

# DIMENSIONES PSÍQUICAS DE LAS PRÁCTICAS LETRADAS: REFLEXIONES METODOLÓGICAS

## PSYCHIC DIMENSIONS OF LITERACY PRACTICES: METHODOLOGICAL REFLECTIONS

*Kachinovsky, Alicia; Elola, Carolina; Pinet, Céline*<sup>1</sup>

---

### RESUMEN

El punto de partida de este artículo es una investigación de fronteras disciplinares: "Psicoanálisis y Educación en contextos vulnerables: Exploración de un dispositivo clínico-narrativo de apuntalamiento a las prácticas letradas". En esta ocasión se describen resumidamente sus objetivos, metodología y hallazgos principales, profundizando en las categorías utilizadas para analizar el material discursivo de cada uno de los participantes: niños de primer y segundo año de escuela que integraron dos talleres literarios coordinados por psicólogas clínicas, tarea supervisada semanalmente por la psicoanalista responsable del proyecto. Esta particular reflexión metodológica responde a la doble especificidad que presentan las dimensiones y subdimensiones, conceptualizadas e ilustradas a través de algunos ejemplos.

### Palabras clave:

Psicoanálisis, Educación primaria, Prácticas letradas, Taller literario, Categorías de análisis.

### ABSTRACT

The starting point of this article is an exploration of disciplinary boundaries: 'Psychoanalysis and Education in vulnerable contexts: Exploration of a clinical - narrative device underpinning literacy practices'. This article briefly describes, its objectives, methodology and main findings, delving into the categories used to analyse the discursive material of each participant: first and second-year school children who took part in two literary workshops coordinated by clinical psychologists, with the task being supervised weekly by the psychoanalyst in charge of the project. This particular methodological reflection responds to the dual specificity of the dimensions and sub-dimensions, conceptualised and illustrated through some examples.

### Keywords:

Psychoanalysis, Primary education, Literacy practices, Literary workshop, Analytical categories.

---

<sup>1</sup>Centro de Investigación Clínica en Psicología (UDELAR), Uruguay. Email [alicia.kachinovsky@gmail.com](mailto:alicia.kachinovsky@gmail.com)

## INTRODUCCIÓN

La presente contribución, inscrita en el marco de la línea de investigación "Psicoanálisis de fronteras y lazo social" (Universidad de la República), recoge algunos hallazgos del proyecto de investigación "Psicoanálisis y Educación en contextos vulnerables: Exploración de un dispositivo clínico-narrativo de apuntalamiento a las prácticas letradas". Fue financiado por el programa de Becas de Investigación de la International Psychoanalytical Association. Su diseño y puesta en marcha es producto del trabajo conjunto de dos instituciones que avalaron el proyecto: la Asociación Psicoanalítica del Uruguay y la Facultad de Psicología (UDE-LAR). Se propusieron dos objetivos relacionados entre sí. Por un lado, apuntalar las prácticas letradas de niños que transitaban los dos primeros años de primaria a través de un dispositivo clínico-psicoanalítico usado en varias oportunidades (Kachinovsky, 2014, 2016 y 2019), que promueve la activación de los procesos de simbolización. Por otro lado, explorar fortalezas y debilidades de este dispositivo.

En esta ocasión se procura presentar sucintamente lo actuado, profundizando en las dimensiones utilizadas para el análisis del material registrado e ilustrar cada una de las subdimensiones a través de ejemplos. El motivo de esta focalización concierne a la doble especificidad de las categorías aplicadas a ésta y a experiencias anteriores: recogen complejas conceptualizaciones del corpus teórico psicoanalítico y, al mismo tiempo, describen el funcionamiento psíquico comprometido en aquellos procesos cognitivos menoscabados. Examinar la pertinencia de este artificio teórico-metodológico puede ser de interés para psicólogos y profesionales afines que se desempeñan en centros educativos.

En cuanto al dispositivo clínico-psicoanalítico, se trata de talleres de literatura infantil instrumentados desde 2012 a la fecha con pequeños grupos y en espacios educativos. Esta nueva edición de los talleres fue enriquecida mediante ejercicios lúdicos con el lenguaje escrito. Se desarrolló en una escuela pública de la ciudad de Montevideo de contexto vulnerable, una vez obtenidos los consentimientos y asentimientos de docentes, familias y escolares.

## CARACTERIZACIÓN METODOLÓGICA

En el marco de una estrategia metodológica cualitativa, se recurrió al estudio de casos de orientación clínica, intentando aproximarse a la singularidad del problema. El caso aporta una información única, en virtud de la rigurosidad de su estudio y su contribución teórica. La naturaleza cualitativa de esta investigación repara en la condición constructivo-interpretativa del conocimiento. Su enfoque clínico implica una modalidad relacional, amparado en la comunicación intersubjetiva del investigador con los sujetos a conocer. Su carácter exploratorio-descriptivo determinó la construcción de una muestra reducida –diez niños–, de la cual no se pretendía extraer generalizaciones.

El psicoanálisis ha sido su eje doctrinario, en diálogo con otras disciplinas en virtud de la multidimensionalidad del

problema. Una investigación con las particularidades mencionadas compromete un proceso de revisión y redefinición de las decisiones metodológicas adoptadas inicialmente; acude a tecnologías de indagación y análisis flexibles, además de sensibles a la idiosincrasia de los sujetos estudiados y al contexto social en el que los datos son recogidos (Vasilachis, 2009). Objeto y sujeto de conocimiento se constituyen recíprocamente, circunstancia afín al ámbito clínico.

Aceptando que la teoría puede ser un mal necesario para la creación de conocimiento, se adoptó la triangulación de procesos y resultados con otros investigadores, que suele atemperar su efecto de encandilamiento.

## LA ESCUELA, EL ENTORNO Y LOS PARTICIPANTES

El trabajo de campo se realizó en una escuela pública de la ciudad de Montevideo. El barrio donde se ubica el centro escolar es una zona urbana y heterogénea, con marcados contrastes en su estructura paisajística y social (Municipio E de Montevideo, 2017). Según el Instituto Nacional de Estadística (2023) la mayoría de los hogares tiene acceso a agua potable (98%) y electricidad (99,5%), y el 88,9% de las viviendas están construidas con materiales resistentes. No obstante, la zona enfrenta un desempleo del 9,6%, con altos índices de pobreza y desafíos en materia educativa. Según el Monitor Educativo de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (ANEP, 2020) la escuela en la que se desarrolló la investigación es de Tiempo Completo y cuenta con desayunos, almuerzos y meriendas balanceadas. En 2020, los indicadores de contexto sociocultural señalaron que solo el 21,3% de las madres había completado la educación media. Además, el 17,6% de los niños vive en asentamientos irregulares y el 62,9% de los hogares recibe Asignaciones Familiares del Plan de Equidad, una prestación económica destinada a familias en situación de vulnerabilidad.

Los participantes fueron seleccionados en forma conjunta por las investigadoras y las maestras involucradas. Se establecieron previamente los criterios de inclusión y exclusión, a saber:

- Detección de incipientes dificultades en el proceso alfabético;
- Presencia de inhibición intelectual, inestabilidad emocional, dificultades vinculares, impulsividad, inquietud y otros problemas de la subjetividad;
- Exclusión de patologías graves o discapacidad intelectual.

La selección final fue definida según evaluaciones pedagógicas y psicológicas, además de contar con los datos brindados por las maestras y los recabados en las entrevistas con las familias. Dicha selección se orientó por el criterio de trabajar con casos típicos, no por la exigencia de generalizar los resultados (Kazez, 2009). Se conformó una muestra teórica o significativa, debido a su potencial heurístico para postular hipótesis plausibles (Zukerfeld, 2009).

Los diez (10) niños seleccionados para formar parte de

los talleres clínico-narrativos fueron distribuidos en dos pequeños grupos: 5 de primer año y 5 de segundo año, procurando la mayor homogeneidad posible entre ellos.

## **LAS ETAPAS: ACTIVIDADES E INTERVENCIONES REALIZADAS**

Se describen a continuación las actividades previas a las intervenciones propiamente dichas:

- Encuentros informativos con personal docente y familias; posterior recepción de consentimientos informados;
- Entrevistas con padres o equivalentes;
- Evaluación clínica: conversación espontánea con cada niño; aplicación de técnicas gráficas, CAT-A y WISC V;
- Evaluación pedagógica: aplicación de la Batería de Evaluación de Conciencia Fonológica y Lectoescritura Inicial Jel-k;
- Conformación de dos talleres literarios (5 niños de primero y 5 niños de segundo) que tuvieron frecuencia bisemanal (28 sesiones en total).

Respecto a las intervenciones, los talleres se centran en el trabajo con obras de la literatura infantil. La propuesta se estructura en dos instancias sucesivas: una de oralidad, otra de lectoescritura. El objetivo principal es promover el enriquecimiento de la trama representacional (preconsciente), el interés por el mundo letrado y el desarrollo de las primeras competencias alfabéticas, al tiempo que se fomenta la imaginación y la expresión creativa. La aptitud del ser humano para el conocimiento está supeditada a la coexistencia de lo afectivo y lo cognitivo, circunstancia que es consustancial al relato literario: aporta un surtido semántico y sintáctico propios del código elaborado (Bernstein, 1993) y, al mismo tiempo, se nutre de los conflictos humanos que causan pesar a los seres humanos, brindando una trama o versión plausible.

El taller comienza con una plática abierta entre los participantes, seguida de la lectura de un cuento a cargo de la coordinadora. Posteriormente, se trabaja en la recreación de la historia leída, explorando asociaciones ficcionales y no ficcionales, expresando preferencias o rechazos hacia lo narrado, planteando interrogantes o cuestionamientos suscitados por el texto. Además, se desarrollan actividades narrativas complementarias, como imaginar otros desenlaces, compartir evocaciones personales o producir registros escritos y plásticos relacionados con el relato. El debate narrativo se presenta como una herramienta invaluable para fomentar el diálogo y la confrontación de ideas entre los niños. Esta actividad resulta especialmente adecuada para desarticular posicionamientos rígidos, ya que intensifica la movilización de procesos representativos (Kachinovsky y Dibarboure, 2017). El último momento del taller, de menor duración que el primero, está dedicado a una experiencia lúdica con lo escrito, que integra letras, palabras y frases de los cuentos e incorpora así una modificación adicional al dispositivo original.

## **ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN DISCURSIVA INFANTIL: DIMENSIONES PSICOANALÍTICAS**

La producción discursiva infantil acontecida en los talleres fue rigurosamente registrada y examinada según dimensiones y subdimensiones de análisis psicoanalíticas (Kachinovsky, 2016). Aunque se tomó a cada uno de los niños y respectivos procesos como unidad de indagación (caso), su análisis fue situado en la trama grupal y relacional. En cuanto a las subdimensiones, representan aquellos observables que permiten caracterizar las dimensiones:

### **1. CONSTRUCCIÓN DE ALTERIDAD (EL RELATO COMO OTRO)**

Se acoge como punto de partida que la disposición a conocer dependería del dominio de la alteridad, efecto de la castración simbólica junto a los procesos sublimatorios en juego. Se entiende por castración simbólica el corte o separación radical del objeto primordial. De esta forma, el acceso a la alteridad del objeto libidinal primario configura un "prerrequisito de la constitución de la inteligencia" (Bleichmar, 1986, p. 85). Según cabe esperar, en el seno del taller la coordinadora y los pares formarían parte de esa alteridad, pero también las ficciones son aquí concebidas como una otredad (no yo) a instituir. Se ha procurado indagar entonces la posición-sujeto frente a esa otredad que se presenta en cada sesión.

La capacidad humana de discernir entre lo propio y lo ajeno se establece tempranamente y no puede ser valorada en términos binarios o absolutos (por ejemplo, sentenciar que se tiene o no se tiene dicha capacidad). Al plantear que la construcción de alteridad es una dimensión "disponible", la afirmación se relaciona con el interés hacia las historias leídas y respectivas tareas narrativas. A ello se suma el evidente deseo de saber sobre lo que no se entiende o no se conoce, y el abordaje de las obras como entidades extrínsecas. Un grado mayor de disponibilidad lleva a sostener que la alteridad puede ser una conquista "disponible y consistente", sumando a lo anterior una atención sostenida y una recuperación de detalles respetuosa de los designios del autor, aunque no sujeta. En circunstancias en que la construcción de alteridad es calificada de "precaria", esto se vincula con un predominio del objeto indiferenciado del sí mismo. En estos casos las historias son ignoradas, no registradas o distorsionadas, total o parcialmente (teñidas por lo propio). Esta precariedad puede ser constante o puede alternar con la disponibilidad: precaria-disponible o disponible-precaria, según predomine una u otra modalidad. En casos excepcionales puede resultar difícil definir cuál es el nivel de disponibilidad en juego.

#### **a. Curiosidad**

La presencia de curiosidad, una subdimensión explorada, da cuenta del corte mencionado con el objeto primordial, en tanto apertura e interés por los objetos del mundo. La curiosidad constituye, por eso, un observable destacado,

en particular si remite a los objetos culturales. Es importante su detección y registro, distinguiendo los eventuales focos sobre los que se deposita con mayor frecuencia en cada uno: cuento leído; hacer/decir de la coordinadora; hacer/decir del par.

Cuando se advierte una inhibición de la curiosidad intelectual es preciso distinguir si la curiosidad se ha constituido en las etapas iniciales de la vida o si no se ha constituido. En el primer caso, se trata de una inhibición secundaria o neurótica que se manifiesta como un empobrecimiento funcional del yo –efecto de su contracarga– que sobreviene una vez instalada la represión originaria. En el segundo caso corresponde hablar de una inhibición primaria, aquella que afecta la fundación del simbolismo: la curiosidad intelectual no se ha instaurado debido a fallas de la represión primaria.

Una forma de indagar la presencia o ausencia de la curiosidad es analizando la cantidad y agudeza de las preguntas expresadas en el taller por cada niño. En el caso de Javier (6 años), no son numerosas las preguntas despertadas por los textos leídos, aunque sí pertinentes y sutiles. A propósito de “Pinocho el astuto”, el autor dice que a diferencia del cuento tradicional no lo había hecho Gepeto, se había hecho solo. Este niño confiesa espontáneamente: “No entendí. ¿Cómo pudo hacerse él solito?”. El enigma es planteado a modo de cuestionamiento al argumento, denotando su carácter reflexivo.

### b. Apetencia narrativa

Por otra parte, las raíces de la curiosidad se originan en la intimidad del cuerpo adulto, relacionado con lo no dicho o no expuesto, en esa reserva o abstención que convoca al enigma: “Para que el niño estructure una pregunta tiene que haber un resquicio por donde la intimidad materna se transforme en alteridad (Bleichmar, 1986, p. 89). Entonces, el interés por el secreto, por algo del orden de la sexualidad que el niño desconoce, impulsa una apetencia por saber que prontamente se desplaza a los objetos del mundo. Por eso la apetencia por la narrativa constituye otra subdimensión a indagar, relacionada con el problema del lenguaje escrito en cuestión. Esta subdimensión atañe al foco del interés, que podría estar desviado de la producción ficcional. Sobre este ítem se pretende determinar la presencia/ausencia de apetencia narrativa circunscrita a la esfera literaria. En ocasiones puede estar, pero centrada en historias personales o en lo que dicen y hacen los compañeros, desvinculando al niño y a los demás de la tarea narrativa propuesta. En síntesis, con esta inclinación por los relatos podría ocurrir que esté focalizada en historias ficcionales, en historias personales o en intercambios conversacionales.

Pablo (8 años), es un buen ejemplo de apetencia narrativa, a través de la cual se enciende su vida afectiva. La lectura de “Gorila” resulta una vía regia de expresión de deseos: “Me parece que soñó eso porque la única cosa que quería era tener un poco de momento con su padre (se emocionó)”. Tejiendo un enlace con su historia y dinámica familiar, añade: “Ana soñó lo que siempre quiso: un gorila y que el padre le preste más atención”.

En Gonzalo (8 años) la apetencia narrativa no está ausente,

pero algunas historias personales encienden su deseo de saber con más ansia que las ficcionales. Un compañero con el que más interactúa se rehúsa a comunicar un episodio personal alegando que se va a poner a llorar si lo hace. Gonzalo insiste y le reclama que hable de sus problemas: “¿Te hicieron bullying o no?” “¿Quién?” “¿De segundo B?” “¿Hoy también?” “¿Hoy también? ¿Hoy también? ¿Hoy también?”. La ansiedad con la que se expresa es por demás elocuente.

### c. Relación con el saber y tipo de saber en juego

El escrito narrativo es un otro a conocer, por lo cual es preciso distinguir la posición subjetiva singular frente al saber sobre el objeto-cuento y el tratamiento que se hace del escrito. La cuestión se sitúa alrededor de la *Relación con el Saber*, una noción de origen francés. Esta subdimensión se afilia a la perspectiva del equipo de la Universidad de París X, originalmente integrado por Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi.

A diferencia del conocimiento, el saber tiene una faz positiva y otra negativa, que comprende tanto lo sabido como lo no sabido sobre el mundo y sobre el sí mismo. La relación con el saber es siempre intransferible –difiere de un sujeto a otro–, de carácter inconsciente, y tiene que ver con un imaginario de proximidad o lejanía –a veces parcial, a veces total– hacia los objetos culturales. El posicionamiento asumido puede ser más o menos absoluto; puede ser una creencia alternante con su opuesta o una convicción rígidamente establecida. De allí derivan cuatro posiciones evidenciables:

Cuadro 1. Esquema de las cuatro posiciones subjetivas frente al saber.

POSICION SABER		POSICION NO SABER	
Enseñante	Experto	Aprendiz	Ignorante
CREENCIA	CONVICCION	CREENCIA	CONVICCION

**Posición Saber – Enseñante:** Se ubica en esta posición todo aquel que se cree poseedor de un saber y se siente autorizado o comprometido a transmitir. Comunica asimismo lo que no sabe, sus dudas e incertidumbres. Formula preguntas, no se apega a dogmas.

**Posición Saber – Experto:** Es un exhibicionista del saber que, más que transmitirlo, aspira a ostentarlo. A diferencia del enseñante, su saber se sostiene en supuestas certezas; defiende verdades absolutas e incuestionables. Su afán seductor persigue el objetivo de anular el pensamiento de su audiencia.

**Posición No saber – Aprendiz:** Incitado por el deseo de saber y amparado bajo la ilusión de alcanzarlo, la aceptación de un saber en falta lo impulsa a generar preguntas o consultas, también a explorar en los circuitos del conocimiento. La curiosidad es un aliado obligado.

**Posición No saber – Ignorante:** Habita en su imaginario la convicción de no ser un destinatario del saber, porque está en un lugar inalcanzable o porque otro lo posee. No busca



ridades singulares-, logrando así la creación de un espacio de alteridad. La aptitud para usar objetos es una condición clave tanto en el ámbito de la enseñanza como en el clínico, pero no es innata. Cuando el sujeto es capaz de poner límites a la proyección y logra la integración del objeto, alcanza la constancia objetal. Es entonces cuando el objeto gana estatuto de objeto real y pasa a formar parte de la realidad compartida. ¿Cómo podemos percibir esta dimensión en el escenario del trabajo de campo? Para responder a estas preguntas se torna necesario apelar a dos subdimensiones también introducidas por el psicoanalista inglés: objeto subjetivo - objeto objetivo.

#### a. Objeto-subjetivo (No uso y Uso parcial)

Esta subdimensión alude a la utilización del cuento como un manojito de proyecciones, algo que puede visualizarse de distintas formas. Una de ellas se traduce como posicionamiento de **extrañeza, desconocimiento o extranjería frente al escrito**. En estas circunstancias el niño suele prestar escasa o nula atención al texto. Ante preguntas o en el desarrollo de una conversación sobre el cuento, podría mostrarse ausente, teniendo escasas intervenciones pertinentes o ninguna. En ocasiones, al consultarle por su punto de vista, puede comentar que no recuerda, no sabe o incluso cambiar de tema. En otras situaciones, intenta capturar la atención del coordinador o de un compañero para comentar sobre un hecho personal no relacionado con el texto. Es de igual importancia observar las manifestaciones no verbales, percibidas a través del lenguaje corporal: persistente inquietud, posturas o gesticulaciones que denotan apatía o evitación, etc.

Cuando el relato es afrontado como un objeto subjetivo, también se detectan actitudes de **distanciamiento, no pronunciamiento o rechazo al escrito**. Aquí pueden vislumbrarse pequeños destellos de interés hacia el cuento, aunque no sostenidamente (uso parcial o fragmentario). El lenguaje corporal y verbal denotan una actitud vergonzosa: titubeos, palabras entrecortadas, tono de voz bajo o apenas audible. A veces se registran actitudes diametralmente opuestas: gestos o comentarios de malestar, oposición, disconformidad, acentuado enojo, etc. Comparte con la modalidad anterior algunas similitudes, a saber: no promover ni acompañar los debates narrativos.

Finalmente, es posible que haya **distorsión, inadecuación o alteración del escrito**. Las referencias al texto son arbitrarias o desajustadas. Las versiones compartidas tienden a estar fuera de contexto, no logrando coincidir suficientemente con la versión de otros lectores oyentes. Esto puede generar incluso que el niño pueda molestarse, hasta incluso atacar activamente a otros con palabras o actos.

En Luisa (7 años) se hace visible el no uso y uso parcial del objeto en múltiples situaciones. En primer lugar, se observa una persistente inquietud motriz que la lleva a deambular por el salón o colocarse bajo la mesa, posición que muestra su evasión frente a la lectura. Se distrae con detalles irrelevantes. Cuando el cuento contiene imágenes muestra una mayor disposición, aunque una vez observadas vuelve a su comportamiento habitual. Es frecuente su no pronunciamiento frente al análisis de las historias leídas. También

se aprecian distorsiones o alteraciones del material con el que se ha trabajado. Habla, por ejemplo, de "Pinocho el tímido", condensación de dos títulos trabajados: "Pinocho el astuto" y "Willy el tímido". Esta combinación arbitraria altera los significados y características distintivas. Otras distorsiones terminan afectando severamente el argumento. En el cuento de "Willy el tímido" expresa: "*Willy... estaba pasando y molestó a una pandilla de gorilas, y lo soltaron. Y dijo perdón*". Por el contrario, el autor cuenta que, a veces, Willy salía a caminar por el barrio y la pandilla lo molestaba. Willy pedía "perdón" inmotivadamente. En ocasiones logra una reproducción parcial del escrito, recuperando segmentos del discurso ficcional, pero sin captar la idea global. Sus versiones resultan más ajustadas cuando se apuntalan en el decir de una compañera.

#### b. Objeto-objetivo (Uso)

Si el texto es tratado como un objeto-objetivo, el mensaje del autor será captado como una entidad ajena al sí mismo, con suficiente exterioridad a aquel que lee o escucha. Ello supone diversos grados de apropiación del texto, que será conveniente discernir: desde una simple copia o transcripción hasta alcanzar una postura activa, reflexiva y crítica, que permita interiorizar y aplicar los insumos asimilados a la vida cotidiana del sujeto.

La modalidad más restrictiva es la **reproducción del escrito**, apegada al escrito original en forma parcial o global. Cuando esto ocurre, se observa una marcada fidelidad a lo establecido. El lector que así se comporta recupera con acierto el título del cuento, los nombres y roles de los personajes, incluso sus vicisitudes, sin generar aportes personales.

Un grado mayor de uso del cuento suma a lo anterior la **interpretación de sentidos**, cuando se añade una significación personal, realizando inferencias alineadas a las marcas textuales, sin alterar la coherencia o la estructura argumental. Ello supone una mayor apropiación del cuento, formulando preguntas pertinentes y comentarios espontáneos que se integran a menudo a los debates narrativos. Se asemeja a la relación entre un *autor modelo* y un *lector modelo* (Eco, 1996).

Un tercer nivel de complejidad incorpora a las dos primeras la **creación de sentidos subjetivos singulares**. El sujeto, además de interpretar el texto, es capaz de dar un paso más. Utiliza la interpretación del texto como punto de partida para explorar nuevas posibilidades. El texto original puede ser cuestionado: se interroga sobre las motivaciones de los personajes, las decisiones que toman, sus respuestas emocionales ante diversos escenarios. Imagina finales alternativos, encontrando similitudes con la vida cotidiana y las experiencias transitadas. Incluso, logra concebir hipótesis y teorizaciones.

En todo momento las historias ficcionales son tratadas por Jazmín (8 años) como *objetos objetivos*. Es precisa a la hora de transmitir las peripecias que sufren los protagonistas. Su comprensión incluye detalles, inferencias e incorporación de ideas personales. Se advierte una apropiación de las tramas, transmitidas con expresiones que confirman la variedad de su repertorio semántico y sintáctico. Su funcionamiento no parece el de una niña que repite

primer año. Le explica a un compañero que no estuvo en el encuentro anterior: *“El cuento es de un mono que era flaquito, era como un nerd, y le decían que lo molestaban y le decían Willy el tímido. No le gustaba que le dijeran su apellido. Una vez, leyendo la revista, encontró un club (...) donde la gente débil se convertía en fuerte. Él fue, hizo entrenamiento.”* Reedita y abrevia el argumento para quien dice estar confundido: *“Había una pandilla que le hacían bullying, y le decían Willy, el tí-mi-do”*. La coordinadora se pregunta en voz alta si Willy seguirá siendo tímido al haber desarrollado músculos. Uno de los varones afirma que la timidez se le fue. Jazmín, en cambio, sustenta: *“Para mí no”, “Porque sigue pidiendo perdón por las cosas que no hace, y además sigue siendo tímido...”*. Múltiples son las alocuciones que suman a la recreación de los relatos productos de su imaginación, creando desenlaces plausibles que no figuran en la versión ofrecida. De otro modo, contribuye a la propuesta de inventar un poema con dos intervenciones destacables: *“Tus ojos brillan como la luz del sol”* y *“El mar es azul como tus ojos”*, enunciados con vocación de acceder a la condición de metáforas. Los procesos reflexivos también marcan presencia. Nuevamente Willy es motivo de sus cavilaciones: *“O sea, como que... no ve la libertad, solo ve a otra gente y se siente arrepentido de cómo es, pero la libertad es como que... tenés que expresar lo que sentís por ti mismo y no por como son otras personas...”*.

**Síntesis de la segunda dimensión de análisis:**  
**Uso/No uso del objeto**

Cuadro 4. Uso / No uso del objeto.

Uso/No uso del objeto	
<b>Objeto - subjetivo (No uso / Uso parcial)</b>	<p>Ante el texto, se evidencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Extrañeza, desconocimiento o extranjería</li> <li>- Distanciamiento, no pronunciamiento o rechazo</li> <li>- Distorsión, inadecuación o alteración del escrito</li> </ul>
<b>Objeto - objetivo (Uso)</b>	<p>Ante el texto, se produce:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reproducción del escrito</li> <li>- Interpretación de sentidos</li> <li>- Creación de sentidos subjetivos singulares</li> </ul>

**3. TRATAMIENTO DEL CONFLICTO**

Esta última dimensión se enfoca en la mecánica defensiva y en la identificación de situaciones mixtas o híbridas. Se busca determinar qué tipo de defensas prevalecen a través del tratamiento de los conflictos ficcionales que se presentan en los cuentos y los extra-ficcionales que se producen dentro del grupo: diádicas y/o triádicas (Casas de Pereda, 1995 y 1999).

**a. Prevalencia diádica.** Respuestas, comentarios o asociaciones que, de manera parcial o total, omiten, niegan, modifican, suavizan o no identifican el conflicto dentro de la

ficción. Fuera de la ficción, en el grupo, el conflicto tampoco es mentalizado sino actuado (no se respetan los turnos de habla, se grita y pelea, etc.). Las estrategias defensivas implicadas son: vuelta sobre sí mismo, transformación en lo contrario y desmentida.

**b. Prevalencia triádica.** Respuestas, comentarios o asociaciones que evidencian la presencia de la represión primaria y posibles manifestaciones del retorno de lo reprimido. En este contexto, se pone en juego el reconocimiento del conflicto, aunque pueda presentarse de forma negada, justificada, desplazada, racionalizada, intelectualizada o anulada retroactivamente. Sobre el conflicto extra-ficcional, el debate constituye un momento privilegiado donde se expresa con frecuencia la rivalidad fraterna.

**Síntesis de la tercera dimensión de análisis:**  
**tratamiento del conflicto**

Cuadro 5. Tratamiento del conflicto ficcional y extra-ficcional.

Tratamiento conflicto ficcional / extra ficcional		
Tipo de Prevalencia	Manifestaciones observables	Estrategias defensivas
Diádica	Respuestas, comentarios o asociaciones de los niños que, de manera parcial o total, omiten, niegan, modifican, suavizan o no identifican el conflicto.	Las estrategias defensivas implicadas son: vuelta sobre sí mismo, transformación en lo contrario y desmentida.
Triádica	Respuestas, comentarios o asociaciones de los niños que evidencian la presencia de la represión primaria y posibles manifestaciones del retorno de lo reprimido.	Se presenta un reconocimiento del conflicto, que puede aparecer de forma negada, justificada, desplazada, racionalizada, intelectualizada o anulada retroactivamente.
Mixta	Alternancia de manifestaciones descritas en los cuadros anteriores.	Alternancia de estrategias defensivas descritas en los cuadros anteriores.

En el caso de Teo (8 años), predominan las defensas diádicas. La coordinadora solicita otro final para el cuento de “Willy el tímido”, que termina pidiendo perdón a un poste con el que acaba de toparse, como si nada hubiese cambiado en la realidad psíquica del personaje. En este encuentro Teo emite un único comentario, accediendo al pedido de construir otro desenlace: *“Que le pegaba un piñe al poste”*. La usual pasividad de Willy es transformada por Teo en decidida actividad y su mansedumbre en franca hostilidad. En el último taller no interviene, mostrando su dificultad para procesar separaciones. La coordinadora obsequia a cada niño un cuaderno; Teo expresa: *“No quiero eso. Yo no lo voy a usar. No dibujo”*. El taller no constituye para este niño un escenario confiable, y es posible que prevalezcan las ansiedades paranoides sobre las depresivas.

En Sol (8 años) prevalecen las defensas triádicas, demostrando la plasticidad de su pensamiento. Su mirada comprensiva se hace presente en "Los tres osos": "Para mí está bien, porque la niña parece que se perdió y buscaba una casa para donde vivir...". Haciendo uso de la inferencia, se apropia de la trama, pero también atiende las objeciones de sus compañeros. Su comprensión del texto, mediada por un psiquismo suficientemente estructurado, gana espesor simbólico cuando añade a lo dicho: "Ella tenía miedo de la calle, y fue corriendo a una casa, y a ver si la puerta estaba abierta... y que se metía... pero está mal que se metiera a una casa con gente ahí, parece que le va a robar...". Pone en palabras lo que el autor expresa con imágenes plásticas, reescribiendo la historia. Sus fantasías de robo se muestran amparadas por mecanismos sublimatorios. En "Hansel y Gretel" confiesa su voracidad: "Yo si veo una me la como toda (se ríe)". Esta saludable heterogeneidad defensiva la conduce a contactarse con aspectos dolorosos de su historia: "La otra parte que me pareció más triste es que... cuando el papá lloró de alegría por encontrar a sus hijos".

En Gonzalo (8 años) predominan las defensas mixtas, con un uso preeminente de defensas triádicas. Es capaz de exhibir recursos psíquicos fecundos y una represión estructural bien instalada: "El Pinocho normal no hace eso, no se corta la nariz, pero sí miente. Mentir para ser rico no está bien". En el cuento de "Willy el tímido", cuando el personaje principal se choca contra el poste, plantea: "Pidió perdón

porque capaz que él cree que esas cosas están vivas. Con lo que se chocó... Capaz que se está imaginando que está viva, o no sabe que es su imaginación que está viva". Este último pasaje da cuenta de su potencia reflexiva y su capacidad de tener en cuenta los estados mentales de las personas (mentalización), circunstancia que en otros momentos sucumbe cuando lo emocional interfiere en su pensamiento. Entonces Gonzalo llega a desvirtuar la realidad, poblando el conflicto ficcional de significaciones arbitrarias, de contradicciones y confusiones. Sobre "El joven cangrejo" afirma: "Para mí que el cangrejo se tendría que quedar en su casa, porque no está nada mal caminar hacia adelante. Lo tendrían que echar". Otro ejemplo puede verse a propósito de "Willy el tímido". Responde con convicción, mediante representaciones extra textuales: "Tenía 47 años, entonces ahí se pone a leer libros porque ya sabe mucho y eso, ya sabe leer, comer solo, ya sabe todo. Entonces con eso, em... tendría que ir a clases de relajación, ¿no? Es por eso que es tímido, le faltaba una clase de relajación". Llegando a decir: "Si te podés relajar no podés ser tímido".

#### LOS HALLAZGOS SEGÚN DIMENSIONES DE ANÁLISIS PSICOANALÍTICAS

A continuación, se presenta un cuadro con los nombres ficticios de los niños y las dimensiones de análisis en juego, para dar cuenta de las adjudicaciones efectuadas.

Cuadro 6. Asignación de las dimensiones de análisis caso a caso.

	Construcción de alteridad	Uso del objeto	Tratamiento del conflicto: dinámica defensiva
Ana	Disponible: Clara apetencia narrativa; comprensión parcial. Aprendiz.	Numerosos enlaces con lo propio. Reflexiones hetero dependientes.	Triádicas.
Gonzalo	Disponible: Apetencia narrativa; mayor interés en historias personales. Aprendiz-Enseñante.	Generosas ligazones o abrumadoras. A veces lúgubres. Múltiples cuestionamientos.	Triádicas - diádicas.
Javier	Disponible: Apetencia narrativa. Experto - Aprendiz.	Copiosas e inquietantes asociaciones, con visos trágicos.	Triádicas.
Jazmín	Disponible y consistente: Franca apetencia narrativa. Enseñante - Aprendiz.	Ligazones copiosas y oportunas.	Triádicas.
Luisa	Precaria: Escasa apetencia narrativa. Ignorante - Experto.	Enlaces exiguos y precarios.	Diádicas.
Laura	Disponible-Precaria: Apetencia narrativa. Aprendiz - Enseñante.	Enlaces cuantiosos, inusualmente críticos.	Triádicas.
Pablo	Disponible: Apetencia narrativa probada e intensa. Hiperrealismo. Enseñante- Experto	Asociaciones invariablemente activas; amplias y diversas. Contenidos personales desvinculantes de la tarea. Procesos reflexivos muy disponibles.	Triádicas.
Rodrigo	Disponible: Apetencia narrativa contingente. Enseñante - Aprendiz (posición ambigua).	Intervenciones restringidas, aunque pertinentes.	Triádicas-diádicas.
Sol	Disponible y consistente: Marcada apetencia narrativa. Atención indeclinable. Enseñante - Aprendiz (alternan).	Copiosas representaciones. Uso extenso y heterogéneo del objeto. Recreaciones y ligazones múltiples. Pensamiento crítico sostenido.	Triádicas (flexibilidad).
Teo	Precaria o indescifrable: Curiosidad no evidenciable. Apetencia narrativa limitada. Ignorante - Experto.	Enlaces no identificables. Uso restringido del objeto. Interrogantes y cuestionamientos se confunden.	Diádicas.

## CONCLUSIONES

El dispositivo clínico-narrativo promovió modos de funcionamiento novedosos, diferentes a los descritos por padres y maestras. Captó el interés infantil por las historias, con distintos niveles de implicación: la mayoría mostró un entusiasmo claro, mientras que en otros casos el interés fue menor o difícil de determinar. Además, esta afición por la narrativa despertó en todos los niños una curiosidad incipiente por las incógnitas de la lectura y la escritura (procesos de codificación y decodificación, puerta de entrada a la complejidad de las prácticas letradas).

El trabajo en el taller favoreció la identificación de debilidades y fortalezas, facilitando intervenciones precisas y oportunas por parte de las coordinadoras. El análisis posterior del material discursivo infantil producido en dicho espacio, según dimensiones psicoanalíticas, permitió acceder a aproximaciones diagnósticas más rigurosas, detalladas y específicas, en el sentido de contar con más evidencias sobre el abordaje que cada niño hacía del objeto de conocimiento. Estas adecuaciones diagnósticas derivaron en el diseño de estrategias personalizadas, cuyos resultados quedaron sujetos al cumplimiento de las orientaciones brindadas a padres y docentes.

Las entrevistas con familias buscaron instaurar o fortalecer la tarea de seguimiento y apuntalamiento de la evolución de sus hijos. Los padres o equivalentes son los responsables de dar continuidad a los tratamientos indicados, acompañar aquellas crisis vitales o circunstanciales detectadas que afectaban el desempeño escolar, revertir las situaciones de ausentismo crónico reveladas y tramitar las derivaciones a especialistas sugeridas.

Las reuniones con los docentes apuntaron, por un lado, a comprometer la vigilancia de los tratamientos en curso de los niños y a gestionar derivaciones a profesionales externos a la escuela cuando se entendía necesario (fonoaudiólogos, psiquiatras y psicoterapeutas). Por otro lado, fueron orientados a implementar estrategias mediadoras alternativas, creando zonas de desarrollo próximo específicas y apostando al concepto de aprendizaje cooperativo. En particular, dichas estrategias estuvieron dirigidas hacia aquellos chicos que evidenciaron en el taller mejores respuestas cuando interactuaban con ciertos pares que les generaban una confianza o admiración especial.

El taller clínico-narrativo funcionó como un puente entre discursos parentales, pedagógicos y psicoanalíticos. Los relatos sobre lo acontecido en el taller sorprendieron a algunas familias, cambiando su percepción sobre los niños. El mayor impacto fue en los docentes, que incrementaron su confianza e interlocución con las coordinadoras y la responsable principal del proyecto. Con el tiempo, su visión sobre alumnos que habían inspirado rechazo o desesperanza evolucionó hacia un proceder más empático, favoreciendo una alianza con el analista y una intervención más efectiva.

No obstante, el acotado tiempo del taller no favoreció las transformaciones previstas en la producción discursiva de sus integrantes, aunque sí se constataron cambios actitudinales destacables. El enfoque clínico facilitó la mediación

entre las ofertas ficcionales y los conflictos singulares de los participantes, pero no generó modificaciones sustanciales en su dinámica psíquica. Estas debilidades deberán considerarse en futuras investigaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2020). Informe individual de la escuela. <https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/informesIndividuales/1101044.pdf>
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Paidós.
- Bernstein, B. (1993). Códigos elaborados y restringidos: revisión y crítica. En: Díaz, M. *La construcción social del discurso pedagógico*. Prodic el Griot, pp. 81-118.
- Bleichmar, S. (1986). *En los orígenes del sujeto psíquico*. Amorrortu.
- Casas de Pereda, M. (1995). Entre la desmentida y la represión. *Psicoanálisis APdeBA*, Vol. 17 (3), 487-508.
- Casas de Pereda, M. (1999). *En el camino de la simbolización: producción del sujeto psíquico*. Paidós.
- Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Lumen.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2023). Censo 2023: Visualizador de datos. <https://www5.ine.gub.uy/documents/VisualizadorCenso2023.html>
- Kachinovsky, A. (2019). Una investigación en psicoanálisis sobre el teorizar infantil. Premio FEPAL "Psicoanálisis de Niños y Adolescentes" 2018. *Calibán, Revista Latinoamericana de Psicoanálisis*. Vol. 17, número 1, pp. 188-203.
- Kachinovsky, A. (2016). El cuento infantil como objeto intermedio para el psiquismo. *Investigaciones en Psicología*, 21, 35-44. [Universidad de Buenos Aires]
- Kachinovsky, A. (2014). *El cuento infantil como objeto intermedio en la complejización del psiquismo*. [Tesis doctoral] Repositorio Digital Institucional, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <http://biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=50952>
- Kachinovsky, A. y Dibarboure, M. (2017). Intervenciones en psicopedagogía clínica: el taller clínico-narrativo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 40, 5-13. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antiores/40/40\\_Kachinovsky.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/40/40_Kachinovsky.pdf)
- Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 71-89. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-73102009000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102009000100005&lng=es&nrm=iso)
- Municipio E de Montevideo. (2017). *Historia del Municipio E*. <https://municipioe.montevideo.gub.uy/node/154>
- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 30. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/2778>.
- Winnicott, D. (1993). *Exploraciones psicoanalíticas II*. Paidós.
- Zukerfeld, R. (2009). La noción de muestra en investigación en psicoanálisis. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(2), 247-262.

Fecha de recepción 10 de septiembre 2024

Fecha de aceptación 31 de octubre 2024