les voy a leer el cuento, pero no les voy a leer los finales, esos los vamos a inventar nosotros, ¿les parece? Vamos a inventar algún final, y después que inventemos algún final, vemos cuáles son los finales que había escrito...

[Gustavo y Kevin dieron vuelta la silla]

-Adriana: Gianni Rodari.

-Coordinador: Gianni Rodari, ¿les parece?

-Adriana: Sí.

-Coordinador: ¿Sí?

-Kevin: ¿Cuántos cuentos tiene Gianni Rodari?

-Coordinador: ¡Uh, muchos! Ha hecho muchos cuentos. Distintos tipos de cuentos.

-Adriana: Los cuento de Roy Berocay están buenos también.

-Coordinador: Los de Roy Berocay también.

-Kevin: ¡Qué!, ¿los hizo él también?

-Adriana: El Sapo Ruperto.

-Coordinador: ¡No! Sí. Bueno, nosotros leímos uno de...

-Kevin: De la Bruja Willy.

[Kevin tamborilea en el respaldo de la silla]

[Mercedes se balancea]

-Coordinador: ...Roy Berocay que era “Ana y el libro mágico”.

-Adriana: Ah, sí.

-Coordinador: Que son “Siete cuentos sin sapos”... se llama el libro.

-Kevin: El de la Bruja Willy también está bueno.

-Coordinador: El de la Bruja Willy.

-Kevin: Ese es de los que más me gusta.

-Adriana: ¡Fa!, sí, esos están buenos.

[Silencio]

[Gustavo dejó su cuaderno naranja cuando Coordinador al comienzo del cuento lee “era de madera”]

-Coordinador: Bueno, ¿se los leo? Dice así:

PINOCHO EL ASTUTO:

Había una vez Pinocho. Pero no el del libro de Pinocho, otro. También era de madera, pero no era lo mismo. No lo había hecho Gepeto, se hizo él solo.

*También él decía mentiras, como el famoso muñeco, y cada vez que las decía se le alargaba la nariz a ojos vista, pero era otro Pinocho: tanto es así que cuando la nariz le crecía, en vez de asustarse, llorar, pedir ayuda al Hada, etcétera, tomaba un cuchillo, o sierra, y se cortaba un buen trozo de nariz. **[Kevin observa sorprendido a Coordinador]***

Era de madera ¿no? así que no podía sentir dolor.

Y como decía muchas mentiras y aún más, en poco tiempo se encontró con la casa llena de pedazos de madera.

—Qué bien —dijo—, con toda esta madera vieja me hago muebles, me los hago y ahorro el gasto del carpintero.

Hábil desde luego lo era. Trabajando se hizo la cama, la mesa, el armario, las sillas, los estantes para los libros, un banco. Cuando estaba haciendo un soporte para colocar encima la televisión se quedó sin madera.

—Ya sé —dijo—, tengo que decir una mentira.

Corrió afuera y buscó a su hombre, venía trotando por la acera, un hombrecillo del campo, de esos que siempre llegan con retraso a tomar el tren.

—Buenos días. ¿Sabe que tiene usted mucha suerte?

—¿Yo? ¿Por qué?

—¡¿Todavía no se ha enterado?! Ha ganado cien millones a la lotería, lo ha dicho la radio hace cinco minutos.

—¡No es posible!

—¡Cómo que no es posible...! Perdón ¿usted cómo se llama?

—Roberto Bislunghi.

—¿Lo ve? La radio ha dado su nombre, Roberto Bislunghi. ¿Y en qué trabaja?

—Vendo embutidos, cuadernos y lámparas en San Giorgio de Arriba.

—Entonces no cabe duda: es usted el ganador. Cien millones. Le felicito efusivamente...

—Gracias, gracias...

El señor Bislunghi no sabía si creérselo o no creérselo, pero estaba emocionadísimo y tuvo que entrar a un bar a beber un vaso de agua. Sólo después de haber bebido se acordó de que nunca había comprado billetes de lotería, así que tenía que tratarse de una equivocación. Pero ya Pinocho había vuelto a casa contento. La mentira le había alargado la nariz en la medida justa para hacer la última pata del soporte. Serró, clavó, cepilló ¡y terminado! Un soporte así, de comprarlo y pagarlo, habría costado sus buenas veinte mil liras. Un buen ahorro.

Cuando terminó de arreglar la casa, decidió dedicarse al comercio.

—Venderé madera y me haré rico.

Y, en efecto, era tan rápido para decir mentiras que en poco tiempo era dueño de un gran almacén con cien obreros trabajando y doce contables haciendo las cuentas. Se compró cuatro automóviles y dos autovías. Los autovías no le servían para ir de paseo sino para transportar la madera. La enviaba incluso al extranjero, a Francia y a Burlandia.

Y mentira va y mentira viene, la nariz no se cansaba de crecer. Pinocho cada vez se hacía más rico. En su almacén ya trabajaban tres mil quinientos obreros y cuatrocientos veinte contables haciendo las cuentas.

Pero a fuerza de decir mentiras se le agotaba la fantasía. Para encontrar una nueva tenía que irse por ahí a escuchar las mentiras de los demás y copiarlas: las de los grandes y las de los chicos. Pero eran mentiras de poca monta y sólo hacían crecer la nariz unos cuantos centímetros de cada vez.

Entonces Pinocho se decidió a contratar a un «sugeridor» por un tanto al mes. El «sugeridor» pasaba ocho horas al día en su oficina pensando mentiras y escribiéndolas en hojas que luego entregaba al jefe:

—Diga que usted ha construido la cúpula de San Pedro.

—Diga que la ciudad de Forlimpopoli tiene ruedas y puede pasearse por el campo.

—Diga que ha ido al Polo Norte, ha hecho un agujero y ha salido en el Polo Sur.

El «sugeridor» ganaba bastante dinero, pero por la noche, a fuerza de inventar mentiras, le daba dolor de cabeza.

—Diga que el Monte Blanco es su tío.

—Que los elefantes no duermen ni tumbados ni de pie, sino apoyados sobre la trompa.

—Que el río Po está cansado de lanzarse al Adriático y quiere arrojarse al Océano Indico.

Pinocho, ahora que era rico y super rico, ya no se serraba solo la nariz: se lo hacían dos obreros especializados, con guantes blancos y con una sierra de oro. El patrón pagaba dos veces a estos obreros: una por el trabajo que hacían y otra para que no dijeran nada. De vez

en cuando, cuando la jornada había sido especialmente fructífera, también los invitaba a un vaso de agua mineral.

-Coordinador: Bueno y acá, ahora después, vienen los tres finales. Pero, vamos a ver, qué se les ocurre a ustedes, a ver qué podríamos...

-Adriana: No era como... eh, así como el de la película así como... como cualquier cuento así que es un niño. Era como una persona mayor, así. No parecía un niño.

-Coordinador: No parecía un niño, parecía una persona mayor, ¿por qué?

-Adriana: Que se compraba autos y todo eso...

-Coordinador: Aja, mmm... ¿sí?

-Kevin: Mentía mucho. **[golpea la silla y se balancea]**

-Coordinador: Mentía mucho...

-Kevin: Pa' ser rico...

-Coordinador: Para ser rico.

-Kevin: Decía que con un agujero se iba pa' Italia.

-Coordinador: Mjm... ¿y ustedes qué pien.... **[es interrumpido por Kevin]**

-Kevin: Y el Monteblanco era el tío... que el elefante no dormía parado ni se sentaba, sólo por la trompa.

-Coordinador: ¿Esas mentiras quién las había inventado?

-Kevin: El que él había contratado.

-Adriana: Había contratado...

-Kevin: Le pagaba a todos para que..., porque trabajaban y para que no le digan a nadie.

[Silencio]

-Coordinador: ¿Y ustedes qué se les ocurre esto que hacía Pinocho?

-Adriana: Estaba mal porque ¿cómo iba a mentir así...? porque las ilusionaba a las personas, les decía que era verdad y después era mentira, y si no, se iban a enojar las personas.

-Kevin: Decía que había ganado... le dijo a uno, que había ganado cien mil peso en la lotería...

-Adriana: Cien mil millones.

-Kevin: ...pero él nunca jugó a la lotería y se dio cuenta que él le estaba mintiendo.

-Coordinador: Mmm, sí. **[Pausa]** Gustavo y Mercedes, ¿qué se les ocurre, qué piensan?

-Kevin: La nariz era un hermano más porque tenía una nariz re grande.

-Coordinador: La nariz era...

-Kevin: No, esto lo voy a decir yo...

-Coordinador: Sí.

-Kevin: Lo inventé yo...

-Coordinador: Sí...

-Kevin: Que la nariz parecía un hermano más porque era re grande.

-Coordinador: Un hermano más... sí.

-Kevin: Porque era re grande.

-Coordinador: Mjm.

-Kevin: Por mentir mucho.

-Adriana: No... él quería mentir para que, ¿cómo es? para que la nariz creciera y cortara madera, para que cortara la madera... para hacerse... para hacer cosas.

-Coordinador: Sí...

-Gustavo: Para tener una nariz más corta...

-Coordinador: ¿Cómo, Gustavo?

-Gustavo: Que mentía para si se cortaba la nariz con un serrucho o un cuchillo... para tener la nariz más corta.

-Kevin: No, para dársela a lo que trabajaban y para hacerse rico, hacían mueble, mesa, silla.

-Adriana: Sí.

-Coordinador: Sí.

-Adriana: De madera.

-Coordinador: Mjm...

-Kevin: Capaz que eran muy buenos poque...

-Adriana: Les gustaba lo que hacían.

-Coordinador: ¿Que era muy bueno quién?

-Kevin: La tabla...

-Coordinador: La tabla.

-Kevin: Y también era muy bueno mentir... mintiendo.

-Coordinador: ¿Y qué era muy bueno mentir o mintiendo?

-Gustavo: Capaz que era muy bueno mintiendo, pero si se le estiraba la nariz ya lo conocía.

-Kevin: Miente bien, como que la gente no se daba cuenta que él estaba mintiendo.

-Adriana: Pero después cuando se daban... cuando se iban a dar cuenta, se podían enojar mucho y...

-Coordinador: Mjm.

-Adriana: Y ahí no podía... no iba a ganar dinero porque las personas capaz que ya lo conocían... no le compraban... no le compraban cosas de madera y eso y no podía ser más rico.

-Kevin: **[interrumpiendo a Adriana]** Capaz que los niños no sabían nada y él les decía que mañana era el Día del Niño y no era. **[se balancea en el banco]**

-Coordinador: ¿Él decía que qué?

-Kevin: Mirá si él decía que mañana era el Día del Niño y no es.

-Coordinador: Ah, que mañana era el Día del Niño y no era. Los ilusionaba a los niños... que se quedaban esperando el Día del Niño, y cuando llegaba...

-Mercedes: No era.

-Coordinador: No era.

-Coordinador: A ver, ¿qué otras mentiras se les ocurren?

-Kevin: Le llevaba un cacho de madera... por el Día del Niño...

-Coordinador: Aja... Y, ¿cómo se sentían esos niños?

-Kevin: ...chocho de la vida.

-Adriana: Mal, porque les mintió.

-Coordinador: A ver y ¿qué otras mentiras se les ocurren...

-Adriana: ...o enojado porque...

-Coordinador:que podría inventar Pinocho? **[Pausa]** Si fueran el sugeridor ¿no? que contrató para inventar mentiras... a ver, ¿qué mentiras inventarían? Bueno, tú inventaste una.

-Kevin: Que tenía... era un hijo único y decía que tenía como cinco hermano.

-Coordinador: Aja...

[Silencio]

-Kevin: O que la madre estaba en el hospital.

-Coordinador: Que la madre estaba en el hospital.

-Kevin: Pero no está.

-Adriana: Puede ser una cocinera que cocinó y le decían que estaba rica la **[inaudible]** y no era.

-Coordinador: Mjm.

-Adriana: Y no estaba rica...

-Kevin: O capaz que no sabía nada y le decía mañana es tu cumpleaños, cumplían 15 y no cumplía nada.

-Adriana: O había un monte así... y a ella.. y él le decía que había un supermercado y no había nada.

[Risas]

-Coordinador: Mjm...

-Gustavo: O le decía, mirá, ese árbol te habla y va no le habla nada.

[Silencio]

-Coordinador: Tú Mercedes, a ver, ¿se te ocurre alguna?, para Pinocho, para este Pinocho ¿no?

[Mercedes se encoge de hombros, se la ve triste, desanimada]

[Murmuran]

-Kevin: Capaz que a uno le gustaba... a uno le gustaba mucho la escuela y dice que mañana hay escuela y mañana no hay, capa que mañana es domingo...

-Gustavo: Hay algunos que tienen.

-Adriana: O que había cerrado la escuela y...

-Kevin: O mañana es sábado y dice: "vayan a la escuela que mañana va haber regalo"...y no hay.

-Coordinador: Sí. Así que éste Pinocho siempre estaría como...

-Gustavo: Mintiendo.

-Coordinador: Mintiendo. Claro, haciendo esas mentiras que tú estás inventando.

-Adriana: Para, para la plata...

-Gustavo: Y si dice la verdad se iban a dar cuenta, porque le crece la nariz.

-Coordinador: Y que tiene que ver con los niños.

-Adriana: Pero si él miente, porque si él miente así y ya lo conocen, cuando él va a decir una verdad de algo, así, no le van a creer.

-Gustavo: Y aparte se van a dar cuenta si él miente o no miente.

-Coordinador: ¿Por qué?

-Gustavo: Porque si miente, le crece la nariz y si no miente, ta, no le crece, se le achica.

-Coordinador: ¡Aaah! Así que hay una forma de darse cuenta...

-Kevin: A mí no me gusta decir la mentira, me gusta decir la verdad.

-Coordinador: Mjm, a vos te gusta decir la verdad. Bueno parece que él sí, que cuando...

-Kevin: Haciendo chistes sí me gusta.

-Coordinador: Mjm. Sí, una cosa son chistes, otra cosa son mentiras.

-Kevin: Mentiras de verdad no me gusta.

-Coordinador: Aja.

-Kevin: Cosas serias, no.

-Coordinador: Mmm...sí. Así que había formas de darse cuenta cuando Pinocho miente o cuando una persona miente. ¿Uno se podrá dar cuenta?

-Adriana: No, porque él era de madera y tenía algo que le crecía la nariz.

-Coordinador: Él sí, claramente... pero ¿alguien que no fuera Pinocho?

-Kevin: Yo tengo una sobrina que nunca miente, que dice toda la verdad. **[toma una tiza del pizarrón y escribe la fecha del día: 28/agosto]**

-Coordinador: Mjm...y hay alguien...

-Kevin: Se da cuenta cuando uno miente porque dice... poque cuando ella habla, que si ella...

[Adriana interviene interrumpiendo a Kevin]

-Adriana: Porque si a una persona le mienten, hablan de ella. Si a una persona le mienten, esa persona va y te pregunta ¿ta?, tipo yo te cuento una cosa a vos y te invento.

-Coordinador: Sí.

[Mercedes se despereza, juega con sus cordones y sonríe tímidamente cuando ve que alguien la mira]

-Adriana: Y entonces vos vas y le preguntas a la persona si es verdad y si te dice que es mentira, es que te mentí.

[Silencio]

[Gustavo intenta guardar su cuaderno de dibujo en la manga del buzo]

-Coordinador: Y a ustedes ¿les han hecho mentiras?

-Kevin: A mí sí.

-Coordinador: A ver.

-Kevin: Me han dicho mentiras. **[baja su mirada]**

-Coordinador: ¿Cuáles? ¿Te acordás de alguna?

-Kevin: Sí, porque algunas... una vuelta yo aposté con mi hermano...

-Coordinador: No te oí, hablaste muy bajo.

-Kevin: Una vuelta, yo a mi hermano le aposté...

-Coordinador: ¿A tu hermano...?

-Kevin: Le aposté 10 pesos a que era verdad, porque no se había comprado un coso ahí y me debía 10 pesos, yo se los fui a pedir, y me dijo que no, que era mentira... que no cobró nada.

-Coordinador: Ah.

-Kevin: Y otras mentiras también, pero ahora no me las acuerdo.

-Coordinador: No te las acordás... y... ¿Qué sentiste con esas mentiras? ¿Cómo te sentiste?

-Kevin: Aburrido.

-Coordinador: Aburrido... mjm

-Kevin: Aparte, estaba mirando tele en casa y me mintió... fue y me dijo... porque mi hermana lo estaba jodiendo a él y él se la agarró conmigo y me dijo...

[Gustavo cubre finalmente su mano derecha con el buzo, incluyendo al cuaderno que sostenía con esa mano]

-Coordinador: Mmm... Gustavo tiene una mano cuaderno... Una mano cuaderno tiene. Y a ver, este, esto ¿cómo podrá seguir el cuento de este Pinocho? A ver, qué se les ocurre... qué final le podemos hacer a ese Pinocho... a esta historia de este Pinocho que... conocimos...

-Adriana: Capaz que había una persona que conocía al Pinocho verdadero que mentía y capaz que lo conocía ya, y había otro igual a él y entonces le dijo... conoció a una persona, así, que le fue a comprar madera, así, y él le, le, le... le mintió así, le dijo una mentira,

entonces ¿cómo es?, para... para hacerle una mesa o algo siempre le dijo una mentira, entonces, le dijo que ya lo conocía que era mentiroso y no sé... no sé cómo terminar.

[Mientras Adriana interviene, Kevin le pregunta a Gustavo su fecha de nacimiento, y este le cuenta que es el 29/setiembre]

-Coordinador: Pero a ver y entre todos, vamos a inventarle un final... a este Pinocho.

-Kevin: ¿Cómo un final?

-Coordinador: ¡Claro!, cómo terminaría la historia de Pinocho, a ver, ¿qué les parece?, ¿cómo podemos, a ver, inventarle un final?

-Kevin: ¿Que quede alegre o triste Pinocho?

-Coordinador: Como quieran ustedes.

-Adriana: Un día fue a... iba a decir una mentira así y no le creció la nariz más...

-Coordinador: ¿Y por qué no le hubiera... no le habrá crecido, si siempre le crecía?

-Kevin: Porque se le rompió, nah, pero la nariz era de él.

-Coordinador: ¿Se le rompió?

-Kevin: La nariz... y yo iba a decir que si él quiere... quiere... armar cosa... y los... como él fue a mentir, le mintió a un hijo de un obrero... que él estaba trabajando... cuando lo... ellos estaban trabajando... le mintió a un hijo, y fue y el padre le dijo... y se calentó y le rompió todas las máquinas y todo... y le pegó a Pinocho y le quebró la nariz...

-Coordinador: ¡Aaah!

-Adriana: ¡Qué gracioso! **[ríe]**

-Coordinador: Ah, ¿te gustó ese final?

-Adriana: Sí.

-Coordinador: Así que un padre defendiendo a su hijo le rompió la nariz de un piñazo.

-Kevin: Sí, le rompió las máquina...

-Adriana: Le quebró la nariz.

-Coordinador: Le quebró la nariz.

-Adriana: O, entre todos los vecinos, como mentía mucho así, fueron y le sacaron esa nariz que era como que tenía algo así, que crecía y le pusieron otra, de otra madera.

-Coordinador: Le cambiaron la nariz.

-Kevin: Le pusieron una de espuma plas.

-Coordinador: ¿Le pusieron una de qué?

-Kevin: Le pusieron una de espuma pla.

-Coordinador: Una de espuma plast **[risas]**, ¡una de espuma plast!

-Kevin: Que no la podía vender la espuma plas, porque... casi poca gente compra espuma pla.

-Adriana: Aparte que... tiene la nariz redonda, como yo, así.

-Kevin: Y lo metés para una laguna y flota con la nariz... de tan grande. **[Risas]**

-Adriana: Queda así.

-Kevin: O así.

-Coordinador: A ver, y ¿qué otro final? ¿Qué otros, qué otra...

[Gustavo tamborilea sobre el banco]

-Coordinador: ...se les ocurre qué le podemos dar a este Pinocho?

-Kevin: ¿Qué le podemos dar? ¿De qué?

-Coordinador: ¡No!, que podemos decir que pasó.

-Kevin: ¿Qué pasó con qué?

-Coordinador: ¡Con esto!, que se había hecho rico, que decía muchas mentiras...

-Adriana: Dijo que... que habían 100 obreros o algo así.

-Coordinador: Sí.

-Kevin: Le mintió a un hijo del obrero.

-Coordinador: ¿Un día...?

-Kevin: Le mintió a un hijo del obrero, y el obrero le pegó en la nariz y le rompió las máquinas.

-Coordinador: Y le rompió la máquina...

-Kevin: Y le pegó al coso que le hacía... que... que le contrataba las mentiras, le fabricaba las mentiras.

-Coordinador: Bueno, así que parece que este final que ustedes traen, eh...

-Adriana: Comienza con... en realidad un poco más de que... así como el que yo dije, porque ese tiene... más violencia y pega mucho **[risas]**

Gustavo: **[se ríe]** Le rompió todo...

-Coordinador: ¡Aah!, porque uno se enojó... claro, en sentir la mentira...

-Adriana: ...en pegar... las cosas hablando así, nada más que los vecinos así... lo, lo agarren así y le saquen la nariz y le pongan otra... para que no mienta más.

-Coordinador: Ah. Así que acá ya hay dos finales. Uno que el padre, un obrero va porque le mintió al hijo y le rompe la nariz y ya se queda sin nariz. Y Adriana dice que los vecinos se juntan todos y agarran y le cambian de nariz... le ponen otra nariz, una nariz que no crezca porque mentía...

-Kevin: ¿Puedo? **[levanta el brazo]** Esta silla... esta silla la co... la hizo la máquina de Pinocho.

-Coordinador: ¿Ah sí?

[Silencio]

-Kevin: ¿Y por qué no, por qué no hacemos un cuento nosotros?

-Coordinador: Bueno, por eso estamos ahora inventando ahora esta parte del cuento.

-Gustavo: Y si querés lo podes hacer en el cuaderno.

-Adriana: Claro, yo ya hice uno.

-Kevin: Podemos hacer un cuento...

-Adriana: Entre todos.

-Kevin: para... lo hacemos por la compu y sacamos cosas para darle a la gente.

-Coordinador: Mjm.

-Kevin: Cosas... para dejar a la gente. Podemos un día salir a repartir el cuento que nosotros hicimos.

-Coordinador: Sí, sí. Pueden, a partir de estos cuentos que estamos leyendo o de los que ustedes se les ocurra, hacer un cuento.

-Kevin: Y sacarlo por la compu... así lo repartimos.

-Coordinador: Y bueno, para ir así como ensayando de que uno hace cuentos... ¿Qué otro final podría haber?

-Kevin: ¿Final de...?

-Coordinador: Sí, inventando un final.

-Kevin: ¿Final de Pinocho, del perro, del libro o de...?

-Coordinador: No, de Pinocho, de Pinocho.

-Kevin: ¿De Pinocho?

-Coordinador: Sí.

-Kevin: ¿El final cómo sería?

-Coordinador: Sí.

-Adriana: Puede ser como que... como él dijo que se... algo así, no entendí mucho... que entraba por el túnel no se qué y hacía algo, y salía en... no me acuerdo... en...

-Gustavo: A tomar el tren... **[ayudando a Adriana]**

-Adriana: Sí, no sé...

-Kevin: Y salía en otro país.

-Adriana: Sí, en otro país.

-Coordinador: Sí.

-Adriana: Y una persona iba, y probaba eso así y no le hacía entonces...

-Kevin: Y salía enfrente de la casa.

-Adriana: ...y le decía que a todos los vecinos, les decía que... que él había mentido y eso... entonces lo sacaban del pueblo... le decían que no querían mentirosos, que cuando él había...había... pensara lo que había hecho, que le había mentido a todos los vecinos...

-Coordinador: Sí.

-Adriana: ...que volviera y pidiera perdón.

-Coordinador: ¡Aaah!, es otro final. ¿Escucharon? ¿No? Que si lo echan, le dicen que se vaya, que no lo quieren, y que cuando deje de mentir, que puede volver.

-Adriana: Sí.

[Silencio]

-Coordinador: Bueno, ahora sí les voy a leer los finales que escribió Gianni Rodari, a ver qué inventó él.

[Kevin se baja de la silla agarra una tiza y agachado gateando se acerca hacia el grabador y pone su cara cerca, luego vuelve a la silla y pone las piernas arriba del respaldo]

-Coordinador: Entonces dice así, El primer final:

Primer final

Pinocho cada día enriquecía más. Pero no creáis que era avaro. Por ejemplo, al «sugeridor» le hacía algunos regalitos: una pastilla de menta, una barrita de regaliz, un sello del Senegal...

En el pueblo se sentían muy orgullosos de él. Querían hacerle alcalde a toda costa, pero Pinocho no aceptó porque no le apetecía asumir una responsabilidad tan grande.

—Pero puede usted hacer mucho por el pueblo —le decían.

—Lo haré, lo haré lo mismo. Regalaré un hospicio a condición de que lleve mi nombre. Regalaré un banquito para los jardines públicos, para que puedan sentarse los trabajadores viejos cuando están cansados.

—¡Viva Pinocho! ¡Viva Pinocho!

Estaban tan contentos que decidieron hacerle un monumento. Y se lo hicieron, de mármol, en la plaza mayor. Representaba a un Pinocho de tres metros de alto dando una moneda a un huerfanito de noventa y cinco centímetros de altura. La banda tocaba. Incluso hubo fuegos artificiales. Fue una fiesta memorable.

[Durante la lectura de este primer final: Kevin toma otra tiza del pizarrón y se sienta en el suelo mirando el grabador, luego vuelve a sentarse en su silla, mientras tanto Gustavo observa fijamente hacia la ventana, Mercedes se balancea sobre su silla y Adriana escucha atenta el relato de Coordinador]

-Coordinador: Este es el primer final.

Segundo Final

[Kevin agarra el cuaderno de dibujos de Gustavo y mira los dibujos, un corazón, Nemo, una guitarra un auto, Cars, Gustavo lo comparte - Luego Kevin señala a Coordinador que está leyendo, cierra el cuaderno y se lo da a Gustavo - Mercedes se arregla agachada sus championes con cordones fluo]

Pinocho se enriquecía más cada día, y cuanto más se enriquecía más avaro se hacía. El «sugeridor», que se cansaba inventando nuevas mentiras, hacía algún tiempo que le pedía un aumento de sueldo. Pero él siempre encontraba una excusa para negárselo:

—Usted en seguida habla de aumentos, claro. Pero ayer me ha inventado una mentira de cuarta; la nariz sólo se me ha alargado doce milímetros. Y doce milímetros de madera no dan ni para un escarbadiantes.

—Tengo familia —decía el «sugeridor»—, ha subido el precio de las papas.

—Pero ha bajado el precio de los bollos, ¿por qué no compra bollos en vez de papas?

La cosa terminó en que el «sugeridor» empezó a odiar a su patrón. Y con el odio nació en él un deseo de venganza.

—Vas a saber quién soy —farfullaba entre dientes, mientras garabateaba de mala gana las cuartillas cotidianas.

Y así fue como, casi sin darse cuenta, escribió en una de esas hojas: «El autor de las aventuras de Pinocho es Carlo Collodi».

La cuartilla terminó entre las de las mentiras. Pinocho, que en su vida había leído un libro, pensó que era una mentira más y la registró en la cabeza para soltársela al primero que llegara.

Así fue cómo por primera vez en su vida, y por pura ignorancia, dijo la verdad. Y nada más decirla, toda la leña producida por sus mentiras se convirtió en polvo y serrín y todas sus riquezas se volatizaron como si se las hubiera llevado el viento, y Pinocho se encontró pobre, en su vieja casa sin muebles, sin ni siquiera un pañuelo para enjugarse las lágrimas.

[Kevin observa atentamente el cuaderno de Gustavo. distrayéndolo a él también, Mercedes ata y desata sus cordones una y otra vez, y Adriana observa a Gustavo y a Kevin. pero sin dejar de prestar atención al relato de Coordinador - En varias oportunidades Kevin y Gustavo nos observan a María José y a mi, algo que en pocas oportunidades ocurre con Mercedes y casi nunca con Adriana]

-Coordinador: Y ahora, viene el tercer final.

Tercer Final

[Kevin le da el grabador a Coordinador mientras éste está leyendo el tercer final - Kevin, Gustavo y Adriana parecen concentrados escuchando con las manos en la cara]

Pinocho se enriquecía más cada día y sin duda se habría convertido en el hombre más rico del mundo si no hubiera sido porque cayó por allí un hombrecillo que se las sabía todas; no sólo eso, se las sabía todas y sabía que todas las riquezas de Pinocho se habrían desvanecido como el humo el día en que se viera obligado a decir la verdad.

—Señor Pinocho, esto y lo otro: ponga cuidado en no decir nunca la más mínima verdad, ni por equivocación, si no se acabó lo que se daba. ¿Comprendido? Bien, bien. A propósito, ¿es suyo aquel chalet?

—No —dijo Pinocho de mala gana para evitar decir la verdad.

—Estupendo, entonces me lo quedo yo.

Con ese sistema el hombrecillo se quedó los automóviles, los autovías, el televisor, la sierra de oro. Pinocho estaba cada vez más rabioso pero antes se habría dejado cortar la lengua que decir la verdad.

—A propósito —dijo por último el hombrecillo— ¿es suya la nariz?

Pinocho estalló:

—¡Claro que es mía! ¡Y usted no podrá quitármela! ¡La nariz es mía y ay del que la toque!

—Eso es verdad —sonrió el hombrecito.

Y en ese momento toda la madera de Pinocho se convirtió en serrín, sus riquezas se transformaron en polvo, llegó un vendaval que se llevó todo, incluso al hombrecillo misterioso, y Pinocho se quedó solo y pobre, sin ni siquiera un caramelo para la tos que llevarse a la boca.

[Gustavo sigue observando lo que María José y yo hacemos apoyando su cara sobre sus manos, mientras Kevin sigue muy inquieto y se ríe, Mercedes continua jugando con sus cordones verde flúor, y Adriana escucha seria y atenta]

-Coordinador: Bueno, fin, estos fueron los tres finales.

[Intentan intevenir todos a la vez]

-Kevin: Yo tengo algo del tercero... el tercero era si él mentía se volvía todo en aserrín y en polvo y le dijo...

-Coordinador: ¿Si él mentía?

-Kevin: Si el sapo, digo si él decía la verdad, se le devolvía todo y le preguntó si aquel saco era de él y él dijo no, entonces me lo llevo y me llevo la sierrita de la nariz. La sierrita de oro, todo se llevó...

-Adriana: Porque si él decía que era de él **[inaudible]** cuando le dijo la nariz le dijo que sí porque si no se lleva la nariz no podía ser mas rico, igual dijo la verdad y se volvió pobre.

-Kevin: Que igual se iba a volver pobre igual de las dos formas. Si decía que no era de él, se la quitaba y no podía hacer más nada, si decía que, si dijo que sí y se le volvió todo porque dijo la verdad.

-Coordinador: ¿Entonces, cuál de los tres finales les parece, elegirían ustedes?

-Mercedes: Yo elegiría el primero.

-Coordinador: Tu elegirías el primero, ¿cuál era? A ver, Mercedes.

-Mercedes: El primero era que le habían hecho un monumento a Pinocho y que le estaban tirando una moneda de 45 centavos creo que era.

-Coordinador: Sí.

-Gustavo: Ese esta bueno.

-Mercedes: Porque el pueblo estaba orgulloso de él.

-Kevin: Porque él hizo bancos...

-Coordinador: El pueblo estaba orgulloso de él.

-Kevin: ...con la nariz, hizo bancos pa' la escuela, pa' la gente que estaba cansada, que trabajaba.

[Adriana interviene encima de Kevin, le resulta muy difícil controlar el impulso de hablar a pesar de la advertencia de Coordinador de respetar los turnos de los demás]

-Adriana: Sí... ese era como que no aprendía la lección. Porque de último él tenía que tener una lección. Porque él tenía que aprender a no mentir. Y ahí, él iba a ser feliz siempre. Iba a seguir mintiendo a la gente sin que se diera cuenta.

-Coordinador: Y a ver, Mercedes. ¿Qué pensas tú?

-Kevin: Yo también a veces miento, a veces miento, pero jugando miento, en cosas de verdad, no miento.

-Coordinador: ¿A vos también te parece mejor el primero?

-Mercedes: Porque había quedado como un trato, ¡no se!

-Kevin: Con un retrato.

-Coordinador: Porque allí, en el primero, Pinocho tiene, es muy rico haciendo mentiras, pero con su riqueza ayuda al pueblo, les da cosas, ¿no? Aja. Tanto que están tan contentos que le hacen un monumento.

-Mercedes: Sí.

-Coordinador: Ahora, Adriana dijo que en ese final..., ¿tú no estás de acuerdo?

-Adriana: No, que no aprendió una lección.

-Coordinador: No aprendió una lección.

-Adriana: Y estaban felices igual, pero estaban felices porque no sabían que él mentía, porque si sabían que él mentía se iban a enojar.

-Coordinador: Aja, aja... Y, a ver, ¿los otros finales?

-Adriana: Yo elijo el segundo.

-Coordinador: El segundo, ¿cuál era el segundo, Adriana?

-Adriana: El señor que le pide aumento y él le dice que no, siempre le pone una excusa para decirle que no. Y él le dice que se va a vengar y eso, entonces en un papel que donde tiene que decir una mentira, le escribe lo que le escribió y entonces, después le dice que era pobre, todo así, se desmorona todo, creo.

[Kevin comienza a dibujar en el pizarrón una especie de Pinocho, a pesar de que sólo es un dibujo muy rudimentario de la cabeza, tiene muchas dificultades para realizarlo]

-Coordinador: Sí.

-Adriana: Eso.

-Coordinador: Así que el segundo es la venganza del que inventaba las mentiras para que él leyera. Le hace una venganza, le hace leer una verdad, y entonces ahí pierde todo.

-Adriana: Es para que él aprenda a no mentir.

-Coordinador: Para que aprenda a no mentir. A ver, Kevin, y Gustavo... ahhh, Kevin hizo a Pinocho con una nariz larga en el pizarrón, jejeje. ¿Con cuál final te quedarías tú, Kevin?

-Kevin: Con el primero.

-Coordinador: ¿Con el primero, igual que Mercedes?

-Gustavo: Igual que yo.

-Coordinador: Y Gustavo también, mjm. ¿Y por qué no les gusta el tercero? ¿Recuerdan cuál es el tercero?

-Kevin: Sí.

-Coordinador: A ver...

-Kevin: Que él mentía, y si decía la verdad, se le volvía todo polvo y aserrín y si decía una mentira se la robaba.

-Mercedes: Creo que era el tercero...

-Kevin: Porque si decía que no era de él, pero era de él sí, si decía que no era de él, se la robaba, y si decía que era de él, se le volvía todo polvo y aserrín.

-Coordinador: Aja, aja. ¿A ver, Mercedes?

-Mercedes: El tercero es el que decía que no tenía muebles, que no tenía nada, ni pañuelos... sí, creo que era en ese.

-Kevin: Porque mintió, porque dijo la verdad.

-Coordinador: Se quedó sin nada.

-Kevin: Porque dijo la verdad.

-Coordinador: En el segundo también se quedó sin nada.

-Mercedes: Sí, no, era en el segundo.

-Coordinador: En el segundo se quedó sin nada, en el tercero aparece...

-Adriana: No tiene ni para comer un caramelo de miel.

-Coordinador: Pero ¿cómo es que pierde todo?

-Adriana: Porque se le desmoronó la ..

-Coordinador: Pero ¿por qué, por qué, por qué se desmoronó y pierde todo?

-Kevin: Porque dijo la verdad.

-Coordinador: ¿A quién le dijo la verdad?

-Kevin: Porque pasaba mintiendo y entonces se quedó..

-Adriana: Él no iba a poder mentir más.

-Coordinador: Pero ¿por qué? ¿Cómo, cómo, quién le hizo decir la verdad?

-Kevin: Que este señor le dijo si no era de él, se la llevaba.

-Adriana: Sí, el señor le dice que...

-Coordinador: Apareció un señor misterioso.

-Kevin: Le dijo.. ¿ese saco es tuyo?

-Adriana: Le dijo: tiene que decir sólo la verdad.

-Coordinador: No, al revés.

-Kevin: Tiene que decir la mentira.

-Coordinador: Tú siempre tenés que decir la mentira para que tengas tus cosas.

-Adriana: El señor me parece que sabia que él estaba mintiendo porque a lo último, creo, se llevaba todo, entonces, a lo último, agarró y le dijo que si la nariz era de él, y él tuvo que decir la verdad, si no **[inaudible]**.

-Coordinador: Y ahí él se enojó porque era su fuente de riqueza, la nariz. ¿Y que pasó ahí?

-Kevin: Y dijo la verdad, entonces se...

-Adriana: Y entonces se desmoronó todo, todo se fue y quedó todo.

-Kevin: Y si decía la mentira se la iba a llevar... porque capaz que era de madera **[le toca la pierna a Coordinador para que éste le preste atención ya que se disputan la atención de Coordinador con Adriana]**

-Coordinador: ¿Y qué pasó con ese hombre misterioso, ese hombrecillo?

-Gustavo: Se desapareció.

-Coordinador: También se desapareció. Ahhh, no se quedó con las cosas.

-Kevin: Porque capaz que era de él.

-Adriana: Él era pobre y no podía comer un caramelo.

-Kevin: Capa que era de él, capa que era de madera, porque si se fue...

-Coordinador: Bueno, ¿y qué piensan de este final? Porque no lo eligieron. ¿Por qué no lo eligieron?

-Kevin: Poque... ta, yo me quedo con el tercero.

-Coordinador: Ah, ¿vos te quedas con este?

-Kevin: Con el tercero.

-Coordinador: ¿Por qué?

-Gustavo: Está bueno.

-Kevin: Porque miente.

-Coordinador: Ah para Gustavo también esta bueno.

-Kevin: Porque miente, porque pasó todo el cuento mintiendo, entonces, rima más si miente.

-Coordinador: A ver Gustavo que decís que esta bueno, ¿ qué te pareció bueno?

-Adriana: Yo...

-Coordinador: Espera, esperá porque va Gustavo.

-Gustavo: Porque está bueno.

-Coordinador: Porque está bueno. Vos habías elegido el primero ¿y ahora? ¿te mantenés con el primero? No sabés. Bueno y Adriana ¿qué ibas a decir?

-Adriana: El tercero está bueno porque dice, le enseña, viene alguien que le enseña una lección a Pinocho.

-Coordinador: Aja.

-Adriana: Pero el segundo también.

-Coordinador: El segundo es una venganza.

-Adriana: Sí.

-Coordinador: ¿Aprende algo Pinocho allí? El segundo se ve, es una venganza del señor que inventaba las mentiras, ¿no?

-Adriana: Voy a elegir el tercero, entonces, porque yo pensé que era ese, me confundí después.

-Coordinador: No, está bien, no te confundiste, te pareció que era mejor el segundo, ahora te

parece que es mejor el tercero. Bueno y a los demás, a otros les parece que es bueno el primero. A Mercedes le parece, ¿no? Se quedaría con el primero, ¿sí?

[Kevin continúa el dibujo que había comenzado en el pizarrón]

-Coordinador: El buzo de madera **[lee en voz alta lo que Kevin escribió en el pizarrón, sobre el dibujo que hizo]** Kevin está dibujando en el pizarrón a Pinocho y con un buzo de madera, “el buzo de madera”.

-Gustavo: ¡Está más gordo!

-Coordinador: ¡Ja! Bueno, ¿quieren conversar algo más? ¿Se acuerdan que no teníamos que hablar solo del cuento? Podemos hablar de otras cosas, que ustedes quieran, no solo del cuento. ¿No? Bueno, yo los invito a pasar allá a trabajar con los cuadernos.

Transcripción Taller Nº 7: “*Aquellos pobres fantasmas*”

-Coordinador: Bueno, ¿Cómo están? ¿Cómo andan? ¿Cómo han pasado?

-Federico: Bien.

-Kevin: Bien.

-Coordinador: ¿Sí? Esta semana... que hace una semana que no nos vemos ¿qué cuentan? A ver... qué tienen para compartir, así algo... **[Pausa]** Mmm...

-Kevin: Yo tenía ganas de venir acá.

-Coordinador: ¿Tenías?

-Kevin: No me acordaba que hoy teníamos.

-Coordinador: Ah! Bueno, viste que yo dije que ahora, si no pasa nada los miércoles, nos vamos a ver hasta fin de año, ¿ta?

-Federico: Sí.

-Coordinador: ¿Sí? Bueno, ¿quieren que pasemos entonces a ver un cuento?

-Federico: Dale.

-Coordinador: ¿Sí?

-Mercedes: Sí.

-Coordinador: ¿Sí? Bueno, el cuento que les traje hoy es un cuento de fantasmas, ¿ta? Así que es un cuento de fantasmas. Y es también de, volvimos a Gianni Rodari, ¿se acuerdan del autor de los otros cuentos así, que hemos trabajado?, “El joven cangrejo”, “El perro que no sabía ladrar”, ¿cuál otro?

-Mercedes: El de Pinocho.

-Coordinador: “Pinocho el astuto”

-Mercedes: El del ratón ese que se comía...

-Coordinador: El ratón que se comía los gatos.

-Adriana: El del otro ratón que fue el del otro miércoles.

-Coordinador: Ése no era de él, de Gianni Rodari. Ese era de Villafañe, era otro autor. Y también vimos “Ana y el libro mágico”, ¿se acuerdan?...

-Adriana: Ah, sí.

-Coordinador: ...que era de Roy Berocay.

-Mercedes: Y, al principio, ese del cangrejo, que lo vimos....

-Coordinador: “El joven cangrejo”, ahí está.

-Kevin: ¿Era todo de Gianni Rodari eso?

-Coordinador: ¿De Gianni Rodari? La mayoría son de Gianni Rodari, menos dos, que es “Ana y el libro mágico” y “El viejo ratón”, “El viejo ratón” que vimos la vez pasada.

-Mercedes: El de biblioteca.

-Adriana: No, el de biblioteca no, el otro.

-Coordinador: No, “El viejo ratón” el de la vez pasada que...

[Gustavo conversa con Federico]

-Coordinador: ¿Eh? ¿Qué decías, Gustavo?

-Gustavo: Nada.

-Coordinador: ¡Ah! Pensé que habías dicho algo.

-Gustavo: El del ratón, que las baldosas... **[se ríe]**

-Coordinador: El del ratón, ahí está. Bueno, este es un, ya les dije, ¿no? es un cuento que es sobre fantasmas y también tiene, ¿se acuerdan que algunos cuentos que habíamos visto tienen tres finales diferentes? Para pensar y elegir, y conversar.

[Federico golpetea el banco]

-Adriana: ¡Ah! ¿Este tiene tres?

-Coordinador: Este tiene tres finales también. Entonces, lo que voy a hacer es leerles el cuento sin leer los finales. Entonces ahí nos imaginamos a ver cómo puede continuar el cuento y vemos a ver qué final se nos ocurre y después vemos los finales que escribió el autor ¿les parece? ¿Sí? Bueno, se llama así, el título es este “Aquellos pobres fantasmas”.

[Durante la lectura del cuento Federico se hace una quemadilla en la mano - Adriana se encuentra ensimismada, cruzada de brazos como si tuviera frío (cabe señalar que es un día muy frío en relación a los últimos tres talleres, de acuerdo a la llegada de la primavera). Mercedes se balancea hacia los costados - Kevin con los brazos apoyados en las rodillas está atento, se lo ve cansado - Ambos, Federico y Gustavo, están atentos pero ansiosos - Gustavo le muestra el dibujo que está detrás de la página que está leyendo Coordinador - Coordinador responde mostrándoles a los demás la imagen de los fantasmas]

Aquellos pobres fantasmas

En el planeta Bort vivían muchos fantasmas. ¿Vivían? Digamos que iban tirando, que salían adelante. Habitaban, como hacen los fantasmas en todas partes, en algunas grutas, en ciertos castillos en ruinas, en una torre abandonada, en una buhardilla. Al dar la medianoche salían de sus refugios y se paseaban por el planeta Bort, para asustar a los bortianos.

Pero los bortianos no se asustaban. Eran gente progresista y no creían en los fantasmas. Si los veían, les tomaban el pelo, hasta que los hacían huir avergonzados.

Por ejemplo, un fantasma hacía chirriar las cadenas, produciendo un sonido horriblemente triste. En seguida un bortiano le gritaba: —Eh, fantasma, tus cadenas necesitan un poco de aceite.

Supongamos que otro fantasma agitaba siniestramente su sábana blanca. Y un bortiano, incluso pequeño, le gritaba: —A otro perro con ese hueso, fantasma, mete esa sábana en la lavadora. Necesita un lavado biológico.

Al terminar la noche los fantasmas se encontraban en sus refugios, cansados, mortificados, con el ánimo más decaído que nunca. Y venían las quejas, los lamentos y gemidos.

—¡Es increíble! ¿Sabéis lo que me ha dicho una señora que tomaba el fresco en un balcón? «Cuidado, que andas retrasado, me ha dicho, tu reloj atrasa. ¿No tenéis un fantasma relojero que os haga las reparaciones?»

—¿Y a mí? Me han dejado una nota en la puerta sujeta con una chinche, que decía: «Distinguido señor fantasma, cuando haya terminado su paseo cierre la puerta; la otra noche la dejó abierta y la casa se llenó de gatos vagabundos que se bebieron la leche de nuestro minino».

—Ya no se tiene respeto a los fantasmas.

—Se ha perdido la fe.

—Hay que hacer algo.

—Vamos a ver, ¿qué?

Alguno propuso hacer una marcha de protesta. Otro sugirió hacer sonar al mismo tiempo todas las campanas del planeta, con lo que por lo menos no habrían dejado dormir tranquilos a los bortianos.

Por último tomó la palabra el fantasma más viejo y más sabio.

—Señoras y señores —dijo mientras se cosía un desgarrón en la vieja sábana—, queridos amigos, no hay nada que hacer. Ya nunca podremos asustar a los bortianos. Se han acostumbrado a nuestros ruidos, se saben todos nuestros trucos, no les impresionan nuestras procesiones. No, ya no hay nada que hacer... aquí.

—¿Qué quiere decir «aquí»?

—Quiero decir en este planeta. Hay que emigrar, marcharse...

—Claro, para a lo mejor acabar en un planeta habitado únicamente por moscas y mosquitos.

—No señor: conozco el planeta adecuado.

—¡El nombre! ¡El nombre!

—Se llama planeta Tierra. ¿Lo veis, allí abajo, ese puntito de luz azul? Es aquél. Sé por una persona segura y digna de confianza que en la Tierra viven millones de niños que con sólo oír a los fantasmas esconden la cabeza debajo de las sábanas.

—¡Qué maravilla!

—Pero ¿será verdad?

—Me lo ha dicho —dijo el viejo fantasma— un individuo que nunca dice mentiras.

-Federico: ¡Que es largo ese cuento!

—¡A votar! ¡A votar! —gritaron de muchos lados.

—¿Qué es lo que hay que votar?

—Quien esté de acuerdo en emigrar al planeta Tierra que agite un borde de su sábana. Esperad que os cuente... uno, dos, tres... cuarenta... cuarenta mil... cuarenta millones... ¿Hay alguno en contra? Uno, dos... Entonces la inmensa mayoría está de acuerdo: nos marchamos.

—¿Se van también los que no están de acuerdo?

—Naturalmente: la minoría debe seguir a la mayoría.

—¿Cuándo nos vamos?

—Mañana, en cuanto oscurezca.

Y la noche siguiente, antes de que asomase alguna luna (el planeta Bort tiene catorce; no se entiende cómo se las arreglan para girar a su alrededor sin chocarse), los fantasmas bortianos se pusieron en fila, agitaron sus sábanas como alas silenciosas... y helos aquí de viaje, en el espacio, como si fueran blancos misiles.

—No nos equivocaremos de camino ¿eh?

—No hay cuidado: el viejo conoce los caminos del cielo como los agujeros de su sábana...

-Coordinador: Hasta aquí el cuento, ahora empiezan los tres finales. Así que bueno, vamos a ver qué les pareció.

-Adriana: ¿Tiene imagen?

-Coordinador: ¿Esta? Sí. Ahí está.

[Todos observan la imagen del cuento]

-Adriana: Es de los fantasmas.

-Coordinador: Claro.

-Mercedes: ¡Fua!

-Coordinador: Mirá... Bueno, ¿y qué les pareció?

-Niño: Que está bueno, **[incomprensible]**

[Gustavo y Federico juegan con unas pulseras de goma y conversan entre ellos]

-Coordinador: ¿Emm?... ¿En qué se quedaron pensando? A ver, estos pobres fantasmas.

-Adriana: Si llegaban a venir a la Tierra.

-Coordinador: Ah. Partieron hacia la Tierra, ¿no?

-Gustavo: Faltaba echarle aceite a las cadenas.

-Coordinador: ¿Qué decís, Gustavo?

-Gustavo: En una parte dijo faltaba echarle aceite a las cadenas, creo.

-Coordinador: ¡Echale aceite a tus cadenas que hacen mucho ruido!

-Adriana: Eh... adonde el planeta que ellos iban a asustar, no se asustaba la gente.

-Coordinador: En el planeta Bort... Mmm... **[Silencio prolongado]** ¿Y qué les parece esto, que los fantasmas ya no asusten ahí, en ese planeta? **[Silencio]** ¿Qué cosas les llamaron la atención? A ver.. o que fueron pensando...

-Adriana: Que no se asustaba, que no se asustaba la gente.

-Coordinador: Que no asustaban.

-Adriana: En el planeta Bort.

-Mercedes: Que en el planeta Tierra sí se asustaban.

-Coordinador: Que en el planeta Tierra sí se asustaban.

-Mercedes: Que se tapaban con sabanas, y que ellos iban a ir a la Tierra por que se asustaban y los que iban a ir iban a ir igual...

-Coordinador: Ajá... por las noches tenían miedo.

-Mercedes: Y ellos iban a la Tierra para que se asustaran, en el planeta Bort.

-Coordinador: Mjm...

-Mercedes: **[inaudible]** para ir a la Tierra...no sé algo así.

-Adriana: Había un montón, cuatro mil dijo.

- Mercedes: Y los que no iban a ir, iban a ir igual.
- Coordinador: ¿Por qué ya no se asustaban los borquianos?
- Federico: Porque son de allá.
- Mercedes: Porque ya los conocían.
- Coordinador: Porque ya los conocían. ¿Qué decías, este... Federico?
- Federico: Porque son de allá y son todos una familia...
- Coordinador: No te entiendo.
- Federico: Que son de allá y son toda una familia.
- Coordinador: Aaa...
- Adriana: Como que ya los venían asustando de muchos años y ya estaban acostumbrados y no los asustaban.
- Coordinador: Mjm... y vos Kevin, ¿qué te parece?
- Kevin: No tengo muchas ganas de hablar.
- Coordinador: ¿No tenés ganas de hablar hoy?
- Federico: Bueno, casi nunca tiene ganas de hablar.
- Coordinador: No, él habla, sí.
- Gustavo: La semana pasada dijo eso.
- Kevin: No.
- Gustavo: Sí.
- Kevin: ¡Si la vez pasada hablé!
- Coordinador: Pero tenías ganas de venir. No tenés ganas de hablar, pero tenías ganas de venir.
- Kevin: Pero en la clase no quiero estar.
- Coordinador: ¿No querés estar en la clase? Ah... bue. ¿y vos Gustavo? **[Pausa]** ¿Qué se te ocurre de este cuento, qué te pareció?

[Gustavo se queda en silencio y no responde]

-Coordinador: Mientras lo escuchaban en qué pensaban, a ver si, qué iban pensando. Porque se acuerdan que podemos hablar del cuento o podemos hablar de otras cosas.

[Silencio]

-Kevin: Podemos hacer un cuento.

-Adriana: De por qué la gente no se asustaba.

-Coordinador: ¿Cómo?

-Adriana: Por qué la gente no se asustaba.

-Federico: Porque ellos eran de allá y son todos una familia.

-Coordinador: Ah.

-Adriana: ¿Por qué?

-Federico: Porque son de allá **[Kevin interrumpe]**

-Kevin: Que estaban acostumbrados que lo asusten y ahora no los asustan más. Lo asustan, pero no se asustan ellos.

-Coordinador: Mjm...

-Kevin: ¿Podemos hacer un cuento nosotros?

-Coordinador: **[Ríe]** El reclamo de Kevin **[Pausa]** Bueno, ¿y qué se imaginan a ver, cómo, cómo podría, cómo va a continuar?, porque salieron todos los fantasmas hacia el planeta Tierra, ¿no? Y a ver ¿qué va a pasar? ¿Qué les parece que puede llegar a pasar? ¿Qué se imaginan? Están todos, todos como volando por el espacio, todos juntos, una cantidad de fantasmas, que van hacia la tierra, ¿qué pasará?

-Adriana: Capaz que **[inaudible]** a los del otro planeta y se tienen que ir.

-Coordinador: ¿Capaz que qué, Adriana?

-Adriana: Que los del otro planeta, los del planeta, ¡ay! No me sale el nombre.

-Coordinador: Bort.

-Adriana: Ahí va. Los de ese planeta capaz que iban a impedir que, que iban, que fueran a este planeta para que se asusten.

-Coordinador: ¿Qué fueran a qué, a cuál planeta?

-Adriana: Al planeta Tierra, impedían que vengan acá.

-Coordinador: Ajá. Así que los bortianos como que estarían de acuerdo decís tú, de que se vayan al planeta Tierra.

-Adriana: No, que impidieran que vayan al planeta Tierra.

-Coordinador: ¡Ah! Impidieran, ah, para que no asusten.

-Adriana: Sí.

-Coordinador: ¿Y qué harían? ¿Cómo harían para impedirlo? ¿Qué podrían hacer?

-Kevin: No, porque le dije que, porque él me preguntó por qué la pulsera taba así. Yo tenía otra pulsera que se la cambié a un amigo y me la dio rota.

-Coordinador: Ajá.

-Kevin: Mirá.

-Coordinador: A ver... ah.

-Kevin: No sé cuánto que la tengo y no se me rompe.

-Coordinador: Igual parece resistente.

-Kevin: Tengo esta, mirá. **[le muestra otra pulsera de goma a Coordinador]**

-Coordinador: Bueno a ver, Adriana decía que cree que los borquianos podían evitar, ¿no? que los fantasmas se fueran a la Tierra... para asustar. ¿Y cómo podrían hacerlo para evitarlo?

-Kevin: Esta dice I'm too sexy. **[Le cuenta a Gustavo]**

-Coordinador: ¿Qué?

-Kevin: Adiviná qué significa esta pulsera.

-Coordinador: ¿Qué significa esta pulsera?

-Kevin: Yo soy todo sexy.

-Coordinador: Ah... I'm too sexy. Claro, yo soy muy sexy.

-Kevin: Yo soy muy sexy.

-Coordinador: En inglés, claro.

-Kevin: Pero acá se dice yo soy todo sexy, ¿no?

-Coordinador: Too, too quiere decir mucho. Too much, o algo así.

-Kevin: Pero a mí me dijeron que sería todo sexy.

-Coordinador: Todo sexy. Bueno, puede ser, sí.

-Kevin: Apenas la tiro, mirá. **[la tira apuntando hacia la ventana]**

-Coordinador: Voló.

-Kevin: Lo que pasa, esta tira más que esa, porque no está tan estirada. **[señalando otra pulsera de goma]**

[El resto se distrae y comienzan a hablar entre ellos]

-Gustavo: ¿Cuál, esa es la tuya?

-Kevin: Mirá como la tiro, mirá... Las tiro todas, ¿qué hago?

-Gustavo: Agarrala de la cosa, donde está rota la tenés que agarrar.

-Coordinador: Bueno, a ver. ¿Y entonces, ese final que se le ocurrió a Adriana?

-Gustavo: De donde está rota la tenés que agarrar.

[Murmullos]

-Mercedes: ¿Cómo son los tres finales?

-Coordinador: ¿Quieren conocer los tres finales?

-Niños: Sí.

-Kevin: Leelos.

-Coordinador: ¿Sí? ¿Se los leo? Bueno, primer final. Acuérdense que los, acuérdense, ¡hey! los tres finales. Acuérdense de que los fantasmas están todos juntos por el espacio volando hacia el planeta Tierra. El primer final:

...En unos minutos, viajando a la velocidad de la luz...

-Kevin: Después te voy a decir...

...los fantasmas llegaron a la Tierra, a la parte que estaba entonces en sombra, en la que apenas acababa de empezar la noche.

—Ahora romperemos filas —dijo el viejo fantasma—, cada uno se marcha por su lado y hace lo que le parezca. Antes del alba nos reuniremos en este mismo sitio y discutiremos sobre la situación. ¿De acuerdo? ¡Disolverse! ¡Disolverse!

Los fantasmas se dispersaron por las tinieblas en todas direcciones.

Cuando volvieron a encontrarse no cabían en la sábana de alegría.

[Se escuchan voces de varios niños afuera]

—¡Chicos, qué gozada!

—¡Vaya suerte!

—¡Qué fiesta!

—¡Quién se iba a imaginar encontrar todavía a tanta gente que cree en los fantasmas!

—¡Y no sólo los niños. También muchos mayores!

—¡Y tantas personas cultas!

—¡Yo he asustado a un doctor!

—¡Y yo he hecho que a un comendador se le volviera blanco el pelo!

—Por fin hemos encontrado el planeta que nos conviene. Voto que nos quedemos.

—¡Yo también!

—¡Yo también!

Y esta vez, en la votación, no hubo ni siquiera una sábana en contra.

-Federico: Creo que están gritando de ahí... **[Federico estaba muy distraído buscando el origen de las voces]**

-Kevin: Podemos leer un...

-Coordinador: Segundo final.

-Mercedes: Es tu clase **[le contesta a Federico]**

-Coordinador: ¿Qué pasó?

[Kevin sigue insistiendo en que necesita, quiere algo - Y Federico continua buscando el origen del ruido]

-Federico. Están gritando de ahí, creo.

-Coordinador: Aja... Bueno, este fue el primer final. ¿Vamos al segundo? Segundo final.

[Durante la lectura del segundo final los tres varones alejaron sus sillas, las pusieron en fila y comenzaron a jugar a tirar la pulsera contra la pared, debajo del pizarrón]

SEGUNDO FINAL

En unos minutos, viajando a la velocidad de la luz, los fantasmas de Bort llegaron a gran distancia de su planeta.

-Niño: Prestame esa, Kevin.

Pero en las prisas por irse no se habían dado cuenta de que en la cabeza de la columna se habían colocado... justamente aquellos dos fantasmas que votaron contra el viaje a la Tierra.

-Coordinador: A ver Federico y Kevin, ¿qué dije? Ajá, bueno.

-Adriana: ¡¡Ay, escuchen!!

justamente aquellos dos fantasmas que votaron contra el viaje a la Tierra.

Por si os interesa saberlo, eran dos oriundos. En otras palabras, eran dos fantasmas de Milán, de Italia, de Montevideo, vamos a poner, a los que habían hecho salir huyendo de la capital un grupo de montevideanos únicamente armados de tomates podridos. A escondidas habían ido a parar a Bort, entremezclándose con los fantasmas bortianos. No querían ni oír hablar de volver a la Tierra. Pero ¡ay de ellos! si hubieran confesado ser unos clandestinos. Así que le dieron vueltas al asunto. Y dicho y hecho.

Se colocaron en la cabeza de la columna, cuando todos creían que el que indicaba el camino era el viejo y sabio fantasma...

[A esta altura, los varones estaban totalmente distraídos jugando entre ellos competencias tirando gomitas hacia la pared]

-Coordinador: Bueno, parece que no quieren que cuente.

-Kevin: Sí, porque estamos escuchando mientras jugamos.

-Coordinador: ¿Están escuchando mientras juegan?

-Mercedes: ¿Qué dijo, a ver?

-Federico: ¿El segundo, el tercero final dijiste?

-Mercedes: ¿Ehh? Recién va por el segundo.

-Kevin: Va por el segundo, sí, yo lo escuché que decía segundo final. **[murmullos]**

-Coordinador: Bueno, vamos a hacer un acuerdo.

-Kevin: ¿Qué?

-Coordinador: Me dan las gomitas.

-Kevin: Ta, yo las guardo.

-Coordinador: Ta. Y después pueden jugar, ¿sí?

-Kevin: Cuando váyamos a escribir el libro podemos jugar.

-Coordinador: ¿Cuándo qué? ...

[Murmullos]

-Kevin: Cuando saques los cuadernos.

-Coordinador: Ahí pueden hacer lo que quieran.

-Federico: Yo voy a hacer la vivienda.

-Coordinador: Ah, bien. Bueno, a ver. Vamos a leer el segundo final nuevamente.

[Niño suspira con resignación]

[Mercedes pone una cadenita en el suelo, hace un cuadrado y luego recorre la cadenita con su dedo, va haciendo formas diferentes sin levantar la cadena del suelo]

Segundo Final

...En unos minutos, viajando a la velocidad de la luz, los fantasmas de Bort llegaron a gran distancia de su planeta.

Pero en las prisas por irse no se habían dado cuenta de que en la cabeza de la columna se habían colocado... justamente aquellos dos fantasmas que votaron contra el viaje a la Tierra.

Por si os interesa saberlo, eran dos oriundos. En otras palabras, eran dos fantasmas de Montevideo, a los que habían hecho salir huyendo de la capital un grupo de montevideanos...

-Federico: ¿De Montevideo? **[se sorprendió mucho]**

[Adriana se suma al juego de Mercedes de formar figuras con la cadenita]

...únicamente armados de tomates podridos. A escondidas habían ido a parar a Bort, entremezclándose con los fantasmas bortianos. No querían ni oír hablar de volver a la Tierra. Pero ¡ay de ellos! si hubieran confesado ser unos clandestinos. Así que le dieron vueltas al asunto. Y dicho y hecho.

Se colocaron en la cabeza de la columna, cuando todos creían que el que indicaba el camino era el viejo y sabio fantasma, quien se había quedado dormido volando con el grupo. Y en vez de dirigirse hacia la Tierra se encaminaron hacia el planeta Picchio...

-Gustavo: ¡Nooo! Qué largo. **[refiriéndose al cuento]**

...a trescientos millones de miles de kilómetros y siete centímetros de la Tierra. Era un planeta habitado únicamente por un pueblo de ranas miedosísimas. Los fantasmas de Bort se encontraron a gusto, por lo menos durante unos cuantos siglos. Después parece que las ranas de Picchio dejaron de asustarse de los fantasmas.

-Coordinador: Y viene el último final.

-Niño: El tres.

-Coordinador: El tercer final.

TERCER FINAL

...En unos minutos, viajando a la velocidad de la luz, se encontraron en el territorio de la Luna y ya se preparaban para pasar a la Tierra y poner manos a la obra, cuando vieron que por el espacio se acercaba otro cortejo de fantasmas.

—¡Hola! ¿Quién va?

—¿Y quiénes sois vosotros?

—No vale, nosotros os lo hemos preguntado primero. Contestad.

—Somos fantasmas del planeta Tierra. Nos marchamos porque en la Tierra ya nadie le tiene miedo a los fantasmas.

—¿Y a dónde vais?

—Vamos al planeta Bort, nos han dicho que allí hay mucha guerra que dar.

—¡Pobrecillos! ¿Pero os dais cuenta? Justamente nosotros nos largamos del planeta Bort porque allí los fantasmas ya no tienen nada que hacer.

—¡Cáspita! Con esto no contábamos. ¿Qué hacemos?

—Unámonos y busquemos un mundo de miedosos. Habrá quedado alguno, aunque sólo sea uno, en el inmenso espacio...

—Bien, de acuerdo...

Y eso es lo que hicieron. Unieron los dos séquitos y se hundieron en los abismos, refunfuñando de mal humor.

[Gustavo hace que maneja un vehículo]

-Coordinador: Bueno, ahora sí.

-Mercedes: A mi me gustó el tercero, creo que era, o el segundo, que decía que nadie se asustaba y...

-Coordinador: A ver, más fuerte.

-Mercedes: Que nadie se asustaba... **[la interrumpe Kevin]**

-Kevin: **[No se entiende porque habla encima de Mercedes]**

-Mercedes: ...que en la Tierra nadie se asustaba y...**[registro de cuaderno: nadie se asustaba, que en la tierra nadie se asustaba y que iban a ir a otro planeta para que la gente se asuste]**

-Kevin: Y que iban a ir a otro planeta para ver si asustan y se encontraban con un grupo que venían de donde ellos querían ir y ¿cómo era?, los fantasmas no tenían nada que hacer.

-Coordinador: Ajá... ¿Sí? ¿Y por qué elegirías ese, Mercedes?

[Gustavo y Federico conversan]

-Mercedes: Me gustó ese...

-Coordinador: Te gustó ese. ¿Y a vos? ¿Qué decías, Adriana?

-Adriana: No me gustó ninguno.

-Coordinador: No te gustó ninguno ¡Ah! Mirá... y, ¿y qué te hubiera...? ¿Se te ocurre entonces un final diferente?

-Adriana: Sí, que ellos iban, así...

-Coordinador: A ver, escuchen lo que dice Adriana.

-Adriana: ...después van a muchos planetas, y después la gente no se asustaba nadie, así y ellos decidían no asustar más y se quedaban en el planeta, así.

-Coordinador: Mmm...

-Adriana: Y no asustaban más.

-Coordinador: ¿Que no asustaban más? ¿Y a qué se dedicaban, qué hacían?

[Pausa. Se escucha a un varón haciendo ruidos]

-Adriana: Arreglaban su pueblo, así, que estaba todo así, cosas oxidadas, todo así...

-Coordinador: Oxidadas, arreglar el pueblo que habían cosas oxidadas. Mjm... Bueno, ¿y por aquí? Kevin, Federico, Gustavo. Qué les pareció este cuento, a ver, con estos finales...

[Pausa] A ver, Federico ¿qué hubieras hecho vos si fueras un fantasma de Bort?

[Los varones en una sola línea quedan en evidencia, Adriana se posiciona frente a ellos y los mira de una manera inquisidora, esperando a ver qué van a decir]

-Federico: Lo mato... **[sonríe]** Volaba

-Coordinador: ¿Y? Y frente a este problema, ¿qué hubieras hecho?

-Kevin: Hacía unos mortales ahí... pa' que...

-Coordinador: ¿Qué hubieras hecho, a ver?

-Kevin: ¿Quién, yo?

-Coordinador: Bueno, sí, tú, Kevin, qué hubieras hecho si fueras un fantasma de Bortiano.

-Kevin: Haría un circo.

-Coordinador: ¿Un circo? Sí...

-Kevin: Volaría y haría trucos, haría magia, tendría un coso que era humano así... pondría un mazo, así **[hace el gesto con su brazo]** y le diría al señor, casi todo humano, pero en un barrio eran todos así fantasmas y sólo yo... ¡el fantasma era sólo yo!

-Coordinador: ¿Sólo tú qué?

-Kevin: ... los que estaban en el circo...

-Coordinador: ¿En el circo? Aja.

-Kevin: ...y le decía... al humano... yo le decía, cuando cortaba le decía.. ¿quién quiere elegir una carta? el que diga yo, primero, le digo elegí una carta, cuando elige una carta... dice, dice el señor "pará, pará, pará" y yo le digo... y él dice "no le parece que la carta iría sobre ti" la llevo yo en la manga... y después, cuando agarra una carta, le digo... "elige una carta" y la agarra... la elige y dice: "no me la muestres", la pone en el mazo, la baraja y tiene que adivinar cuál es. Y como él no me ve, yo le digo "era un tres de palo ponele o un cinco de oro" y ta, y él va a ver cuál carta es.

[Mercedes y Adriana vuelven a jugar con la cadenita]

-Coordinador: Bueno, ¿viste, Federico lo que dijo Kevin? Gustavo. Pah, están todos... A ver...¿Qué andan haciendo por ahí?

[Gustavo y Federico vieron la cadenita con la que jugaban Mercedes y Adriana y se unieron al juego]

-Niño: Formas.

-Coordinador: ¿Formas, qué formas lograron?, a ver...

-Niños: Un pez, una A, un corazón, una cometa.

-Kevin: Yo en el cuaderno voy a hacer un cuento, yo en el cuaderno voy a hacer un libro que se levanta, una mano que se levanta.

-Federico: Yo voy a hacer una vivienda.

-Coordinador: ¿Vos qué? Ah sí, una vivienda. Sí, ahora vamos a pasar ahí. Bueno, ¿y los demás, si hubieran sido fantasmas bortianos, qué hubieran hecho?, porque Kevin ya hizo su propuesta, que haría un circo y haría magias.

-Kevin: ¿Lo cuento de vuelta?

-Coordinador: No, ya lo dijiste.

-Mercedes: Yo...

-Coordinador: Sí, sí, ¿tú qué, Mercedes, qué dijiste?

-Mercedes: ¿Si fuera fantasma?

-Federico: Yo correría en motos. **[Es la segunda vez que intenta decir su idea]**

-Coordinador: Si fueras fantasma, ¿que harías?

[Kevin intenta interrumpir]

-Mercedes: Me iría para otro país, ¿viste? iba con toda la banda.

-Coordinador: Con toda la banda de fantasmas.

-Mercedes: Íbamos a asustar a otros países.

-Coordinador: ¿Ibas a asustar a otros países? ¡Ah!

-Mercedes: ¡Claro! de noche aparecía.

-Coordinador: De noche aparecías y asustabas. Seguirías siendo fantasma, seguís siendo una fantasma. ¿No?

[Murmullo]

-Coordinador: Y vos Gustavo, ¿qué decías?

-Gustavo: No, de ella, que estaba hablando, se ve que otro país, se fue para otros países que ya no le tenían miedo.

-Kevin: Menos yo.

-Federico: Yo haría carrera de moto cross.

-Coordinador: ¿Carrera de moto cross harías vos? A ver... ¿por qué harías carrera de moto cross?

-Gustavo: Porque me gustan las motos.

-Kevin: Ayer andé en moto yo.

[Gustavo conversa con Kevin]

-Coordinador: Ta. ¿Y vos, Adriana?

-Adriana: Iría al planeta Tierra y...

[Hablan todos juntos]

-Coordinador: Esperen, esperen que Adriana está hablando. Esperá, Federico.

-Adriana: Iría al planeta Tierra y ayudaría a la gente.

Coordinador : ¿Irirías al planeta Tierra y ayudarías a la gente? Ah... mjm. Y ¿cómo te parece, a ver, la gente cuando te ve que sos un fantasma?

-Adriana: Que no me tenga miedo.

-Coordinador: Que no te tengan miedo. Mjm.

-Mercedes: Pero no te van a ver, si sos fantasma no te van a ver... algunos son fantasmas transparentes.

-Coordinador: Buenos viste que los fantasmas andan con las túnicas blancas así, como que vuelan. ¿No?

[Mercedes intenta hablar pero el murmullo de los varones no permite que se entienda lo que quiere decir]

-Coordinador: Bueno... y ahora... ah, Gustavo ¿que harías vos si fueras un fantasma bortiano?

-Gustavo: Nada, asusto.

-Coordinador: ¿Asustás?

-Federico: Pero ¿qué harías por ejemplo...?

-Coordinador: ¿Cómo harías para asustar?

-Gustavo: No sé, yo qué sé... aparezco abajo de las camas, yo qué sé. **[se ríe]**

-Coordinador: ¿Aparecés abajo de las camas? Wow. ¿Y a quién asustarías?

-Gustavo: A cualquiera.

-Coordinador: A cualquiera. Pero viste que los bortianos ya no se asustan.

-Adriana: ¿Quién?

-Coordinador: Los bortianos. Los que viven en el planeta Bort.

-Kevin: Yo asustaría las mujeres que están embarazadas, ¿viste? **[comenta de fondo]**

-Coordinador: ¿Cómo harías? ¿Qué harías para poder asustar?

-Kevin: Yo asustaría a las mujeres que están embarazadas, así, y cuando salen los bebés, se asustan. Para así empiezan a asustarse los bebés y se asustan siempre.

-Coordinador: Ah, o sea que asustarías a las mujeres embarazadas y cuando sale el bebé ¿al bebé?

-Kevin: Sí. Claro, para que se asuste.

-Coordinador: ¿Para que se asusten siempre?

-Kevin: Sí.

-Coordinador: Mmmm. Che ¿y así, entonces podés seguir siendo fantasma? ¿Te van a tener miedo entonces?....

[Kevin interviene mientras juega con la pulsera]

-Coordinador: ¿Eh, Kevin?

-Kevin: Sí.

-Coordinador: A ver, ¿y qué otras cosas se les ocurren, a ver? Vieron que los fantasmas se juntaron todos y decidieron algo. ¿No?

-Kevin: ¿Viste el libro de Pinocho?

-Coordinador: Sí.

-Kevin: Yo cuando le esté mintiendo a un niño, voy y lo asusto.

-Coordinador: Ahhh, ¿cuando le estás mintiendo a un niño?

-Kevin: Cuando le esta mintiendo Pinocho a un niño.

-Coordinador: Ah, cuando Pinocho le está mintiendo a un niño ¿vas y asustás a quién?

-Kevin: A Pinocho, le quiebro la nariz.

-Coordinador: ¡Y le quebrás la nariz!

[Adriana y Mercedes se ríen - Risas]

[Federico, observando la ventana dice: ¡Cómo está el pedazo de vidrio!]

-Coordinador: ¡Mirá!

-Kevin: Dijo que le iban a dar, ¿esa nariz es tuya?, si dice que no... y entonces me lo agarro, porque le está mintiendo y si dice sí, está diciendo la verdad y no era lo que **[incomprensible]**

-Coordinador: Che ¿y el viejo ratón de biblioteca si se encuentra con uno de los fantasmas?

-Niña: Se lo comen.

-Coordinador: ¿Se acuerdan que se fue corriendo para su biblioteca porque casi se lo come el gato, se acuerdan?

-Niños: Sí.

-Coordinador: ¿Qué se imaginan que le puede pasar al viejo ratón de biblioteca si se encuentra con uno de los fantasmas bortianos?

-Adriana: Saldrá corriendo también.

-Coordinador: Saldrá corriendo... Porque los fantasmas pueden andar entre los libros. ¿No?

-Adriana: ¡Puede salir para la calle corriendo!

[Kevin le habla a la grabadora]

-Adriana: Y el viejo ratón de biblioteca sale, así, para la calle, corriendo y se da cuenta que es de papel.

-Coordinador: De papel... ¿Y el joven cangrejo se encontrará con los fantasmas?

-Kevin: Sí "parís".

-Coordinador: ¿Eh? **[risas]** ¿se encontrará el joven cangrejo con los fantasmas?

-Kevin: Sí, sí, sí, sí. Sí.

-Coordinador: ¿Y qué hará cuando se encuentre con ellos? ¿Qué podría hacer?

-Niño: Se hace amigo.

-Coordinador: ¡Se hace amigo! El joven cangrejo se hace amigo.

-Kevin: Se hace amigo, y... coso... un coso Pérez.

-Coordinador: ¿El qué? ¿Y el perro que no sabía ladrar?

-Kevin: Le enseña.

-Adriana: Se desmaya porque no sabía ladrar.

-Coordinador: ¡Se desmaya por no saber ladrar!

[Risas]

-Kevin: Lo asusta al pedro... al perro.

-Adriana: Ah, pero hacía otro ruido.

-Coordinador: Ah, porque el perro sabe hacer muchos ruidos. Y el fantasma aparecía, hacía "buuuu".

-Kevin: Yo me meto adentro del perro.

-Adriana: Queda como una gallina. **[se ríe]**

-Kevin: Yo... yo... yo me meto adentro del cuerpo del perro y ladro como un perro, y piensa que yo soy el perro, piensa que el perro está ladrando y soy yo...

-Coordinador: Piensa que el perro está ladrando...

-Kevin: Y soy yo.

-Coordinador: ¡Y sos vos!

-Kevin: Él abre la boca y hace "guau", pero soy yo.

-Coordinador: Y entonces ¿quién asusta a quién?

-Kevin: Él asusta a los amigos y eso, porque él había aprendido a ladrar... a ladrar.

-Coordinador: No te entendí Kevin, ¿que dijiste?

-Kevin: Que él asusta a los amigos con los ladridos porque no sabía ladrar. Y entonces, como aprende a ladrar...

-Coordinador: Entonces, asusta porque no sabía ladrar.

Transcripción Taller Nº 9: “El flautista y los automóviles”

- Coordinador: Bueno, ¿cómo andan?, ¿cómo han pasado?
- Gustavo: Bien.
- Coordinador: ¿Bien? Bueno, el miércoles pasado me llamó la directora para avisarme que ustedes tenían una actividad, que iban...
- Gustavo: Ah.
- Adriana: Sí, teníamos handball.
- Coordinador: Tenían handball, ¿no? Ta, por eso no tuvimos, no hicimos el taller, ¿ta? ¿Cómo estuvo el handball?
- Gustavo: Bueno.
- Adriana: Bien.
- Coordinador: ¿Sí? ¿Estuvo divertido?
- Federico: Unas peleas.
- Coordinador: Unas peleas, ¿ah, sí?
- Adriana: Una.
- Coordinador: Una, ¿quién se peleó?
- Federico: Tres.
- Coordinador: ¿Tres peleas?
- Federico: Yo, otro, Santiago y otro, y Paloma y Violeta.
- Coordinador: ¡Pah!, mirá, ¿y qué fue lo que motivó la pelea?
- Federico: El partido.
- Coordinador: ¿Eh?
- Federico: El partido de handball.
- Coordinador: ¿El partido? Pero el partido es para jugar, no es para pelear, ¿por qué fue que te peleaste?
- Gustavo: Porque vinieron más de otra escuela también.
- Federico: De otra escuela, vinieron y después le dijimos “con esa pelota no se juega”. Entonces empezaron a relajarnos, cuando jugaban nos mataban...
- Mercedes: Porque la pelota de handball no se puede patear.
- Federico: Y yo le dije a un gurí: “deja de matar vo, gordo de mierda”, y agarra y me dice, ta, no sé que dice suave, y agarra y le dije “si tenés que decir algo, decilo en alto” y ta.
- Coordinador: Mmm.
- Federico: Y no dijo nada.
- Coordinador: Así que los otros, de otra escuela fueron los que armaron el lío.
- Federico: Y después yo me peleé, pero con otro.
- Coordinador: ¿Y vos te peleaste por qué?

-Federico: Porque Santiago, de la clase de ella...

-Coordinador: Sí.

-Federico: ...se peleó, se iba a pelear con uno y el otro iba a saltar y ta, y salté yo.

-Coordinador: Mmm y las peleas por qué... A ver cómo son, ¿por qué surgen las peleas, qué...,cuál es el motivo que hace que se peleen? ¿Mmjm?

[Se escucha un ruido de martillazo de fondo]

-Coordinador: Porque algo que era, que era divertido ¿no?, que era el handball, que era para, para jugar y para competir, ¡pah! parece que hubieron muchos líos.

-Niño: **[Suspira fuerte]**

-Coordinador: ¿Eh? ¿Pudieron jugar al final o no?

-Federico: Sí.

-Mercedes: Sí.

-Coordinador: ¿Igual jugaron?

-Adriana: Eso fue después, cuando hicimos la merienda.

-Coordinador: Ahhh.

-Adriana: Lo de las niñas que se pelearon fueron todos de púa así que le dieron, porque...

-Coordinador: ¿Ah, sí?

-Adriana: ...una que estaba por un lado y otra por el otro, así, no estaban peleando ni nada.

-Federico: ¿Pero quién fue la que empezó?

-Adriana: La rubia que estaba.

-Coordinador: Mmm.

-Federico: Ta y con la maestra dijimos, ta, maestra, tranquila que nosotros nos vamos para allá y ellos se van para allá y nosotros estábamos para allá y ellas se acercaron. Se acercaron, entonces empezaron a dar piñas, se pelearon...

-Mercedes: ...una quería pelear con una gurisa, no sé qué.

-Federico: Y la maestra le tuvo que tirar con un chorrillo de agua.

-Coordinador: Mmm. La maestra no pudo resolver el conflicto, el problema.

[Niño golpetea]

-Coordinador: ¿Eh?

-Niños: Sí.

-Mercedes: Sí.

-Federico: Pero con Paloma nos íbamos para otro lado, así, y Violeta iba.

Niño: Sí.

-Adriana: Aparte, cuando se pelearon todos se tiraban a separar y era todo una montaña así, **[risa]** todos peleándose.

-Coordinador: Ah, así que se juntaron.

-Kevin: Yo tiraba todo agua para, todo jugo para arriba.

-Adriana: Sí, y las gurisas se tiraban el pelo aparte.

-Gustavo: Se tiraban todas, ¿viste la gurisa que yo estaba peleando?. Agarra así y saltaron todo para arriba.

-Mercedes: La maestra tiraba agua para todos lados.

-Gustavo: Empezamos entre los dos y...

-Coordinador: Me parece que fue muy divertido para ustedes esta pelea.

-Kevin: Yo me tiré arriba de todo, tiré el jugo pa' arriba y todo.

-Mercedes: Estaban todas las maestras separando tirando agua. **[risa]**

-Kevin: Pero todas las maestras estaban. **[risas]**

-Coordinador: Pero parece como si hablaran del libro de Ana y el libro mágico que apareció, ¿se acuerdan, que apareció, que se armó un relajo bárbaro en el recreo?

-Gustavo: Hasta las profesoras.

-Coordinador: Pero parece haber sido mágico todo eso, lo que pasó, ¿eh? Pahhh, parece como que...

-Niño: **[inaudible]**

-Coordinador: ...como que se hubiera abierto el libro ese que hacía que pasaran cosas.

[Niño murmura]

-Coordinador: Mmm, ¿no?

-Kevin: **[con un grito]** ¡Sí!

-Coordinador: Bueno.

-Kevin: Cuando se estaban peleando, yo tiraba jugo pa' arriba. **[se ríe]**

-Coordinador: ¿Tirabas qué?

-Kevin: Jugo pa' arriba.

-Coordinador: ¡Jugo para arriba!

-Kevin: Sí. Me habían servido.

-Adriana: El jugo ese que dan en el comedor parece vino.

-Mercedes: Verdad.

-Coordinador: ¿Ah, sí?

-Kevin: Yo agarraba, me serví unas veces y tire así: fuua.

-Mercedes: Sí, porque es de uva.

-Coordinador: Ah, claro.

-Adriana: Es de vino Rosé.

-Kevin: Empapé a todos con el jugo.

-Coordinador: Empapaste a todos con el jugo. Bueno parece que fue...

-Kevin: Después tiré el vaso pa' un lado y me tiré arriba de todo.

-Gustavo: Santiago se llevó una bolsa así de jugo. **[gestualiza]**

[Risas niños]

-Coordinador: Mmm. Bueno.

-Gustavo: Dijo: vas pa' la mochila y vas pa' mi casa.

-Coordinador: Esto es como para publicar en las noticias, ¿no?, del televisor. Imagínense, el señor, ¿se acuerdan?, el señor que llegaba a su casa, si aparece todo este relajo en la casa de él, ¿no?

-Adriana: El de la tele.

-Coordinador: Imagínense que la, la, la...

-Adriana: De la tele.

-Coordinador: ...la señorita empieza a comentar: En la escuela 230 se empezaron a pelear los niños, ahhh, empiezan todos a pelearse ahí adentro de la casa, ¿no? Qué lío. ¡Pah!

-Kevin: Que lío que armó.

-Coordinador: ¿Se acuerdan de ese cuento?

-Adriana: Sí, el último que leímos.

-Coordinador: Sí, Aventura con el televisor.

-Adriana: Yo pensé que se llamaba El televisor mágico.

-Coordinador: Tú pensabas que se llamaba El televisor mágico, bueno tiene algo de magia, ¿no?

-Mercedes: Sí.

[Gustavo lleva un rato observando todo el salón, hasta que dice que pensaba que había aire acondicionado]

-Coordinador: Bueno, ¿y qué otra noticia se les ocurre que puede haber contado la reportera esa de televisión que aparecía? ¿Qué otras noticias podría contar? A ver ¿Qué se les ocurre?

[Kevin hace ruidos de besos con la boca]

[Adriana se sienta en una mesa al igual que nosotras]

-Coordinador: La de la escuela podría ser una, ¿no?, que hubo un lío bárbaro.

-Adriana: O así, avisando el día que iba a ser el handball, el encuentro del handball.

-Coordinador: Ah, mirá, avisando el día que iba a ser el encuentro, el encuentro del handball, bien..., y después el reportaje de lo que pasó.

-Adriana: Sí.

[Federico se levanta y mira por la ventana]

-Coordinador: Aja y a ver qué otras noticias podrían, podrían... podría decir la... inventando ustedes, ¿no?

[Pausa]

-Coordinador: Porque se acuerdan, a ver ¿qué noticias habían? A ver, eran que aparecía un ladrón, aparecía este... un, un general, se acuerdan que había una guerra, que iba a no sé qué, que iba...

-Adriana: Sí.

-Coordinador: ...a conquistar.

-Kevin: Coordinador, dijo mi maestra que...

-Adriana: Después aparecía una mujer que...

-Kevin: ...dijo mi maestra que si trabajo poco menos de lo que estoy trabajando, que no voy a ir más con, que no voy a venir más...

-Mercedes: Lo que pasa es que no hace nada.

-Kevin: Hago sí, algo hago.

-Mercedes: **[con un ritmo acelerado]** Mentira, dijo la maestra que él no hace nada que...

-Kevin: ¡Hago, sí!

-Mercedes: ...que te diga a vos que si él sigue así no haciendo nada en la clase, no iba a venir acá.

-Adriana: Que no iba a venir más.

-Coordinador: ¿Que él no iba a venir más acá?

-Kevin: Hago algo, pero no hago todo lo suficiente que hacen todos y yo puedo hacerlo, pero no lo hago.

-Mercedes: Que él tiene que estar a la medida que estamos nosotros.

-Coordinador: ¿Cómo decías?

-Mercedes: Que tiene que estar a la medida que estamos nosotros.

-Coordinador: Aja ¿y por qué pasa eso, Kevin?

-Kevin: **[baja el tono de voz]** Porque me aburro y no hago nada.

-Coordinador: ¿Porque qué?

-Kevin: Me aburro y no hago nada.

-Coordinador: ¿Te aburre y no haces nada?

-Kevin: Sí.

-Mercedes: ¿Vos te aburrís con todo el trabajo que te pone?

-Coordinador: Pero ¿y no es más aburrido no hacer nada que hacer?

-Adriana: Aparte, a vos te encanta Matemática, la maestra pregunta algo, así, y él le dice enseguida.

-Mercedes: Verdad.

-Coordinador: Mmm.

-Kevin: Pero escribiendo no.

-Mercedes: La maestra pregunta las tablas y él ya se las sabe todas.

-Coordinador: No te escuché bien, Mercedes.

-Adriana: Que la maestra le pregunta las tablas y él las dice todas.

-Kevin: Pero no me...

-Mercedes: De la del 1 hasta la del 10 sabe.

-Coordinador: Mira, sabes todas las tablas, mmjj Pero ¿y no es más aburrido estar ahí sin hacer nada que haciendo las cosas que te piden? No pasa nunca el tiempo...

-Gustavo: **[por lo bajo]** Al contrario.

-Coordinador: Bueno, esto es una noticia para que la reportera diga, ¿no? Kevin es muy inteligente, sabe todas las tablas, pero se aburre y no puede y no hace la tarea de la escuela y la maestra está enojada.

[En simultáneo, Kevin conversa con alguien por lo bajo]

-Coordinador: ¿Cómo continuaría? A ver...

-Adriana: Que si sigue así no va ir más a lo, con Coordinador.

[Sigue la otra conversación de fondo]

-Coordinador: Y a ver, Kevin qué se te ocurre cómo podría continuar la noticia.

-Kevin: ¿Lo qué?

-Coordinador: Esta, la que dice la reportera.

-Kevin: **[rapidito]** ¡Ah, no escuché nada!

Niña: Y después pasan muchos días y va a decir que...

-Coordinador: ¿No escuchaste? Estábamos jugando un poco.

-Kevin: Estaba en la luna.

-Coordinador: ¿Eh?

-Kevin: Estaba en la luna.

-Coordinador: Estabas en la luna? No. Estabas en otro lado, estabas pensando otras cosas.

-Kevin: Sí.

-Coordinador: Capaz que pensás en las cosas que vos decís que te aburren o que estás más preocupado por otras cosas, ¿no?, que no te dejan...

-Kevin: No, que voy a empezar a estudiar.

-Coordinador: ¿Vas a empezar a estudiar?

-Kevin: Porque si no...

-Federico: ¿Y hoy qué cuento trajiste?

-Coordinador: Ah, muy buena pregunta.

-Kevin: Dijo la maestra que de acá puedo empezar, que si de acá empiezo, me pongo las pilas, si empiezo a estudiar que capaz que paso de año...

-Coordinador: Ah bueno, bueno, tenés una, te dio una oportunidad.

-Mercedes: Por el camino que va, que está yendo en bajada, que iba a quedar repetidor.

-Coordinador: Ah, mirá.

-Kevin: Ah, no, ya repetí primero, **[incomprensible]**.

-Mercedes: Y es una lástima, porque él sabe todo, sabe y no quiere hacer.

-Coordinador: Mirá, ¿escuchaste, Kevin lo que dice tu compañera? Mmm.

-Kevin: Me aburre escribir.

-Coordinador: ¿Te aburre escribir o te cuesta o es difícil para ti escribir? A mí me parece que es difícil.

-Kevin: Sí, má o meno.

-Coordinador: No es que te aburre, como es tan difícil, no querés hacerlo, porque como es tan complicado, ¿no? Es eso, me parece que eso, no es que te aburra sino que te resulta muy...

-Kevin: **[tímidamente]** Sí...

-Coordinador: ...muy complicado, muy difícil. Mmm. Bueno.

[Kevin quedo tímido, bajó la mirada, y se anima a hablar]

-Kevin: Y lo que me cuesta también es leer también, me cuesta.

-Coordinador: Te cuesta leer también, escribir y leer.

-Federico: A mí no, a mí me cuesta escribir. Odio escribir.

-Coordinador: ¿Vos odias escribir?

-Federico: Sólo Matemática.

-Coordinador: ¿Te gusta Matemática? Bien. Aja Y decime una cosa, Kevin y mmm no has hablado de repente con, también con la maestra para que puedas ir con Lucía, viste que Lucía es la que apoya a los niños que...

-Kevin: Sí.

-Coordinador: ...que les cueste un poco más escribir o leer, ¿y?

-Mercedes: Va con Silvana.

-Coordinador: Ah, ¿vas con Silvana?

-Kevin: Sí, ante iba con Lucía, pero como Lucía me dejó de llevar como cuatro meses, entonces, no fui más con Lucía, porque iba todos los miércoles...

-Coordinador: Sí.

-Kevin: ...porque me empezaron a quedar todos los miércoles y después, como cuatro meses hace que no fui y me fui pa', me fui con Silvana.

-Coordinador: Mmm, bueno. ¿Y con Silvana te entendés?

-Mercedes: **[con tono cuestionador]** ¡¿Y qué haces con Silvana?!

-Kevin: Estamos bailando una canción ahora, pero antes estudiábamos. Ahora estamos bailando una canción para...

-Adriana: Ya sé, van los niños, creo que ahí va, mi hermano va también, van los niños que tienen mal comportamiento, así que se portan medio mal, así.

-Kevin: Va si, bailamos.

-Coordinador: ¿Que se portan medio mal?

-Adriana: Sí.

-Kevin: Acá bailamos tica y pepe, acá.

-Coordinador: ¿Acá? ¿Qué estás bailando?

-Kevin: Tica y pepe.
-Coordinador: ¿Tía y Pepe?
-Kevin: Tica y pepe.
-Coordinador: Ti ca y Pe pe.
-Kevin: Y pepe.
-Gustavo: A ver, bailá.
-Coordinador: Nah.
-Kevin: No me acuerdo el paso.
-Gustavo: ¿Te lo sabés?
-Coordinador: Bueno, capaz que hay que hablar, yo voy a hablar con la maestra a ver qué...
-Federico: ¿Y qué libro trajiste?
-Coordinador: ...qué se puede hacer. ¿Qué libro traje? ¿Qué cuento traje? Bueno, traje uno, seguimos con Gianni Rodari, traje uno que también se arma unos líos bárbaros, ¿no? Vamos a ver, a ver cómo se resuelven estos líos, medio parecidos a los que les pasan a ustedes, ¿no?
-Adriana: ¿Tiene tres cuen..., tres finales?
-Coordinador: Tiene tres finales también este, ¿ta?
-Kevin: ¿Y todos los cuentos que has leído en dónde están... las hojas?
-Coordinador: ¿Dónde están qué?
-Kevin: Los cuentos que ya leíste.
-Coordinador: Y los tengo guardados, si los quieren, se los puedo dar, para que ustedes después los guarden.
-Kevin: Porque en el apoyo tengo talleres de lectura y capaz que puedo llevar uno.
-Coordinador: ¿Sí?
-Kevin: Sí.
-Coordinador: Bueno, entonces para la próxima yo les traigo, ¿ta?, para que ustedes los...
-Kevin: El de Pinocho quiero.
-Coordinador: ¿El de Pinocho querés?
-Kevin: Sí.
-Coordinador: Ah, Pinocho el mentiroso.
-Federico: Yo tengo unos que es de Narnia, la bruja, el león y el armario, esa historia la tengo.
-Niñas a coro: ¡El ropero!
-Coordinador: Y el ropero, Narnia.
-Federico: Armario.
-Adriana: Roper, El león, la bruja y el ropero.
-Mercedes: Ya salió la siete, Aventuras de Narnia, ese.

-Coordinador: ¿Sí?
-Mercedes: Yo la vi nomás que, viste el cuadro que sale agua así para lados.
-Gustavo: Ah, esa sí.
-Mercedes: Cuando sale ella.
-Gustavo: Sí, está de más.
-Coordinador: Mmm.
-Kevin: Che, ¿esa la que vimos en la clase?
-Mercedes: Después aparece en el barco de Narnia.
-Kevin: ¿Esa es la que vimos en la clase hace poco?
-Mercedes: Sí.
-Adriana: Sí, la vimos un pedacito.
-Mercedes: Verdad.
-Kevin: En la clase la vimos hace poco, estuvo buena.
-Federico: Bueno, vamos a leer el cuento así tenemos más rato escribiendo.
-Coordinador: Aja, sí.
-Kevin: Claro, en mi casa... **[inaudible]**
-Coordinador: Lo que pasa que leer cuentos es como entrar en el mundo de Narnia, ¿no?
[se ríen]
-Coordinador: Pasan cosas raras. Bueno vamos a entrar entonces al cuento.
Niño: Sí.
-Coordinador: ¿Sí? Este se llama El flautista y los automóviles.
-Kevin: ¿El flautista?
-Coordinador: El flautista y los automóviles y dice así:

Había una vez un flautista mágico. Es una vieja historia, todos la conocen. Habla de una ciudad invadida por los ratones y de un jovencuelo que, con su flauta encantada, llevó a todos los ratones a que se ahogaran en el río. Como el alcalde no quiso pagarle, volvió a hacer sonar la flauta y se llevó a todos los niños de la ciudad.

Esta historia también trata de un flautista: a lo mejor es el mismo o a lo mejor no.

Esta vez es una ciudad invadida por los automóviles. Los había en las calles, en las aceras, en las plazas, dentro de los portales. Los automóviles estaban por todas partes: pequeños como cajitas, largos como buques, con remolque, con caravana. Había automóviles, tranvías, camiones, furgonetas. Había tantos que les costaba trabajo moverse, se golpeaban, estropeándose el guardabarros, rompiéndose el parachoques, arrancándose los motores. Y llegaron a ser tantos que no les quedaba sitio para moverse y se quedaron quietos. Así que la gente tenía que ir andando. Pero no resultaba fácil, con los coches que

ocupaban todo el sitio disponible. Había que rodearlos, pasarlos por encima, pasarlos por debajo. Y desde por la mañana hasta por la noche se oía:

—¡Ay!

Era un peatón que se había golpeado contra un automóvil.

Estos eran dos peatones que se habían topado arrastrándose bajo un camión. La gente estaba completamente furiosa.

—¡Ya está bien!

—¡Hay que hacer algo!

—¿Por qué el alcalde no piensa en ello?

El alcalde oía aquellas protestas y refunfuñaba:

—Pero pensar, pienso. Pienso en ello día y noche. Le he dado vueltas incluso todo el día de Navidad. Lo que pasa es que no se me ocurre nada. No sé qué hacer, qué decir, ni de qué árbol ahorcarme. Y mi cabeza no es más dura que la de los demás. Mirad qué blandura.

Un día se presentó en la Alcaldía un extraño joven. Llevaba una chaqueta de piel de cordero, abarcas en los pies, una gorra cónica con una enorme cinta. Bueno, que parecía un gaitero. Pero un gaitero sin gaita. Cuando pidió ser recibido por el alcalde, la guardia le contestó secamente:

—Déjalo tranquilo, no tiene ganas de oír serenatas.

—Pero no tengo la gaita.

—Aún peor. Si ni siquiera tienes una gaita ¿por qué te va a recibir el alcalde?

—Dígale que sé cómo liberar a la ciudad de los automóviles.

—¿Cómo? ¿Cómo? Oye, lárgate, que aquí no se tragan ciertas bromas.

—Anúncieme al alcalde, le aseguro que no se arrepentirá...

Insistió tanto que el guardia fue a acompañarle ante el alcalde.

—Buenos días, señor alcalde.

—Sí, resulta fácil decir buenos días. Para mí solamente será un buen día aquel en el que...

—...¿la ciudad quede libre de automóviles? Yo sé la manera.

—¿Tú? ¿Y quién te ha enseñado? ¿Una cabra?

—No importa quién me lo ha enseñado. No pierde nada por dejarme que lo intente. Y si me promete una cosa antes de mañana ya no tendrá más quebraderos de cabeza.

—Vamos a ver, ¿qué es lo que tengo que prometerte?

—Que a partir de mañana los niños podrán jugar siempre en la plaza mayor, y que dispondrán de carruseles, columpios, toboganes, pelotas y cometas.

—¿En la plaza mayor?

—En la plaza mayor.

—¿Y no quieres nada más?

—Nada más.

—Entonces, chócala. Prometido. ¿Cuándo empiezas?

—Inmediatamente, señor alcalde.

—Venga, no pierdas un minuto...

El extraño joven no perdió ni siquiera un segundo. Se metió una mano en el bolsillo y sacó una pequeña flauta, tallada en una rama de morera. Y para colmo, allí, en la oficina del alcalde, empezó a tocar una extraña melodía. Y salió tocando de la alcaldía, atravesó la plaza, se dirigió al río...

Al cabo de un momento...

—¡Mirad! ¿Qué hace aquel coche? ¡Se ha puesto en marcha solo!

—¡Y aquél también!

—¡Eh! ¡Si aquél es el mío! ¿Quién me está robando el coche? ¡Al ladrón! ¡Al ladrón!

—¿Pero no ve que no hay ningún ladrón? Todos los automóviles se han puesto en marcha...

—Cogen velocidad... Corren...

—¿Dónde irán?

—¡Mi coche! ¡Para, para! ¡Quiero mi coche!

—Intenta meterle un poquito de sal en la cola...

Los coches corrían desde todos los puntos de la ciudad, con un inaudito estruendo de motores, tubos de escape, bocinazos, sirenas, claxon... Corrían, corrían solos.

Pero si se prestaba atención, se habría oído bajo el estruendo, aún más fuerte, más resistente que él, el silbido sutil de la flauta, su extraña, extraña melodía...

[Durante la lectura del cuento, Gustavo se sienta en una mesa, Kevin se sienta de costado y Federico se sienta junto a Gustavo en la mesa y comienzan a charlar - Continuaron charlando gran parte del cuento]

[Kevin se levanta, camina hasta el otro extremo del salón, se sienta en la esquina de la mesa y juega con la caja. Luego se cae de la silla. Federico se balancea en la silla hacia atrás]

[Al rato Federico se levanta, abre una ventana y vuelve a sentarse en la mesa - Mercedes se balancea - Luego Mercedes y Adriana juegan con unas caravanas fucsia de Mercedes que ésta tenía guardadas en la túnica, luego se pone las caravanas de forma tímida y nos mira - Cuando Coordinador lee “intenta meterte un poquito de sal en la cola” todos nos miramos y sonreímos]

-Coordinador: Bueno hasta aquí el cuento, ahora vienen los finales. ¿Qué piensan ustedes,

a ver, que puede haber pasado?

-Kevin: ¿Me prestás para ver?

-Coordinador: ¿Eh?

-Kevin: ¿Me prestás para ver todos los autos?

-Coordinador: A ver, esperá, esperá.

-Adriana: Es como que...

-Gustavo: ¿A ver? **[miran el dibujo del cuento Gustavo y Federico]**

Niña: Es re parecido al del flautista aquel, el de los ratones.

-Coordinador: Ahí está, el flautista de Hammelin.

[Conversación entre niños]

-Coordinador: ¿Qué se les ocurre que puede haber pasado? A ver. Ahora después yo les leo, vemos los tres finales, pero... a ver...

[Ruido de monedas]

[Los niños conversan entre ellos]

-Coordinador: A ver, ¿algún final?

-Federico: Se mostraron sólo por el flautista.

-Coordinador: ¿Cómo?

-Federico: **[hablando muy bajito]** Por el flautista, el hombre que tenía flauta, y solo se los había llevado todos el flautista...

[Conversación por lo bajo]

[Federico mira de pesado a Kevin, una mirada que dio miedo]

-Gustavo: Sí, Flautista. **[Continua conversando por lo bajo]**

-Federico: Dice que se lleva a todos los ratones para, que se lleva a todos los ratones y entonces, con la flauta se ve que se lleva todos los autos.

-Coordinador: Sí, bueno, pero vieron que están todos gritando: "Mi auto, me robaron el auto".

-Federico: Pará que lo va a ver ella.

-Mercedes: ¡Federico! ¡Federico!

-Federico: Pará, se lo voy a pasar.

-Coordinador: ¿Y qué piensan, a ver? ¿Qué se les ocurre que puede haber pasado al final?

-Federico: Se llevan los autos y no volvieron.

-Coordinador: Se llevan los autos, Federico ¿y qué?

-Federico: Y no volvieron.

-Coordinador: Ah, no habrán volvido, no habrán vuelto, ta.

-Gustavo: **[preocupado]** ¡¿Y qué habrá pasado con los niños que se llevaron?!

-Adriana: Pah, sí.

-Coordinador: ¿Y qué te parece, Gustavo, qué puede pasar con los niños?

- Gustavo: No sé, si no...
- Adriana: Estaba bueno como el libro que leí.
- Coordinador: ¿Cómo, cómo, Gustavo?
- Gustavo: Si luego fue con el alcalde otra vez... **[utiliza un tono de voz muy bajo y no articula bien las palabras]**
- Coordinador: ¡No te oigo!
- Gustavo: Si luego fue con el alcalde otra vez, cuando no le quiso pagar, se llevo los niños
- Coordinador: ¿Él pidió un pago?
- Gustavo: Sí.
- Coordinador: ¿Pidió un pago?
- Adriana: Pidió...
- Coordinador: ¿Qué pidió?
- Adriana: Pidió columpios y eso para la plaza principal, que haga para los niños.
- Kevin: Hamacas, eeee... cometas, toboganes, asientos... para la plaza mayor.
- Coordinador: Ahí está.
- Adriana: Para los niños.
- Coordinador: Eso pidió a cambio de sacar los automóviles.
- Kevin: Porque estaban hasta en la plaza, ¿no?

[Federico se queda pensativo]

- Coordinador: Claro, en todos lados. Había un, se chocaban, se peleaban, se, había, era un lío esos autos, ¿no?

[Niño se ríe]

- Coordinador: Los autos parece que eran más importantes que las personas.
- Kevin: **[apoyado en la caja de los cuadernos]** Había más autos que personas, ¿no? Y alguno auto que se quedaban todo el día estacionado ahí y no tenían dueño.
- Coordinador: Ah, y los niños no tenían lugar para jugar. Mmjmm. Bueno, vamos a los finales, ¿quieren ver cómo se le ocurrió que podía terminar esto?

Dice:

Primer Final

Los automóviles corrían hacia el río.

El flautista, sin dejar nunca de tocar, les esperaba en el puente. Cuando llegó el primer coche —que por casualidad era precisamente el del alcalde— cambió un poco la melodía, añadiendo una nota más alta. Como si se tratara de una señal, el puente se derrumbó y el automóvil se zambulló en el río y la corriente lo llevó lejos. Y cayó el segundo, y también el tercero, y todos los automóviles, uno tras otro, de dos en dos, arracimados, se hundían con un último rugido del motor, un estertor de la bocina, y la corriente los arrastraba.

Los niños, triunfantes, descendían con sus pelotas por las calles de las que habían desaparecido los automóviles, las niñas con las muñecas en sus cochecitos desenterraban triciclos y bicicletas, las amas de cría paseaban sonriendo.

Pero la gente se echaba las manos a la cabeza, telefoneaba a los bomberos, protestaba a los guardias urbanos.

—¿Y dejan hacer a ese loco? Pero deténganlo, caramba, hagan callar a ese maldito flautista.

—Sumérjanlo a él en el río, con su flauta...

—¡También el alcalde se ha vuelto loco! ¡Hacer destruir todos nuestros hermosos coches!

—¡Con lo que cuestan!

—¡Con lo cara que está la mantequilla!

—¡Abajo el alcalde! ¡Dimisión!

—¡Abajo el flautista!

—¡Quiero que me devuelvan mi coche!

Los más audaces se echaron encima del flautista pero se detuvieron antes de poder tocarle. En el aire, invisible, había una especie de muro que le protegía y los audaces golpeaban en vano contra aquel muro con manos y pies. El flautista esperó a que el último coche se hubiera sumergido en el río, luego se zambulló también él, alcanzó la otra orilla a nado, hizo una inclinación, se dio la vuelta y desapareció en el bosque.

[Kevin juega con monedas, a chocarlas, en varias ocasiones caen al suelo - Luego se acuesta en la caja]

[Federico se recuesta sobre la mesa]

[Gustavo camina hacia una de las ventanas, la abre y apoya su codo sobre el marco de la misma, y observa hacia afuera – Federico, al verlo, hace lo mismo y luego golpetea la parte superior de la ventana - Adriana juega con las piernas, se hamaca - Mientras tanto, Mercedes es la única que escucha el cuento sentada en su silla]

-Kevin: Y desapareció... ¿Estaba en un bosque?

-Coordinador: Había un bosque.

-Mercedes: A mí me gustó ese que estabas leyendo recién.

-Coordinador: Ese es el primero.

-Adriana: Pero, y si se fue ¿cómo iba a saber si le iba a cumplir el alcalde la promesa?

-Coordinador: Ahhh, tenés razón. Buena pregunta, desapareció y no se sabe si el alcalde cumplió con su promesa. Mmjm.

[Ruido de golpeteo]

-Coordinador: ¿Vemos el segundo final? El segundo dice así:

Segundo Final

Los automóviles corrieron hacia el río y se lanzaron uno detrás de otro con un último gemido del claxon. El último en zambullirse fue el coche del alcalde. Para entonces la plaza mayor ya estaba repleta de niños jugando y sus gritos festivos ocultaban los lamentos de los ciudadanos que habían visto cómo sus coches desaparecían a lo lejos, arrastrados por la corriente.

Por fin el flautista dejó de tocar, alzó los ojos y únicamente entonces vio a la amenazadora muchedumbre que marchaba hacia él, y al señor alcalde que caminaba al frente de la muchedumbre.

—¿Está contento, señor alcalde?

—¡Te voy a hacer saber lo que es estar contento! ¿Te parece bien lo que has hecho? ¿No sabes el trabajo y el dinero que cuesta un automóvil? Bonita forma de liberar la ciudad...

—Pero yo... pero usted...

—¿Qué tienes tú que decir? Ahora, si no quieres pasar el resto de tu vida en la cárcel, agarras la flauta y haces salir a los automóviles del río. Y ten en cuenta que los quiero todos, desde el primero hasta el último.

—¡Bravo! ¡Bien! ¡Viva el señor alcalde!

El flautista obedeció. Obedeciendo al sonido de su instrumento mágico los automóviles volvieron a la orilla, corrieron por las calles y las plazas para ocupar el lugar en el que se encontraban, echando a los niños, a las pelotas, a los triciclos, a las amas de cría. Todo volvió a estar como antes. El flautista se alejó lentamente, lleno de tristeza, y nunca más se volvió a saber de él.

[Gustavo continua deambulando por el salón, se acerca hacia una pared que tiene figuras de animales en ella, los toca y se apoya en una mesa cerca - Unos minutos mas tarde camina hacia la ventana, se para sobre un banco y mira para afuera - Federico vuelve a acostarse en la mesa - Kevin se ve tomado por el cuento y se toca la oreja (“viva el Sr. Alcalde”) – Luego, Gustavo imita a Federico subiéndose en una silla, ambos hablan mientras Coordinador lee]

-Coordinador: Y ahora, el tercer final.

Tercer Final

Los automóviles corrían, corrían... ¿Hacia el río como los ratones de Hammelin? ¡Qué va! Corrían, corrían... Y llegó un momento en el que no quedó ni uno en la ciudad, ni siquiera uno en la plaza mayor, vacía la calle, libres los paseos, desiertas las plazuelas. ¿Dónde habían desaparecido?

Aguzad el oído y los oiréis. Ahora corren bajo tierra. Ese extraño joven ha excavado con su flauta mágica calles subterráneas bajo las calles, y plazas bajo las plazas. Por allí corren los coches. Se detienen para que suba su propietario y reemprenden la carrera. Ahora hay sitio para todos. Bajo tierra para los automóviles. Arriba para los ciudadanos que quieren pasear hablando del gobierno, de la Liga, del deporte, del fútbol y de la luna, para los niños que quieren jugar, para las mujeres que van a hacer la compra.

—¡Qué estúpido —gritaba el alcalde lleno de entusiasmo—, que estúpido he sido por no haberseme ocurrido antes!

Además, al flautista le hicieron un monumento en aquella ciudad. No, dos. Uno en la plaza mayor y otro abajo, entre los coches que corren incansables por sus galerías.

[Gustavo continúa parado sobre un banco mirando hacia afuera, pero ahora Federico hace lo mismo que él - Están de espaldas a nosotros - Kevin continúa jugando con unas monedas sobre la caja del Taller]

-Coordinador: Bueno, ¿qué les pareció?

-Adriana: El tres.

-Coordinador: A ver, ¿por qué decís el tres, Adriana?

-Adriana: No, no sé...

-Mercedes: A mí, el primero me gustó.

-Coordinador: ¿A vos el primero?

-Gustavo: ¿Puedo ir al baño, Coordinador?

-Coordinador: Ya nos queda poquito, espera que ahora terminamos.

-Federico: ¿Cuánto nos queda?

-Coordinador: Queda, nos queda un ratito... bueno, ¿y entonces? ¿Qué les parece, a ver, estos finales?. Porque había un conflicto ¿no? ¿cuál era el conflicto que había?

-Federico: La gente estaba enojada por sus autos, enojados con el flautista.

-Coordinador: ¿Quién estaba enojado con el flautista?

-Federico: El alcalde.

-Coordinador: El alcalde.

-Adriana: En el segundo final, creo que era.

-Coordinador: En el segundo final.

-Adriana: A mí no me gustaron.

-Coordinador: Mmm.

-Adriana: A mí no me gustaron los finales.

-Coordinador: ¿Los tres?

-Adriana: No, que no me gustaron.

-Coordinador: ¿No te gustaron ninguno de los tres?, ¡ahh, mirá! ¿Y qué final se te ocurriría a ti para...?

-Adriana: Sí, porque el flautista llevaba todo, todos los autos, así, se ahogaban todos así, y después todos estaban discutiendo así, miran todos para el costado y estaban todos los niños tranquilos así, jugando ahí y ahí cambian de idea y dijeron que no importaban los autos que iban a **[inaudible]** iban a andar caminando, y echaron al alcalde, que no estaba de acuerdo y pusieron al flautista de alcalde.

-Coordinador: Mmm, aja. ¿Ese sería el final que se te ocurre a ti?, que el flautista pase a ser el alcalde, y ¿qué pasaba con los autos?

-Adriana: Que se ahogaban.

-Coordinador: Ah.

-Adriana: Los tiraban a la playa a los autos.

-Kevin: Los tiraba al mar.

-Coordinador: Mirá.

-Coordinador: Y a vos, Gustavo, ¿qué te parece, a ver, qué te pareció este cuento, qué te hizo pensar, a ver?

-Kevin: A mí me pareció aburrido.

-Coordinador: ¿A vos te pareció aburrido, Kevin, sí? Mmm, ¿qué es lo que no te gustó?

-Gustavo: **[por lo bajo se ríe y dice]** Todo...

-Kevin: Algunas cosas me gustaron.

[Ruido de sillas]

Niño: Tocó el timbre.

-Coordinador: A ver, que Kevin está hablando.

-Kevin: Pero la mayoría, no. Un final puede ser, que lo, ¿cómo era?, el flautista, eeee, a los autos los llevaba para otro país y los vendía y la plata que hacía, se las devolvía a los dueño del auto, le daba la plata que hacía con cada auto.

-Coordinador: Ah, mirá, aja. ¿Y así, qué...?

-Gustavo: Así se podría jugar en las placitas y todo eso...

-Kevin: Así el alcalde no se enojaría.

-Coordinador: Ah... Así el alcalde no se enoja...

-Kevin: Claro.

-Coordinador: Mmmj.

[Gustavo juega con las sillas y las arrastra]

-Kevin: Y con esa guita se puede comprar, pero primero tiene que agrandar la zona todo, toda la zona, y después se compran autos, pero no muchos autos como compraban antes, porque si no, se llena la calle.

-Coordinador: No tantos autos.

-Coordinador: ¿Qué les parece este fi, esto que se le ocurrió a Kevin?

-Adriana: Esta bueno.

-Coordinador: ¿Ta bueno? Mm, aja...

[Pausa]

-Coordinador: Sí, porque había, claro, estaban todos, todos estaban como molestos, enojados. Mmj.

-Kevin: Mañana cumpla yo...

-Adriana: **[interrumpiendo a Kevin]** Mañana es Halloween.

-Coordinador: ¿Qué?

-Adriana: Mañana es Halloween.

-Coordinador: Ah, mañana es Halloween, sí...

-Federico: ¡Adriana, Adriana! ¡Vos no necesitás máscara!

-Adriana: ¡Vos tampoco!

-Kevin: Mañana cumpla yo.

-Coordinador: ¿Ah, mañana cumplís vos?

-Kevin: Mañana cumpla yo.

-Coordinador: Ahh, ¿cumplís años vos el día de Halloween?

-Gustavo: Mentira.

[Kevin se ríe]

-Adriana: Una amiga de nosotros cumple en Halloween.

-Coordinador: ¿Cumple? ¿Y qué van a hacer ustedes?

-Adriana: Una compañera de nuestra clase cumple años.

[Kevin y Federico hablan a la vez contando las personas que cumplen años en Halloween]

-Coordinador: ¿Qué van a hacer en Halloween, qué van a hacer ustedes?

-Kevin: Cumple una amiga mía, mirá, cumple una de mi clase y una de la tarde.

-Adriana: Yo voy a ver una película de terror.

-Coordinador: ¿Vos vas a ver una película de terror, Adriana?

-Adriana: Con una amiga.

-Coordinador: ¿Y vos, Mercedes?

-Mercedes: Yo no sé.

-Coordinador: ¿No sabés todavía?

-Mercedes: Capaz salgo con una amiga.

-Coordinador: Capaz que salís con una amiga.

-Federico: Yo no voy a salir.

-Coordinador: ¿Vos no, Federico?

-Federico: No.

-Kevin: Yo voy a ir a un cumpleaños.

-Federico: Ya estoy grande pa salir en Halloween.

-Kevin: ¿No va a sali vo? ¿Y algún cumpleaños tené?

-Coordinador: ¿Y vos, Gustavo, qué vas a hacer el día de Halloween?

-Gustavo: **[bajito y con tono quejoso]** No sé, capaz que no salga, porque está aburriendo Halloween...

-Coordinador: ¿Es aburrido Halloween?

-Mercedes: Ya para el año que viene no salgo.

-Gustavo: El año pasado no salí.

-Coordinador: ¿El año pasado no saliste?

-Gustavo: No, no quise.

-Kevin: Se compra caramelos este.

-Federico: Pero yo, si salgo, voy a Carrasco y...

-Coordinador: ¿A Carrasco? ¿Por qué a Carrasco?

-Kevin: En Carrasco te llenas de caramelos. **[se ríe]**

-Mercedes: Pero si es pasando el puente.

-Kevin: Te dan así, de a puñados, te dan.

-Coordinador: Ah, ¿porque acá no te dan y en Carrasco sí?

-Kevin: Sí, pero te dan uno o dos.

-Coordinador: Ahh, aja.

-Kevin: En los supermercados de Carrasco también.

-Federico: No hay supermercados en Carrasco.

-Kevin: Hay sí.

-Federico: No, no hay.

-Kevin: ¡Hay sí, yo pila de veces fui!

-Mercedes: No, no hay en Carrasco, tenés que venir para el Géant y esos lados de acá ¿verdad?

-Federico: Sí, no hay allá.

-Kevin: No, hay sí.

-Federico: Si son todos ricachones.

-Kevin: Hay, sí.

-Mercedes: No. ¡Si es pura casa! ¿verdad?

-Kevin: Hay, sí, supermercados.

-Mercedes: Y si vienen, vienen a hacer el surtido al macro y eso que compran el surtido y así, compran de a mucho. Porque allá en Carrasco no hay nada.

-Coordinador: Aja, bueno, así que..

-Mercedes: Y si hay, hay una almacén chiquitita que podés comprar leche y todas esas cosas.

-Kevin: Preguntale a mi hermana, una vez fui.

-Gustavo: La patrona de mi madre ya compró todo, caramelo y todo eso, por si iban allá.

-Coordinador: Compró ya, se preparó.

-Gustavo: Como cuatro bolsas compró. ¿Viste las hamburguesas esas de goma chiquititas?, una bolsa de esas.

-Federico: Yo voy para lo de mi padre, le saco la mitad más o menos.

-Coordinador: ¿De los caramelos que compró? ¿Pero no era que ibas a buscar vos ahí en Carrasco?

-Federico: Sí, pero primero voy a lo de mi padre, le saco caramelos y me voy.

-Coordinador: Les sacás caramelos ¡¿y te vas?!

-Mercedes: Donde trabaja no hay supermercados, ¿viste el Carrasco Polo?

-Federico: Lo saludo...

-Coordinador: Lo saludás y te vas, ¿le sacás, se los robás o qué?

-Federico: Le pido.

-Coordinador: ¿Le pedís?

-Federico: Como compra muchas bolsas, compra muchas bolsas...

-Coordinador: Mmm.

-Kevin: Pero yo sé de uno que esta porque fui a hacer cambio de billetes. Fui con mi tía, ahí.

-Adriana: **[haciendo referencia a la caja]** ¿Podemos ir para allá?

-Coordinador: Ahora vamos, espera un poquito.

-Mercedes: ¿Donde vive tu hermana? ¿Vive tu hermana en Carrasco?

-Kevin: No.

-Mercedes: ¿No dijiste que fuiste a Carrasco?

-Kevin: **[enojado ante el cuestionamiento de Mercedes]** ¡¡No, fui con mi tía!!

-Mercedes: ¿Y qué fuiste a hacer a Carrasco?

-Kevin: A la casa de mi tía... A las tres cuadas hay un supermercado de la casa de mi tía.

-Coordinador: Bueno, ahora sí, pueden, les propongo pasar ya para trabajar con la caja.