



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



PROYECTO DE TESIS
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

El taller clínico-narrativo en Educación Inicial. Apuntalamiento de los procesos de simbolización en contexto de vulnerabilidad.

MAESTRANDA:

Lic. Inés Frasca

C.I. 2.982.451-4

DIRECTORA DE TESIS:

Prof. Tit. Dra. Alicia Kachinovsky

Montevideo, 31 de octubre de 2018

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen	2
1- Fundamentación	3
2- Antecedentes	5
3- Marco teórico	8
A) SIMBOLIZACIÓN	8
Pensar, representar, simbolizar	8
Simbolización y estructuración del psiquismo	8
Las fallas en la simbolización	9
Lo arcaico y los procesos de neogénesis	9
Simbolización y aprendizaje	10
B) NARRACIÓN Y MEDIACIÓN	10
La narrativa en la construcción del sujeto	10
El cuento desde el psicoanálisis	11
Uso terapéutico de los cuentos	11
El cuento como objeto mediador	12
4- Problema y preguntas de investigación	13
5- Objetivos	14
6- Estrategia metodológica	14
7- Consideraciones éticas	17
8- Cronograma de actividades	18
9- Resultados esperados	19
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	20

Resumen

El *taller clínico-narrativo* es una herramienta de la psicopedagogía clínica que se ha implementado en Uruguay en educación primaria para trabajar con niños que presentan fallas en sus procesos de simbolización que se traducen a nivel escolar como dificultades en sus aprendizajes. El dispositivo incluye un taller con cuentos donde la narración constituye un medio primordial para intervenir y generar transformaciones a nivel subjetivo.

La presente propuesta de investigación implica trasladar este dispositivo a la primera infancia con el objetivo de analizar su aporte a los procesos de simbolización de niños de educación inicial que presentan dificultades en el área del lenguaje como posible expresión de un caudal simbólico restringido vinculado a un contexto de vulnerabilidad de origen. Desde un marco teórico psicoanalítico, existe una estrecha relación entre las fallas a nivel de los procesos de simbolización y los problemas de aprendizaje. Por lo cual, se espera que al favorecer estos procesos, se esté apuntando a prevenir futuras dificultades en los aprendizajes.

En el marco de una estrategia metodológica de tipo cualitativa que combina un enfoque clínico y un diseño cuasi-experimental de tipo pre-post test, el proyecto se realizará en una escuela A.PR.EN.D.E.R. de Montevideo que atiende niños de 4 y 5 años. La población objetivo son niños que provienen de un contexto de vulnerabilidad caracterizado por la pobreza y por carencias socioeconómicas y culturales donde se presentan situaciones en las que el desempeño escolar se ve menoscabado y existe riesgo de fracaso escolar.

Palabras clave: narrativa, psicopedagogía clínica, primera infancia

1- Fundamentación

El presente proyecto de Tesis se enmarca en la Maestría en Psicología y Educación dentro de la línea de investigación "Problemáticas vinculadas a la educación: abordajes de la psicopedagogía clínica" perteneciente al programa "Problemáticas Clínicas de Infancia y Adolescencia" del Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la UdelAR.

La propuesta de investigación consiste en la implementación de un *taller clínico-narrativo* con niños de primera infancia dentro del ámbito educativo formal. El objetivo es analizar las transformaciones a nivel de los procesos de simbolización que se dan a raíz de esta herramienta de intervención en niños que presentan dificultades en el área del lenguaje como posible expresión de un caudal simbólico restringido vinculado a un contexto de vulnerabilidad de origen que se caracteriza por la pobreza y por carencias socioeconómicas y culturales. El *taller clínico-narrativo* es una herramienta de la psicopedagogía clínica que se ha implementado en Uruguay en educación primaria para trabajar con niños que presentan fallas en sus procesos de simbolización que se traducen a nivel escolar como dificultades en sus aprendizajes (Kachinovsky y Dibarboure, 2017). El dispositivo incluye un taller con cuentos donde la narración constituye un medio primordial para intervenir y generar transformaciones a nivel subjetivo.

El proyecto cuenta con el apoyo de la ANII a través de una beca para maestrías en áreas estratégicas bajo el código POS_NAC_2017_1_140709 para la cual se tramitó un aval del Consejo de Educación Inicial y Primaria que fue otorgado en setiembre de 2017.

Las desigualdades sociales, económicas y culturales en el seno de la sociedad uruguaya ponen a los niños más pobres en desventaja en cuanto a sus oportunidades y esta situación los deja vulnerables frente al fracaso escolar. La pobreza y la exclusión social tienen un fuerte impacto negativo sobre el crecimiento, el desarrollo integral y la salud en la infancia. Esta afirmación se sustenta en las evidencias que existen sobre la estrecha relación entre pobreza y problemas físicos, retrasos en el desarrollo cognitivo, conductual y emocional, y el fracaso escolar, entre otras problemáticas que afectan las posibilidades de integración social futura de los individuos (Cerruti y otros, 2014).

Según un informe del Instituto Nacional de Estadística (2014), casi la mitad de los niños de nuestro país viven en los hogares que corresponden al quintil con menores ingresos. Se observan problemas en el desarrollo psicomotor en más del 50% de los niños nacidos en condiciones de pobreza, siendo las áreas más afectadas las relacionadas con el lenguaje y los procesos de simbolización (Canetti y otros, 2013). En la misma línea, los datos que se manejan a nivel nacional sobre niños menores de 6 años apuntan a la existencia de un desarrollo comprometido en el área del lenguaje en los sectores más vulnerables (Administración Nacional de Educación Pública, 2002; Cabella y otros, 2016; Cuadro y Piquet, 2010).

Al mismo tiempo, existe un amplio consenso sobre la importancia del desarrollo de aportes teóricos, intervenciones y políticas públicas dirigidas a la primera infancia como inversión de alto rendimiento, como un camino para cortar la reproducción de la pobreza y revertir la inequidad social y como una cuestión de ética y de derechos. Documentos de organismos nacionales e internacionales justifican dicha inversión por el carácter decisivo de los primeros años de vida en el desarrollo del ser humano desde el punto de vista biológico, psicológico y social (MIDES,2016; UNESCO,2010; UNICEF, 2012).

La institución educativa tiene como tarea primaria la transmisión y producción de conocimientos y a través de la misma tiene como objetivo la formación del ciudadano y por ende, su inclusión social y cultural (Kachinovsky, 2012). Una de las expresiones más claras de las dificultades que atraviesa la escuela para cumplir con dicho objetivo universal, es el fenómeno del fracaso escolar. En estos casos es donde la institución educativa puede jugar un rol fundamental para amortiguar las diferencias producidas por las condiciones socio-culturales de origen. “En tiempos tempranos de la vida la escuela constituye o puede constituir una segunda oportunidad para aquellos niños que en el seno familiar han recibido un caudal de aportaciones simbólicas deficitario” (Kachinovsky, 2016b: 299).

El fracaso escolar es un fenómeno complejo y multicausal. Sin embargo, las medidas que se toman a nivel de políticas educativas o sociales para luchar contra el mismo suelen ser de carácter general y no apuntan a lo singular. Kachinovsky propone “abordar el fracaso escolar en su condición singular, atendiendo a la paradoja del fenómeno: su frecuencia masiva no desciende cuando se masifican las soluciones” (2012: 32). Los problemas de aprendizaje son una de las manifestaciones del fracaso escolar y pueden deberse, entre otras razones, a fallas en la constitución del psiquismo que están relacionadas a fallas en los procesos de simbolización. Silvia Bleichmar plantea diferentes causas posibles para lo que llamamos comúnmente problemas de aprendizaje, una de ellas puede ser la existencia de una falla en la represión primaria, caso en el que la autora habla de trastorno de aprendizaje (2002: 95). Teniendo en cuenta esto, las dificultades en el aprendizaje se pueden abordar desde una perspectiva que incluye la dimensión subjetiva del mismo.

El *taller clínico-narrativo* que se incluye en este proyecto está relacionado con el tipo de abordaje de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la UBA, cuyo equipo está dirigido por la Dra. Silvia Schlemenson. Este tipo de tratamiento psicopedagógico se centra en las producciones simbólicas del niño que presenta dificultades de aprendizaje para buscarles un sentido clínico, es decir, una relación con su historia y su subjetividad, para de esta manera generar transformaciones en dichas producciones simbólicas que impliquen un relacionamiento más complejo con su entorno (Schlemenson, 2005).

En el caso del *taller clínico-narrativo*, la particularidad consiste en que la intervención se realiza dentro del ámbito escolar y a través del trabajo con cuentos. Según Kachinovsky (2016b), esta herramienta puede considerarse como “*psicoanálisis extramuros*” ya que implica llevar la práctica psicoanalítica fuera del ámbito tradicional de la clínica. A su vez, se intenta abordar la condición de la escuela como productora de subjetividad y al mismo tiempo rescatar lo singular dentro de una institución que desarrolla prácticas homogeneizantes. El *taller clínico-narrativo* es una propuesta que, haciendo hincapié en el aspecto subjetivo del aprendizaje y utilizando a la narración como recurso principal, busca entre otras cosas e indirectamente, afrontar las situaciones de desigualdad de origen.

Existen otras experiencias alrededor del mundo que se apoyan en la narración desde una perspectiva psicoanalítica en ámbitos formales y no formales para intentar paliar situaciones de desigualdad social y cultural. Por un lado, en Francia, la asociación ACCES (Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations) procura poner la literatura al alcance de los niños y su entorno cercano desde edades muy tempranas en ambientes desfavorecidos. Uno de sus objetivos principales es desarrollar de manera armoniosa la personalidad del niño y buscar la igualdad de oportunidades para lograr su inserción social. Por otro lado y dentro del mismo estilo de trabajo, también en Francia surgieron otras propuestas que tuvieron repercusión en América Latina, como por ejemplo las acciones culturales de prevención e investigación llevadas a cabo por Michèle Petit o Geneviève Patte (Reyes, 2005).

En este sentido, Schlemenson (2004) plantea que desde pequeños la lectura y el comentario de cuentos infantiles promueven el despliegue narrativo e imaginativo en los niños. Siguiendo en esta misma línea, Dibarboure parte del supuesto que “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” (2015: 12). Por último, Monzani (2005) considera que el cuento es un medio psicoterapéutico particularmente indicado para las patologías actuales que se caracterizan por defectos importantes en la simbolización que son difíciles de abordar desde la perspectiva de un análisis tradicional.

2- Antecedentes

Los antecedentes que se toman en cuenta como referencias más relevantes para el tema del presente proyecto corresponden a una serie de investigaciones llevadas a cabo en Uruguay, Bélgica, Francia, Argentina y Chile.

En primer lugar, la tesis doctoral de Alicia Kachinovsky, “El cuento infantil como objeto intermediario en la complejización del psiquismo” (2014), está basada en una investigación realizada en Uruguay con un grupo pequeño de niños de primer año escolar con presunto riesgo de fracaso escolar, donde se interviene a través de un taller de cuentos. En dicho taller

se utiliza el cuento como objeto intermediario, en busca de una complejización de los procesos de simbolización de los niños participantes.

Por su lado, la tesis de maestría de Michel Dibarboure (2015), “La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas. El taller clínico con cuentos en el ámbito escolar”, implica una continuación de la línea de investigación iniciada por Kachinovsky dentro de un equipo de trabajo de la Facultad de Psicología de la Udelar. La misma es fruto de una investigación que analiza los procesos psíquicos que ocurren como consecuencia de la lectura de cuentos a niños con restricciones simbólicas. Sus hallazgos establecen la existencia de una compleja relación entre los problemas de la comprensión lectora y el conflicto psíquico.

La investigación llevada a cabo en Bélgica por Frydman, Marino y Collinet (2001) se denomina “Contes et médiation symbolisante chez l'enfant présentant des difficultés sévères d'apprentissage” [Cuentos y mediación simbolizante en niños que presentan dificultades severas de aprendizaje] y parte de un trabajo empírico para demostrar la eficacia de un taller de cuentos en la intervención con niños de 8 y 9 años que presentan dificultades de aprendizaje y asisten a una escuela de educación especial pero cuyos coeficientes intelectuales se encuentran dentro de lo normal y al mismo tiempo no presentan una problemática psicótica. El análisis implica la comparación de la calidad de las narraciones producidas por los niños antes y después de su participación en un taller de cuentos, a partir de la aplicación de tests proyectivos temáticos. Los autores realizan un análisis cualitativo de los datos junto a una comparación cuantitativa de la frecuencia de once indicadores relacionados con la organización de la trama narrativa del relato que surge del material recogido. Por otro lado, realizan el mismo análisis con los datos recabados de un grupo de control que no participa del taller de cuentos. A partir de ese análisis, destacan la presencia de indicadores de fallas en la simbolización en la etapa pre-test y de relatos más organizados en el post-test del grupo experimental. Estos cambios en las narraciones darían cuenta de transformaciones en las representaciones de tiempo y espacio que estarían relacionadas con una reestructura del mundo interno del niño e implicarían un aporte al desarrollo de las capacidades de simbolización de los participantes.

En la tesis doctoral “L'utilisation du conte comme médiateur dans le traitement des enfants séparés de leurs parents: possibilités thérapeutiques et quelques aspects spécifiques” [El uso del cuento como mediador en el tratamiento de niños separados de sus padres: posibilidades terapéuticas y algunos aspectos específicos], Celso Gutfreind (2002) estudia los efectos terapéuticos de los cuentos en la capacidad de representar y simbolizar de un grupo de niños separados de sus padres que viven en centros estatales de acogida de París. Su objetivo es demostrar que el trabajo con cuentos infantiles tiene efectos terapéuticos sobre la vida imaginativa de dichos niños, es decir que desarrolla y moviliza sus capacidades representativas y simbólicas para permitirles expresar sus vivencias. A partir de dos grupos experimentales de

centros de acogida y dos grupos control de una escuela de nivel inicial, el autor plantea que uno de los beneficios más importantes del taller de cuentos sería la estimulación de la simbolización, la verbalización y la abstracción, actividades que estarían fallando en los niños con experiencias de abandono.

Por otro lado, el trabajo realizado por la Dra. Silvia Schlemenson consiste en una investigación llevada a cabo en escuelas de Buenos Aires con niños de 4 y 5 años que “indaga las estrategias docentes que podrían complejizar la producción simbólica en los niños a través del género narrativo” (2004: 5). Dentro de la síntesis, la autora postula la necesidad de dejar situaciones abiertas, utilizar condicionales, subjuntivos y potenciales y permitir que los niños tomen la palabra para que se dé el enriquecimiento simbólico, se desplieguen las representaciones psíquicas y se consolide la imaginación.

Otro antecedente interesante, más allá de que su enfoque no sea clínico, es el estudio de Peralta y Ronchese (2011) llamado “La literatura para niños como recurso subjetivante en los nuevos escenarios educativos”. Dicha investigación, realizada en Argentina, procura indagar las formas en que la literatura infantil puede tener una función subjetivante dentro de la escuela, partiendo de la base de la existencia en la actualidad de una precariedad constitutiva y fragilidad simbólica en los niños.

La investigación de Borzone (2005) denominada “La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas” incluye un estudio llevado a cabo en la ciudad de Buenos Aires y se basa en un año de lectura frecuente de cuentos por parte de la maestra y la posterior reconstrucción oral de las historias. Los resultados indican que los niños de 5 años de nivel socio-económico bajo “habían incrementado sus habilidades narrativas, podían producir historias de ficción en las que recuperaban las categorías de la superestructura narrativa y organizaban la información en episodios bien estructurados como en las formas narrativas más complejas” (Borzone, 2005: 193). Si bien el análisis de lo observado se centra en las habilidades discursivas desde el punto de vista cognitivo y no en la producción simbólica de los niños desde una mirada psicoanalítica, lo relevante de esta investigación para el presente trabajo es el impacto positivo de la lectura de cuentos en niños pequeños, en este caso de los sectores más vulnerables.

Por último, la investigación de Merino (2017) en instituciones educativas chilenas analiza el proceso de construcción del discurso narrativo de los niños preescolares desde el punto de vista de la lingüística. La autora concluye que la función imaginativa del lenguaje se ve afectada en los niños que pertenecen a contextos económicos y socioculturales de alta vulnerabilidad, en quienes se observa también una menor capacidad de simbolización y el uso de un código restringido. Lo más relevante de este estudio para el presente proyecto es la descripción y caracterización del discurso narrativo de los niños del nivel inicial como insumo para el análisis de los datos recabados.

3- Marco teórico

A) SIMBOLIZACIÓN

- Pensar, representar, simbolizar

La simbolización para el psicoanálisis, asociada a la representación, está relacionada con el conocimiento y la memoria pero al mismo tiempo está íntimamente vinculada con el deseo y sus raíces inconscientes, siendo éste el motor del aparato psíquico. La representación no es un reflejo directo de lo que se percibe del entorno sino que se procesa de acuerdo a una dinámica pulsional que responde a lo vivido en la relación con el otro. Desde los primeros contactos con el otro, habrá inscripciones en el psiquismo que responden a cómo la pulsión invista lo percibido. Estas inscripciones se darán fundamentalmente a partir de la relación con el otro originario pero también a raíz de experiencias vitales diversas que impliquen otros significativos (Schkolnik, 2007).

- Simbolización y estructuración del psiquismo

Los procesos de simbolización están estrechamente relacionados con el proceso de estructuración del psiquismo. Casas (1995, 1996, 1999) sostiene que existen dos mecanismos de defensa fundamentales en el trabajo sobre la ausencia que son la desmentida y la represión. La autora parte de los destinos de pulsión que ya veía Freud en 1915 y agrega la desmentida estructural como defensa frente a la indefensión que experimenta el niño. Este mecanismo de defensa es fundamental en la estructuración del psiquismo ya que es “una de las respuestas del aparato más inmediata, para resolver la indefensión estructural de los comienzos de la vida psíquica; imaginarizar, fantasear o alucinar (experiencia de satisfacción) que se tiene lo que no se tiene” (Casas, 1999: 155). La desmentida y la represión no se presentan de forma sucesiva y lineal sino que coexisten. Según la prevalencia de una sobre la otra se irá gestando la simbolización y se darán diferentes tipos de construcción de sentido. Los mecanismos de defensa diádicos o binarios, entre ellos la desmentida, operan sobre la pérdida suprimiéndola, mientras que los mecanismos triádicos, la represión y la sublimación, actúan a través de la sustitución. La simbolización implica la pérdida y al mismo tiempo la sustitución (Casas, 1999).

En lo que se refiere a la ausencia, la desmentida generalmente busca llenar ese vacío con objetos reales o ilusorios, pero esta acción no es necesariamente fuente de patología sino parte del camino que el niño hace en ese trabajo de simbolización. Por su lado, la represión originaria (en el origen del aparato psíquico) es la que constituye la discriminación yo / no yo y da lugar a la división inconsciente / preconscious-consciente. Por medio de la represión, queda un resto de representantes enigmáticos que no acceden a la conciencia y que constituyen un primer núcleo inconsciente, sobre el cual se ejercerá la atracción de la represión secundaria que incorporará nuevos significantes a lo inconsciente (Schkolnik, 2007). En el interjuego dinámico entre desmentida y represión y a medida que la primera va disminuyendo en fuerza y la represión va resignificando las pérdidas y ausencias trabajadas previamente en la

desmentida, es que la estructura edípica y la división tópica cobran consistencia (Casas, 1995). Para que se constituya un símbolo y se tramite la ausencia mediante mecanismos de sustitución, debe haber represión de uno de los términos de la analogía (Kachinovsky, 2006). De allí la importancia de la represión en la simbolización y en la estructuración psíquica.

- Las fallas en la simbolización

Para Schkolnik (2007), la simbolización da lugar a la constitución de una malla o entramado que permite la circulación del afecto. Las vivencias que se dan en el encuentro y desencuentro con el otro producen movimientos representacionales que implican metáforas y metonimias, creando cadenas de representaciones que forman dicha malla. La misma se va reestructurando y modificando mediante movimientos de ligazón libidinal gracias al trabajo de simbolización y a la vez de desligazón o rupturas que permiten la creación de nuevos lazos. Kachinovsky (2016b) plantea que los procesos de simbolización implican estos dos movimientos antagónicos y complementarios. Por un lado, la ligazón es la que une la malla de representaciones, organizando lo pulsional proveniente del interior del sujeto y lo externo proveniente del otro y, por otro lado, para que se funden nuevos lazos, debe existir la desligazón que oficie de corte o ruptura. Puede existir un exceso de ligazón con presencia de lazos inamovibles o un exceso de desligazón que implique una imposibilidad para establecer las estructuras simbólicas que organicen lo que proviene del otro y de lo pulsional. La falta de movilidad en el psiquismo, lo que no cambia que se traduce en síntoma, demuestra la existencia de una falla en la simbolización. Las fallas o fracturas en la simbolización también se pueden traducir en una carencia representacional.

Relacionándolo con la estructuración psíquica, Casas (1999) sostiene que pueden darse trastornos en la simbolización debidos a fallas en el trabajo de las defensas a los que la autora llama trastornos de la sustitución. Dichos trastornos pueden manifestarse a través del pensamiento como dificultades para discriminar fantasía y realidad, y en consecuencia para reconocer la alteridad, o pueden expresarse a través de un mayor peso del acto sobre la palabra. Por su lado, Bleichmar (2000) plantea la distinción entre trastorno y dificultad de aprendizaje como síntoma neurótico. El primero se debe a una inhibición primaria de la inteligencia producto de las fallas en la represión primaria y por ende, de las dificultades en la constitución del inconsciente y la división tópica del psiquismo. La dificultad de aprendizaje que se expresa como síntoma, por su lado, se debe a una inhibición intelectual secundaria.

- Lo arcaico y los procesos de neogénesis

Retomando la idea de falta de movilidad en el psiquismo como consecuencia de las fallas en la simbolización planteada por Schkolnik (2007), vemos cómo la autora deja en evidencia que las limitaciones a nivel de la simbolización pueden estar presentes en todas las patologías y no solamente en aquellas que trascienden el ámbito de la neurosis. En la neurosis, lo desmentido y escindido puede coexistir con lo reprimido, y por ende el narcisismo secundario o fálico propio de la represión secundaria puede acompañarse de un narcisismo arcaico que da

cuenta de la falla a nivel de la represión originaria y que está vinculado a la desmentida de la alteridad. En el trabajo clínico con aquellas patologías donde predomina un funcionamiento arcaico, además de vencer resistencias, hay que realizar un trabajo de construcción que genere puentes y ligazones para recomponer la malla fallante y permitir el acceso al sentido a través del encuentro con un otro significativo diferente al otro originario (Schkolnik, 2007). Esto se relaciona con la promoción de procesos de neogénesis que propone Bleichmar y que retoma Kachinovsky, describiéndolos como un “engrosamiento de la urdimbre representacional y la creación de nuevas rutas asociativas” (2016b: 304). En estos casos, el trabajo debe ir más allá del psicoanálisis tradicional ya que esta herramienta presenta sus limitaciones para moverse en la zona de lo arcaico.

- Simbolización y aprendizaje

Grunberg, Patiño y Yapura (2015) refieren a los planteos de Aulagnier para subrayar la estrecha relación que existe entre aprendizaje y actividad representativa. La simbolización es la forma en que cada sujeto representa los objetos que lo rodean y la misma depende de la calidad de la oferta simbólico-libidinal recibida pero también de su forma particular de procesarla. De acuerdo al grado de plasticidad o de rigidez en los procesos de simbolización, podrán existir restricciones en los aprendizajes o no. En este sentido, Green (en Grunberg y otros, 2015) introduce la posibilidad de que el psiquismo funcione a partir de procesos terciarios que implican un equilibrio dinámico entre los procesos primarios y secundarios, entre los aspectos subjetivos y fantasmáticos y aquellos que permiten transmitir y compartir con otros las experiencias. “Un funcionamiento plástico de estos procesos, garantiza aprendizajes significativos, producciones subjetivadas que posibilitan al sujeto elaborar algo de la experiencia” (Grunberg y otros, 2015: 168).

El niño con problemas de aprendizaje presenta una producción simbólica pobre, rígida y dificultades para procesar, transmitir y comprender los conocimientos. La forma en que cada niño procesa los conocimientos e interpreta la realidad que lo rodea es singular y esa forma particular permite deducir aspectos importantes de su subjetividad. El trabajo de la psicopedagogía clínica apunta a producir un cambio psíquico que implica una mayor heterogeneidad representativa, una mayor flexibilidad sustitutiva en sus formas de simbolizar, para dejar atrás la rigidez, a través de la expresión de los aspectos más subjetivos del niño, como son sus deseos, sus temores y sus angustias (Schlemenson, 2005).

B) NARRACIÓN Y MEDIACIÓN

- La narrativa en la construcción del sujeto

Bruner (2003) sostiene que la narrativa cumple un papel relevante en la construcción del sujeto, de su identidad. El autor señala que la narrativa comprende relatos populares que expresan las creencias comunes referidas a la naturaleza humana y al mundo que nos rodea. La narrativa se basa en lo familiar, en lo que parece real y compartido, pero su misión es

presentarlo de tal forma que parezca extraño, desafiando nuestra concepción de lo esperado, lo canónico. El hecho de compartir historias, a la larga, genera una comunidad de interpretación que es beneficiosa para la cohesión cultural pero sobre todo para crear un conjunto de leyes comunes. El autor sostiene que el ser humano es propenso a la narrativa ya que en ella busca dominar la sorpresa y el error. Por ese motivo, desde muy temprano, el sujeto se narra a sí mismo, inventando un relato acerca de quién y qué es. En esta “creación narrativa del Yo” (Bruner, 2003: 91) existe un balance, un equilibrio entre el compromiso con los otros, la pertenencia a un grupo y a una cultura, por un lado, y la autonomía, la convicción de tener una voluntad propia y una cierta libertad para elegir, por otro. De esa manera, la identidad es creada y recreada por medio de la narrativa; el yo es producto de sus propios relatos.

- El cuento desde el psicoanálisis

Desde Freud, pasando por autores contemporáneos que han retomado sus ideas, se ha señalado que los cuentos, así como los mitos, la literatura y el arte en general ofrecen representaciones humanas significativas (Gutfreind, 2002). Uno de los autores que se ha destacado en este sentido es Bruno Bettelheim. En su obra “Psicoanálisis de los cuentos de hadas” (1978) sostiene que los cuentos tradicionales habilitan al niño a comprender su realidad interna y el mundo que lo rodea ya que presentan ideas que le permiten ordenarse y aportan a su crecimiento.

Por su lado, Casas realiza una lectura de lo que representan los cuentos en la infancia, gracias a los cuales “se produce un verdadero “entrenamiento” de simbolización”, cumpliendo una función estructuradora del psiquismo (1999: 80). El cuento infantil se encuentra entre las creencias y la ilusión, propias de la desmentida, y el pasaje a la representación que implica la ausencia y la desilusión. Para la autora, el cuento “reúne el goce más directo de lo pulsional, a través de la deriva sublimatoria del placer de la representación que es trabajo del inconsciente (y la posibilidad del pensamiento)” (Casas, 1999: 76). Gracias al relato se articulan en el niño los efectos de sus propias vivencias, promoviendo nuevos enlaces de representaciones.

Chouvier y Morhain (2010) sostienen que el cuento es un tipo de relato que se diferencia de otros porque es una historia impersonal que, al perder su subjetividad, se dirige a cualquier sujeto. De esa forma, el cuento perdura a través del tiempo y su contenido, más allá de las palabras que lo conforman, es capaz de hablarle tanto al consciente como al inconsciente. Según los autores, esa distancia temporal y personal es la que le confiere al cuento su capacidad para hacer presentes los conflictos y angustias más profundos, sin reavivarlos.

- Uso terapéutico de los cuentos

Monzani (2005) realiza un recorrido por diferentes autores e investigadores para dar cuenta de la situación teórica y práctica en torno al uso terapéutico del cuento infantil. Por un lado, señala que las investigaciones y teorías clínicas sobre el tema conjugan los conceptos de mediación psíquica y de narración. Por otro lado, hace referencia a las prácticas terapéuticas

individuales y grupales que se desprenden de las mismas. Tanto este autor como Gutfreind (2002) señalan el carácter maleable y abierto del cuento, que explicaría al mismo tiempo la amplia variedad de prácticas que se sustentan en su uso y la capacidad que este tiene de adaptarse a las necesidades de los niños.

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

Por su lado, Gutfreind (2002) fundamenta el uso terapéutico del cuento, diciendo que probablemente el cuento haya tenido una función terapéutica desde siempre, más allá de que no se utilizara con esos fines. Eso explicaría que los mismos hayan permanecido y se hayan transmitido a través de las generaciones. Es el caso de los cuentos tradicionales pero también de los cuentos modernos o “de autor”, más allá de que estos no tengan la densidad y la legitimidad que da el paso del tiempo. Su forma de intervenir, el taller con cuentos, se inspiró en las ideas y reflexiones del trabajo de Lafforgue y su investigación concluye que los beneficios del cuento no se reservan únicamente a un tipo de población en particular sino que su riqueza lo transforma en una herramienta terapéutica dirigida a todos los niños.

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

- El cuento como objeto mediador

Picard (2002) sostiene que el cuento es un mediador de la vida psíquica. Entre sus virtudes terapéuticas se encuentra la de actuar sobre el preconscious, dándole al sujeto la posibilidad de pensar y simbolizar: “Para todos los niños, pero en particular para aquellos cuyo mundo interno no está suficientemente estructurado y que sufren dificultades importantes de simbolización, el cuento puede servirles de mediador, permitiéndoles restablecer su curiosidad y reinvestir sus procesos mentales” (p. 16). Según la autora, el cuento le ofrece al niño la posibilidad de pensar y soñar sobre lo que le sucede y de encontrar imágenes que le den respuestas a las preguntas que se hace sobre sus orígenes y su porvenir. En el caso de los niños que sufren de una ausencia de imaginación, como pueden ser los niños disarmónicos o psicóticos, el cuento facilita la puesta en marcha del deseo de imaginar, de pensarse a sí mismos y pensar el mundo que los rodea.

Gutfreind (2002) plantea que los cuentos, dentro de un grupo terapéutico, funcionan como mediadores en la relación de los niños con los adultos, es decir de los movimientos

transferenciales y contratransferenciales que se dan dentro del mismo. Por su lado, Brun (2015) señala que las modalidades transferenciales en este tipo de trabajo grupal con cuentos, se interpreta a partir de las identificaciones de los niños con los personajes del cuento. En relación a este tema, tanto Kachinovsky (2016a, 2016b) como Dibarboure (2015) plantean que en el *taller clínico-narrativo* dentro del ámbito escolar no se trabaja *con* la transferencia, es decir no se hacen interpretaciones de la misma como en la clínica psicoanalítica tradicional, sino *en* transferencia. Por su lado, Leguizamón (2010) plantea la importancia de la contratransferencia cuando se trabaja en la zona de lo arcaico ya que la misma es la forma privilegiada de escucha en esos casos.

Kachinovsky (2016a, 2016b) da cuenta de los beneficios del trabajo con cuentos en el marco de un *taller clínico-narrativo*. La autora señala la importancia del cuento como aporte al capital simbólico del niño así como también a la subjetividad del mismo. Fuera del ámbito clínico tradicional, en este caso en la escuela, el cuento forma parte de una herramienta que cumple la función de intermediación. Su función mediadora dentro de un grupo consiste en oficiar de doble enlace a través de ligazones intrapsíquicas y ligazones intersubjetivas, a su vez, articulando lo particular con lo universal, lo pulsional con lo cultural. Los conflictos universales que presenta el cuento infantil junto a los movimientos de identificación y discriminación que inspiran sus personajes y situaciones promueven esa doble ligazón, permitiendo resguardar la intimidad y la sensibilidad de los niños participantes. La autora recalca el hecho que, en algunos casos donde las vivencias del pasado pueden haber sido dramáticas, al oficiar de oferta simbólica y proporcionar representaciones y enlaces posibles, el cuento puede inaugurar circuitos en los cuales se tramite el dolor.

4- Problema y preguntas de investigación

La implementación del *taller clínico-narrativo* en educación primaria ha arrojado resultados auspiciosos en su potencial para complejizar los procesos de simbolización de aquellos niños que experimentan dificultades a nivel de sus aprendizajes. Estas dificultades pueden responder a fallas en la simbolización al igual que los problemas observados en el lenguaje de los niños de primera infancia. Al mismo tiempo, el discurso narrativo del niño se puede analizar como una expresión de sus procesos de simbolización. Desde este punto de partida, la propuesta intenta responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué efectos tiene la participación en un *taller clínico-narrativo* sobre los procesos de simbolización de niños de educación inicial de contexto vulnerable que presentan dificultades en el área del lenguaje oral?
- ¿Cuáles son las características del discurso narrativo de estos niños antes y después del pasaje por el taller?

- ¿Existe una diferencia significativa en las características del discurso narrativo de estos niños antes y después del pasaje por el taller en comparación a un grupo de niños de similares características que participa de otra actividad con objetivos que no están relacionados con el lenguaje?

5- Objetivos

→ Objetivo general:

- Identificar los efectos producidos en los procesos de simbolización de niños de educación inicial de contexto vulnerable, con dificultades en el área del lenguaje oral, luego de haber participado en un *taller clínico-narrativo*.

→ Objetivos específicos:

- Caracterizar las producciones simbólicas de dichos niños a través del discurso narrativo antes y después del pasaje por el taller.
- Comparar las producciones simbólicas de dichos niños con las producciones de un grupo de niños de similares características que participan de otra actividad con objetivos que no están relacionados con el lenguaje.

6- Estrategia metodológica

El presente proyecto responde a una estrategia metodológica de tipo cualitativa. Los procedimientos propios de la **investigación cualitativa** tienen como objetivo comprender la naturaleza de los procesos sociales (Iñiguez, 2008) y responden a una postura fenomenológica. Desde la fenomenología se utilizan métodos que generan datos descriptivos que corresponden a las palabras y las conductas de los individuos que forman parte de la investigación para buscar la comprensión de un fenómeno (Taylor y Bogdan, 1987).

Para Rey (2000) lo cualitativo no tiene que ver con los instrumentos utilizados en la investigación sino con la necesidad de investigar un objeto diferente como es la subjetividad, determinando la puesta en práctica de un proceso alternativo de producción de conocimiento. La subjetividad se expresa a nivel individual, grupal o social en el plano de lo simbólico y está relacionada con los procesos de significación y los sentidos subjetivos. El autor resalta tres principios generales de la epistemología cualitativa: “el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, el papel de lo singular en este proceso y el carácter interactivo de la producción de conocimiento” (Rey, 2000: 65).

El presente estudio se centra en los aspectos subjetivos que despliegan los niños participantes en su discurso como forma de comprender los procesos de simbolización subyacentes. Se pretende analizar las producciones simbólicas de los niños, tomando en cuenta y poniendo en un lugar central lo que tienen para decir sobre ellos mismos y sobre el mundo que los rodea, lo que piensan, sienten e imaginan.

El proyecto comprende una intervención clínica donde se prioriza la escucha de lo singular y se rescata la palabra de los niños para darle lugar a sus conflictos internos por medio de los conflictos narrativos. El **enfoque clínico** en investigación surge en el campo de la medicina pero ha pasado a otras disciplinas dejando de circunscribirse exclusivamente a lo patológico y abarcando el estudio de cualquier fenómeno humano (Souto, 2016). Dicho enfoque implica una actitud diferente del investigador que se acerca, se inclina, se aproxima a un otro que se presenta como individuo, como sujeto, centrándose en su singularidad, sus síntomas y signos y los procesos y transformaciones de esos fenómenos. Souto (2016) sostiene que el psicoanálisis a su vez enriquece el enfoque clínico, incorporando la escucha, la mirada, la palabra como resorte de la cura y postulando la complejidad del sujeto “que no es solo consciente, reflexivo, racional sino también pulsional, deseante, emocional” (p. 23).

En el marco de las **actividades** planificadas, se prevé realizar la observación y análisis de las producciones discursivas de un grupo de entre 4 y 6 niños de nivel inicial (4 y 5 años) a través de un estudio diagnóstico que incluye una entrevista semidirigida, una prueba estandarizada (WPPSI) y una serie de tests proyectivos gráficos y temáticos (Dibujo libre, Familia Kinética actual y prospectiva y CAT abreviado). El diagnóstico se realizará antes y después de su participación en un *taller clínico-narrativo*.

El taller con cuentos es el instrumento central de intervención e implica un ciclo de encuentros semanales con el grupo de niños seleccionados (Grupo A) del que forman parte un coordinador y dos observadores participantes. Al mismo tiempo que los observadores participantes toman notas sobre el lenguaje no verbal de los niños y del coordinador, se graban en audio las intervenciones verbales. En cada una de las instancias se lee un cuento y luego se pasa a una etapa de intercambio donde se apunta a la emergencia de lo singular a través de debates narrativos (Kachinovsky y Dibarboure, 2017).

Se espera observar el enriquecimiento del discurso narrativo de los niños que dé cuenta de transformaciones a nivel de los procesos de simbolización, más allá de los procesos de maduración y desarrollo habituales en estas edades y más allá de la intervención pedagógica de la escuela. Con ese fin se observarán y estudiarán las producciones de otro grupo de niños con similares características que no participen del *taller clínico-narrativo* y que funcione como grupo de control (Grupo B). Con este segundo grupo se aplicarán las mismas técnicas diagnósticas previa y posteriormente a la participación de un ciclo de talleres que incluya otro tipo de actividad que no esté relacionada con la narrativa, como el trabajo en matemáticas con una aplicación informática.

La decisión metodológica de incluir un grupo de control significa plantear un **diseño cuasi-experimental** (Montero y León, 2002; Ato, López y Benavente, 2013) de tipo pre-post test que se utiliza cuando el objetivo es contrastar una hipótesis de relación causal,

manipulando una variable interna, pero no es posible realizar una asignación aleatoria de los participantes que garantice la equivalencia inicial de los grupos como en el diseño experimental.

Se realizará un análisis cualitativo de las producciones narrativas de los participantes en el test proyectivo temático para comparar las producciones del diagnóstico inicial con las del diagnóstico final, esperando encontrar cambios que den cuenta de transformaciones a nivel de los procesos simbólicos. A su vez se espera que exista una diferencia significativa del punto de vista cualitativo a favor de los cambios del grupo experimental en relación al grupo de control. En ese caso, se podrían atribuir dichas transformaciones a la participación en el *taller clínico-narrativo* y no a un desarrollo propio de los niños en esas edades y/o a su participación en el sistema educativo en el marco de su propuesta habitual ni tampoco se podría pensar que los cambios se deben solamente al hecho de haber recibido un trato especial y personalizado.

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

Ruiz Olabuénaga (2007) describe los criterios de confiabilidad planteados para una investigación cualitativa (credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad). Para cumplir con el criterio de credibilidad, se plantea la importancia de contar con la mirada de uno o dos **observadores participantes** dentro de los talleres, realizar una **supervisión o covisión** del material clínico que surja en los mismos y en las etapas diagnósticas y tener en cuenta la **mirada de los distintos actores** involucrados, como ser padres, maestros, directores y los propios niños participantes.

El criterio de transferibilidad hace necesaria la elección de una **muestra intencional y teórica** fundamentada en los objetivos del estudio, buscando la comprensión del caso en cuestión y la posibilidad de echar luz sobre casos similares ya que no se basa en la búsqueda de una generalización estadística.

Para la selección de la muestra, se parte de la población con la que se pretende trabajar. Se prevé realizar el trabajo de campo en una escuela de Montevideo del Programa A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) que integra y articula acciones focalizadas en los sectores más vulnerables. Con este fin ya se comenzaron los contactos con la dirección de la Escuela no 55 de Montevideo que atiende niños de 4 y 5 años. La misma se ha mostrado interesada y dispuesta a colaborar con el proyecto, hecho que queda documentado en el aval otorgado por las autoridades del CEIP. La selección de la muestra parte, en una primera instancia, de la opinión de la maestra a cargo sobre cuáles serían los niños que presentan dificultades en el lenguaje oral. Los criterios de inclusión y exclusión comprenden los siguientes aspectos: tener 4 o 5 años, presentar

dificultades a nivel del lenguaje oral y no contar con un diagnóstico o presunción de psicopatologías severas.

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

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

7- Consideraciones éticas

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

Si bien el proyecto ya cuenta con el aval del CEIP, se solicitará la autorización mediante un consentimiento informado a la inspección departamental correspondiente y a la dirección de la escuela, junto a una presentación por escrito de la propuesta. Por otro lado, se realizarán intercambios con la directora y los docentes donde se les solicitará la firma de un consentimiento informado. De igual manera, se realizará una reunión informativa con los padres o referentes de los niños seleccionados y luego se le entregará un consentimiento informado, explicitando los objetivos de la investigación de forma clara y concisa, donde puedan expresar su voluntad para que sus hijos participen de la investigación. Se dejará constancia de que la participación es libre y voluntaria, pudiendo negarse en cualquier momento sin que esto conlleve ningún tipo de perjuicio. En los encuentros con los niños, se buscará su asentimiento informado, a través de la confirmación verbal de su voluntad de participar.

Para cumplir con los requisitos de confidencialidad y anonimato, la información recabada que pueda revelar datos de la identidad de los participantes no será identificada en los documentos de divulgación, de acuerdo a lo estipulado en la Ley 18.331.

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

Dentro de los los riesgos ponderados, se encuentra la posibilidad de que exista una movilización afectiva de los niños durante las técnicas psicodiagnósticas o el desarrollo de los talleres. También se tiene en cuenta la posibilidad de detectar cuadros psicopatológicos graves o situaciones ambientales agravantes.

Para los casos descritos anteriormente, se prevé como medida de reducción y atención del eventual daño, la orientación y derivación del niño para recibir asistencia psicológica en el Anexo de la calle Mercedes de la Facultad de Psicología de la UdelaR.

Para evaluar los beneficios de la investigación, se debe valorar que el proyecto implica una intervención en una población vulnerable al fracaso escolar y que tanto el trabajo clínico como los resultados y conclusiones del estudio apuntan al beneficio directo e indirecto de la población con la cual se trabaja, con un objetivo implícito de justicia social.

8- Cronograma de actividades

Mes	12/18	1/19	2/19	3/19	4/19	5/19	6/19	7/19	8/19	9/19	10/19	11/19	12/19	1/20	2/20	3/20	4/20	5/20
a																		
b																		
c																		
d																		
e																		
f																		
g																		
h																		
i																		
j																		
k																		
l																		

a) Revisión de antecedentes y marco teórico. Búsqueda de bibliografía complementaria.

b) Ajustes del diseño metodológico.

c) Primeros contactos con la institución educativa. Acercamiento y familiarización con la institución: reunión con la directora de la escuela y los maestros del nivel inicial (4 y 5 años).

d) Selección de la muestra. Presentación de la investigación (reunión con los padres).

Consentimiento informado de la directora, maestros y padres.

e) Evaluación inicial (etapa diagnóstica 1) de los niños seleccionados (grupo A y grupo B).

- f) Entrevistas semidirigidas con padres o adultos referentes de los niños seleccionados.
- g) Talleres. Taller clínico-narrativo (grupo A) y taller paralelo (grupo B).
- h) Desgrabación y transcripción del material recogido en las entrevistas, los encuentros diagnósticos y los talleres. Procesamiento y sistematización de la información obtenida. Construcción de categorías de análisis provisionarias.
- i) Evaluación final (etapa diagnóstica 2) de los niños seleccionados (grupo A y grupo B).
- j) Devolución de resultados provisionarios y orientaciones que se desprendan del trabajo clínico de los talleres y la evaluación final, con los niños, sus padres o adultos referentes (luego de la evaluación final del niño correspondiente), los maestros y la dirección.
- k) Revisión y confección de categorías de análisis definitivas. Análisis de los datos recabados.
- l) Elaboración de conclusiones y redacción de la tesis.

9- Resultados esperados

A través de esta investigación, se espera generar un impacto positivo en los procesos de simbolización de los niños participantes del taller clínico-narrativo que, a su vez, se traduzca por añadidura en un mejor desempeño a nivel de sus aprendizajes futuros. De igual manera, la intervención podría tener consecuencias favorables a nivel del aula y de la familia gracias a los intercambios que se realicen con la maestra y los padres respectivamente.

Aunque los resultados obtenidos no sean generalizables, pueden ser valiosos para comprender en profundidad el tema estudiado y proponer alternativas de intervención a las problemáticas actuales que vive nuestro sistema educativo. Esperamos que, a partir de estrategias de divulgación como pueden ser las devoluciones e informes solicitados por la ANII y el CEIP, se pueda contribuir a pensar en propuestas de apoyo a nivel de políticas educativas nacionales, con la consiguiente incidencia social que esto podría tener.

En un plano académico, aparte de los aportes teóricos y técnicos que puedan derivar de la investigación, se espera colaborar con la formación de nuevos investigadores en el caso de los estudiantes o profesionales que participen del estudio y por otro lado, contribuir con la línea de investigación sobre la temática existente en la Facultad de Psicología de la UdelaR.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bettelheim, B. (1978). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bleichmar, S. (2000). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2002). Inteligencia, pensamiento, simbolización. *Cuestiones de infancia*, 6, 77-97. Recuperado de http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/298/1/Inteligencia_pensam._s_imboliz..pdf
- Borzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psykhé*, 14(1), 192-209. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100015&script=sci_arttext&lng=pt
- Brun, A. (2015). La rencontre analytique dans les dispositifs à mediations thérapeutiques, aux limites de l'analyse. [El encuentro analítico en los dispositivos que incluyen mediaciones terapéuticas, en los límites del análisis]. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*, 18(2), 234-252. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v18n2/1415-4714-rlpf-18-2-0234.pdf>
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cabella, W., De Rosa, M., Failache, E., Fitermann, P., Katzkowicz, N., Medina, M.,... Perazzo, I. (2016). Salud, nutrición y desarrollo en la primera infancia en Uruguay: primeros resultados de la ENDIS. Recuperado de http://mides.fic.edu.uy:8080/jspui/bitstream/123456789/687/1/1682_Salud%2C%20nutrici%C3%B3n%20y%20desarrollo%20en%20la%20primera%20infancia%20en%20Uruguay.pdf
- Canetti, A., Schwartzmann, L., De Martino, M., Bagnato, J., Roba, O., Girona, A.,... Parafita, D. (2013). Modelos e indicadores de desarrollo de bienestar infantil. Centro Interdisciplinario de infancia y pobreza. Espacio Interdisciplinario, Universidad de la República. Montevideo. Recuperado de https://www.rau.edu.uy/ei/ciip/seminario2011/Modelos_e_indicadores_de_desarrollo_y_bienestar_infantil.pdf
- Casas, M. (1995). Entre la desmentida y la represión. *Psicoanálisis APdeBA*, 17(3), 487-508. Recuperado de <http://www.apdeba.org/wp-content/uploads/Casas-de-Pereda1.pdf>
- Casas, M. (1996). Investigación en metapsicología. Simbolización en psicoanálisis. *Revista uruguaya de psicoanálisis*, 84-85. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/apurevista/1990/168872471996848511.pdf>
- Casas, M. (1999). *En el camino de la simbolización*. Buenos Aires: Paidós.

- Cerutti, A., Duarte, D., Canetti Wasser, A. M., y Parafita, D. (2014). Políticas sociales para la infancia en el Uruguay con énfasis en las edades tempranas. Propuestas de monitoreo del bienestar infantil. Centro Interdisciplinario de Infancia y Pobreza. Universidad de la República. Recuperado de <http://mides.fic.edu.uy:8080/xmlui/handle/123456789/243>
- Chouvier, B. et Morhain, Y. (2010). Le conte. Une parole virtuelle qui s' actualise. [El cuento. Una palabra virtual que se actualiza]. *Cahiers de psychologie clinique*, (2), 163-180. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-cahiers-de-psychologie-clinique-2010-2-page-163.htm>
- Coordinadora de Psicólogos del Uruguay (2001). Código de ética profesional del psicólogo/a. Recuperado de http://209.208.62.237/~sipsych/files/3713/5103/8846/Uruguay_-_Codigo_de_Etica.pdf
- Cuadro, A. y Piquet, A. (2010). Evaluación del lenguaje de niños de diferentes niveles socioeconómicos. *The quarterly journal of experimental psychology*, 51(2), 305-320. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-031/157.pdf>
- Dibarboure, M. (2015). La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas. El taller clínico con cuentos en el ámbito escolar (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología, UdelaR. Montevideo. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/7560/1/Dibarboure,%20Michel.pdf>
- Frydman, O., Marino, C., et Collinet, C. (2001). Contes et médiation symbolisante chez l'enfant présentant des difficultés sévères d'apprentissage. [Cuentos y mediación simbolizante en niños que presentan dificultades severas de aprendizaje]. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 49(1), 19-28. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0222961701800507>
- Grunberg, D., Patiño, Y., y Yapura, C. V. (2015). Estrategias de complejización de los procesos de simbolización mediante el uso de tecnologías: el desafío de la intervención en la experiencia de niños pequeños socialmente vulnerables. Presentado en el VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-015/451.pdf>
- Gutfreind, C. (2002). La psychothérapie de groupe à travers les contes: une expérience clinique avec les enfants placés en foyer. [La psicoterapia de grupo a través de los cuentos: una experiencia clínica con niños en hogares de acogida]. *La psychiatrie de l'enfant*, 1(45), p. 207-246. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-la-psychiatrie-de-l-enfant-2002-1-page-207.htm>

- Kachinovsky, A. (2006). Relatos e identidades: Efectos de la promoción narrativa en niños de 4 y 5 años (Proyecto presentado y aprobado por CSIC - UdelaR). Recuperado de http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional_relatos-e-identidades.pdf
- Kachinovsky, A. (2012). Enigmas del saber: Historias de aprendices. Montevideo: CSIC-UdelaR.
- Kachinovsky, A. (2014). El cuento infantil como objeto intermediario en la complejización del psiquismo (Tesis inédita de Doctorado). Facultad de Psicología, UBA. Recuperado de <http://kohamigracion.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=6f83b8b6704dd91776ddbe1409c302b0>
- Kachinovsky, A. (2016a). El cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo. Revista Investigaciones en Psicología, 21, 35-44. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos_completos/anio21_1/kachinovsky.pdf
- Kachinovsky, A. (2016b). Fronteras del psicoanálisis, fronteras de las neurosis. Revista de psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica de Madrid, 76, 299-324.
- Kachinovsky, A. y Dibarboure, M. (2017). Intervenciones en psicopedagogía clínica: el taller clínico-narrativo. Revista de Educación y Desarrollo, 40, pp. 5-13. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/40/40_Kachinovsky.pdf
- Leguizamón, S. (2010). El trabajo sobre lo arcaico. La "historia oficial del trauma" como riesgo. Revista Latinoamericana de Psicoanálisis, 9, 76-90. Recuperado de <http://fepal.org/nuevo/images/stories/PDF/leguizamon.pdf>
- Merino, C. (2017). El proceso de construcción del discurso narrativo de la ficción del preescolar. *Revista signos*, 50(95), 408-429. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-09342017000300408&script=sci_arttext&tlng=pt
- Monzani, S. (2005). Pratiques du conte : revue de la littérature. [Prácticas del cuento: revisión de la literatura]. La psychiatrie de l'enfant, 2(48), 593-634. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-la-psychiatrie-de-l-enfant-2005-2-page-593.htm>
- Peralta, Z. D. V. y Ronchese, C. M. (2011). La literatura para niños como recurso subjetivante en los nuevos escenarios educativos. Presentado en el III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-052/515.pdf>

- Picard, C. (2002). Contes et thérapie. [Cuentos y terapia]. Dialogue, (2), 15-22. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-dialogue-2002-2-page-15.htm> Schnitzer “Chez tous les enfants, mais plus particulièrement chez ceux dont le monde intérieur n’est pas suffisamment structuré, qui souffrent d’importantes difficultés de symbolisation, le conte peut servir de médiateur leur permettant une restauration de leur curiosité, un réinvestissement de leurs processus mentaux”. Traducción mía.
- Reyes, Y. (2005). La lectura en la primera infancia. (Documento de trabajo elaborado a solicitud del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe). CERLALC, Bogotá. Recuperado de www.oei.es/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf
- Schkolnik, F. (2007). El trabajo de simbolización: Un puente entre la práctica psicoanalítica y la metapsicología. Revista Uruguaya de Psicoanálisis, 104, 23-39. Recuperado de http://www.apuruguay.org/revista_pdf/rup104/rup104-schkolnik.pdf
- Schlemenson, S. (2004). Narración, imaginación y espacio escolar. Cadernos de Psicopedagogia, 3(6), 4-17. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492004000100002&lng=pt&tlng=pt
- Schlemenson, S. (2005). Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico. Cadernos de Psicopedagogia, 5(9). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492005000100005&lng=pt&tlng=es.
- UNESCO (2010). Conferencia Mundial sobre Educación y Atención de la Primera Infancia (AEPI): Construir la riqueza de las naciones. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187376s.pdf>
- UNICEF Uruguay (2012). Observatorio de los derechos de la infancia y adolescencia en Uruguay. Recuperado de http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2014/05/Observatorio_infancia_2012.pdf
- Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública (2002). Los niveles de desempeño al inicio de la educación primaria. Estudio de las competencias lingüísticas y matemáticas. Recuperado de https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/aristas/anep_2002_niveles-de-desempeno-al-inicio-de-primaria.pdf
- Uruguay. Decreto No 379/008. Investigación en seres humanos. Poder Ejecutivo, 2008. Recuperado de http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/decretos/2008/08/CM515_26%2006%202008_00001.PDF

Uruguay. Instituto Nacional de Estadísticas. (2014). Principales resultados. Encuesta continua de hogares 2014. Recuperado de <http://www.ine.gub.uy/documents/10181/37924/ECH+2014/808d35b5-f9df-44e6-86af-e4bec9f761a8>

Uruguay. Ley de Protección de Datos Personales, N° 18.331, 2008. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18331-2008>

Uruguay. Ministerio de DEsarrollo Social (2016). Plan Nacional de primera infancia, infancia y adolescencia 2016-2020. Recuperado de <http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/70320/1/documento-plan-completo.pdf>