

RESUMEN¹

Colocar *la narrativa* en el centro de esta propuesta remite a **la capacidad del relato para modelar el acontecimiento, produciéndolo**. Los relatos preexisten al sujeto del mismo modo que las instituciones que los producen. Así construyen subjetividades, procurando sostener la convivencia humana.

Nos interesa la narrativa como *motor de cambio*, situada en la dialéctica entre lo consolidado (lo instituido) y lo posible (lo instituyente). Pretendemos investigar sus efectos sobre la construcción de la identidad (identidad de aprendiz, de escritor, de sujeto ilustrado...de ciudadano).

Postulados:

- 1) el relato participa tanto en fenómenos de orden singular como colectivo, ambos reconocidos por su relevante mutualidad y su difícil articulación teórica;
- 2) la tendencia escolar a homogeneizar -imponer relatos legitimados por la propia institución- produce efectos de *abolición subjetiva*;
- 3) estos efectos de abolición subjetiva comportan grávidas consecuencias sobre los procesos psíquicos (cognitivo-afectivos).

Hipótesis:

- a) la promoción del '*relato identitario*' -aquél que afecta y hace trama con la subjetividad- suscita el *rescate de la singularidad*;
- b) la restitución identitaria desencadena un proceso de '*espiral narrativo*' (apetencia y multiplicación de la producción narrativa identitaria).

Los procesos psíquicos involucrados en este espiral narrativo serán considerados desde la perspectiva psicoanalítica, tomando para ello el concepto de *simbolización* (correlativo a la fundación de una tópica psíquica). Se otorgará un lugar de centralidad al *conflicto psíquico* y a la *afectividad*.

Se prestará especial atención al modo de presentación del conflicto en relatos producidos por niños de 4 y 5 años, tomando también aportes de la teoría literaria.

¹ Proyecto aprobado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC)- UdelaR (no financiado)

RELATOS e IDENTIDADES

Efectos de la promoción narrativa en niños de 4 y 5 años

ANTECEDENTES

Hay palabras que dan poder y otras que agravan aún más el desamparo, y de este último tipo son las palabras vulgares de los simples, a quienes el Señor no ha concedido la gracia de poder expresarse en la lengua universal del saber y del poder. (p. 404)

*El nombre de la rosa
Umberto Eco*

El *Área de Psicología Educacional (Facultad de Psicología)* -lugar de inscripción del proyecto- padece un largo proceso fundacional. Esta estructura se constituye parcialmente en junio de 2002, cuando el Consejo designa en carácter interino el primer cargo de profesor(a) titular. En diciembre de 2003, al efectivizarse el mencionado cargo, termina de instituirse como espacio académico.

La materialización de esta creación significaba una apuesta a la producción de conocimientos por parte de la disciplina psicológica en el ámbito educativo. Había funcionado hasta la fecha, desde 1993, un curso de psicología educacional de carácter opcional. Bajo la responsabilidad académica de un profesor adjunto, los objetivos del curso se centraban en una enseñanza profesionalizante. Ésta a su vez se sostenía en prácticas extensionistas.

En el 'Proyecto de Trabajo'² de la actual encargada del área -responsable de este proyecto-, un capítulo trazaba los primeros derroteros: "*Notas introductorias al tema de la investigación*". Se planteaba allí la dificultad de definir una línea de investigación por fuera de un equipo de trabajo, imponiendo intereses particulares. Se mencionaba, no obstante, la importancia de la narrativa desde diversos ángulos epistémicos:

"...la narrativa como herramienta humanizante y estructurante del psiquismo humano, la narrativa como "disposición protolingüística", la narrativa como función subjetivante, la narrativa como poderoso instrumento de aproximación al conocimiento, la narrativa como recurso indispensable de la formación docente..."

Y hacia el final de este mismo apartado, se afirmaba: "*...una apuesta por las políticas de identidad en el contexto educativo*".

En junio de 2003 se desarrollaron las jornadas de intercambio organizadas por la nueva estructura: "*Psicología en la Educación: Un campo epistémico en construcción*". El objetivo era delimitar y jerarquizar junto a otros los interrogantes por los que debíamos orientar la investigación.

En efecto, habíamos convocado a los más diversos actores: representantes de diferentes disciplinas y de variadas inserciones profesionales o académicas, dentro y fuera del país. También decíamos que dicho encuentro constituía sólo el primero de otros muchos:

"Un campo epistémico en construcción... Con interrogantes por edificar, con especificidades por erigir, con alternativas por delinear, con diálogos por inaugurar y lazos por instituir." (p.8)

² Presentado en calidad de aspirante, en la oficina de concursos de la Facultad de Psicología, con motivo del llamado a un cargo de profesor titular para el Área de Psicología Educacional.

Y así fue... De allí a acá hubo encuentros, lecturas e intercambios; nuevos vínculos mediáticos y presenciales, una vasta y variada experiencia de campo interrogada...y concursos docentes que, culminados a fines de 2005, permitieron constituir un equipo de trabajo estable y comprometido. Hubo asimismo una definición respecto a la *línea de investigación* que habría de acoger diferentes proyectos: ***Políticas de Identidad: Saber, Conocimiento y Relato.***

En el seno de la disciplina psicológica, diferentes teorías se afanan en responder aquellas preguntas propias de lo educacional y en generar nuevos cuestionamientos. La expresa renuncia a cualquier preeminencia teórica no implica promover mixturas o forzamientos indeseables, como tampoco desconocer las circunstancias de inconmensurabilidad entre teorías.

Sabemos de un riesgo o problema epistemológico que nos acecha: procurar articular regularidades propias de los fenómenos sociales (incluso categorías sociológicas que se desprenden de estos fenómenos) con la singularidad del sujeto, del grupo o del establecimiento educativo. ¿Es ésta una aspiración de pleno derecho?

Interrogando nuestras prácticas:

En ambos extremos de la escala social puede suponerse una suerte de devaluación de lo verbal. Los motivos parecen sin embargo muy diferentes.

En los sectores más favorecidos la 'primacía de la imagen' tendría un efecto secular más acentuado respecto al lenguaje escrito o, más precisamente, al polo sintáctico descrito por Givón. Algunas prácticas muy extendidas -v.g. el chateo- se observan apegadas al polo pragmático; son meras transcripciones de la oralidad que institucionalizan un estilo de escritura de escasa morfosintaxis. Otros dispositivos más sofisticados -v.g. la videofilmación del espacio escolar en simultánea-³ refuerzan tendencias de inmediatez y borran espacios de intimidad, obstaculizando la emergencia de relatos. El arte de la dilación, dando cabida a la inferencia, no sería cultivado en estas circunstancias. En este mismo contexto, ¿qué lugar habría para la analepsis -referencia a un acontecimiento anterior al tiempo de la narración-, en un tiempo signado por la vertiginosidad de los cambios tecnológicos?

El compromiso de nuestra Universidad con la sociedad que la hace posible nos lleva a detener nuestra mirada en los sectores más carenciados. En particular nos referiremos a aquéllos que agregan a la desposesión económica y cultural la pérdida del lazo social, es decir, a los excluidos o expulsados. En estos escenarios el tiempo apenas transcurre, como si un presente continuo tomara la forma de la desesperanza y el desdibujamiento de referentes filiatorios tampoco admitiera los anclajes al pasado. Colocados por fuera de todo orden social, sus prácticas de subjetividad se alojan en los bordes de la palabra. Este predominio del lenguaje de la acción resulta el menos propicio para la construcción de tramas narrativas que, confrontadas y enlazadas entre sí, constituyan un tejido simbólico de sostén, pertenencia y denuncia.

La progresiva imposición de la ley del mercado ha llevado a diversos autores a subrayar la sustitución del sujeto ciudadano por el sujeto consumidor. Desde esta óptica, Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2001) plantean que "*...es en la relación con el objeto y no con el sujeto donde se asienta la ilusión de satisfacción*" (p. 21), y entonces el otro como espejo o como lugar de deseo se opaca. En este contexto, la familia y la escuela -despojados de autoridad y carentes de potencia enunciativa- sufrirían el mismo estado evanescente.

En el seno de la institución educativa, la falta de reconocimiento afecta a alumnos y a docentes con semejante impiedad. Los efectos de abolición subjetiva, propios de una sociedad fracturada entre

³ Los padres pueden "vigilar" desde sus casas todo lo que ocurre en el aula.

poseedores y desposeídos, generan climas de alta conflictividad y de escasa cooperación para la construcción de conocimientos.

Si el hombre es un hermeneuta por naturaleza y sus relatos son modos de interpretar el mundo, de organizar las vicisitudes personales y proyectar tránsitos alternativos, si además aceptamos que los significados narrativos terminan por imponerse, ¿será posible restituir el verbo a quienes se les ha arrebatado?

Anudando relatos:

Catorce familias en situación de desocupación -con un total de setenta niños a su cargo- concurrían al Merendero Elmer Amado. Solicitaron nuestra intervención a través de una de nuestras docentes, la Lic. Mercedes Cunha. Siendo el móvil de la solicitud trascender un enfoque asistencialista, se instrumentó un proyecto de cooperación entre las familias del merendero, las organizaciones barriales, los órganos de gobierno local y la Universidad. Con el objetivo de prevenir un futuro proceso de desintegración social, se fundó en el seno del merendero una “Comunidad de Aprendizaje”. Durante el proceso de evaluación la voz de Nelba dejó sus huellas en nosotros:

“A mí me han ayudado de muchas maneras (...) pero nunca de ésta. Estudio y trabajo no eran para mí.”

Nelba era una mujer de 46 años, madre soltera, que ha vivido siempre pobremente... Parecía estar afectada por algún tipo de discapacidad intelectual y motriz. Casi no hablaba y era objeto de discriminación y caridad entre pares e impares. Un día tales actos de exclusión -que reproducían al interno del merendero lo que ocurría fuera de él- fueron puestos en palabras.

Después de un tenso debate empezó a emerger la voz de Nelba quien, desde hace poco tiempo, ha obtenido la primera inserción laboral de su vida. Escuchemos, pues, algo más de su relato:

“Yo aprendí que se puede. Nosotras somos madres que nos hemos tenido que preguntar cada día qué le daríamos de comer mañana a nuestros hijos, y ésta es la oportunidad de dejarnos de hacer esa pregunta. El año próximo, ¡a seguir aprendiendo! Tenemos muchas cosas para enseñar...”

Comenta Mercedes Cunha en su informe final: *“Las cien jornadas de participación en el Proyecto “Comunidad de Aprendizaje en el Elmer Amado” parecen haberle permitido a Nelba ‘limpiar su voz’ de los restos humillados que entorpecían su cuerpo y que quizás -porque la memoria inconciente del cuerpo es resistente- aún lo entorpecen.”*

La narrativa adquiere así un carácter emblemático: instrumento de los oprimidos, de las minorías, de los excluidos, para combatir la hegemonía de una minoría dominante. ***¡Una apuesta prometedora por las políticas de la identidad!***

FUNDAMENTACIÓN

“La vida de los simples (...) no está iluminada por el saber y el sentido agudo de las distinciones, propios de los hombres sabios (...), es una vida obsesionada por la enfermedad y la pobreza, y por la ignorancia que les impide expresarlas en forma inteligible.” (p. 187)
El nombre de la rosa (Umberto Eco)

Convergen en la noción de relato o narrativa numerosas hipótesis teóricas⁴. Esta antigua disponibilidad humana ha ganado un particular protagonismo en diversas disciplinas, e incluso en diferentes corrientes teóricas dentro de la disciplina psicológica. Aunque los fundamentos sean disímiles, ello no siempre impide establecer puentes dialógicos como los que acá se procuran.

La presente propuesta se inspira en la importancia del relato como motor de cambio social y, al mismo tiempo, como protagonista destacado en los procesos de simbolización. Distinguiremos dos planos, para luego interrogar sus continuidades: un plano asentado en lo psíquico y otro en lo social.

La teoría psicoanalítica conceptualiza la simbolización como representación de una ausencia. El trabajo psíquico en torno a la aceptación de una falta o incompletad esencial del ser humano - fijando límites a lo posible⁵ - se vale de mecanismos de sustitución que permiten la tramitación de dicha ausencia.

El proceso de formación de símbolos comprende la noción de equivalencia. En virtud de ésta, el símbolo debe ser tomado como un término que releva a otro. No es la negación de una pérdida lo que se pone en juego, sino la superación de la misma a través de un movimiento transformador.

Se trata de la renuncia a una determinada posición libidinal para adquirir una nueva, metáfora de la anterior. Por medio de la relación de analogía, característica de este tropos del lenguaje, la sustitución operada implicará una sustracción pero también un enriquecimiento aportado por el nuevo término. No obstante, un símbolo se constituye sólo cuando uno de los términos de la analogía es reprimido. La condición, entonces, compromete el progreso desde la preeminencia de la desmentida hasta la prevalencia de la represión (fundación de una tópica psíquica). Así entendido, la palabra es renuncia y ganancia, pérdida y recuperación.

Menos sencillo aún nos resulta trasponer un concepto propio de vicisitudes singulares al plano de lo social. Pero si acordamos que en la constitución del sujeto el otro es *prioritario*, el desafío propuesto se vuelve relevante y necesario.

En términos del sujeto social afirmamos, entonces, que los procesos de simbolización adquieren el estatuto de un derecho insoslayable a restituir cuando se ven afectados por circunstancias también de orden colectivo. Mientras haya una voz que sostenga que “*los simples no deben hablar*”, como en la novela de Eco, otra deberá levantarse a denunciar aquello que no sólo dice de la terrible aspiración de algunos sino de un estado de cosas que se mide en siglos de injusticia .

Aunque las múltiples versiones de la noción de simbolización obliguen a explicitar el referente teórico desde el cual lo delimitamos, todos ellos coinciden en otorgar a la palabra un lugar, no de exclusividad, pero sí de privilegio. Los diferentes modos de exclusión o expulsión social se afirman y reproducen a expensas de códigos lingüísticos que devienen modos de exclusión de la palabra.

Dada la vastedad del campo y la necesidad de exponer aquellas hipótesis más significativas, se proponen ahora algunas alianzas o aproximaciones disciplinares (¿intersecciones conceptuales?)⁶:

Ciencias Sociales, Ciencias Políticas, Psicología Cultural...

“...no es oficio del poeta contar las cosas como sucedieron,
sino como deberían o podrían haber sucedido, probable o necesariamente.”

Poética (Aristóteles)

En las últimas décadas se ha producido en las Ciencias Sociales un creciente interés por estudiar la capacidad de la narrativa para modelar nuestros conceptos de realidad y legitimidad. Se ha llegado a

⁴ El caudal documental disponible supera ampliamente el límite de hojas previsto por CSIC.

⁵ Remitimos al concepto de *castración simbólica*.

⁶ Cabe aclarar que el procedimiento elegido admitiría otras combinaciones disciplinares posibles.

afirmar que la natural tendencia de los seres humanos a organizar su experiencia de un modo narrativo hace de esta herramienta una de las formas más poderosas de dinámica social. Como ninguna cultura se organiza alrededor de un único relato, cuando uno parece imponerse surge otro dialécticamente opuesto. Se forma así una trama simbólica que da cuenta de la diversidad de lo humano, ya que en la práctica de compartir historias los relatos dialogan entre sí.

Habida cuenta del valor constitutivo de la cultura sobre la identidad, sucede que ésta ofrece un surtido de narraciones alternativas a adoptar, desechar o recrear. Toda cultura detenta presupuestos y perspectivas sobre la identidad, que anidan en múltiples y contradictorios relatos circulantes.

El repertorio de relatos que conviven en una misma época transcurren sobre un fondo de supuestos implícitos -‘deber ser’ o ‘debería ser’- del cual se apartan. En este sentido, Bruner (2003)⁷ afirma que existe un permanente desequilibrio entre tradición e innovación, fuente de malestar al que la cultura nos enfrenta. Lo canónico y lo posible están en constante tensión, circunstancia que se traduce en la narrativa -popular o literaria- organizada en torno a presupuestos (normas que sustentan la expectativa) y transgresiones a dichas normas.

La función del relato sería restituir un aspecto inusual a lo habitual, extrañando al lector de la tiranía de lo irresistiblemente familiar y ofreciendo mundos alternativos, posibles, imaginarios...

Nos referimos entonces a la narrativa como *motor de cambio*: brindando modelos del mundo, “*subjuntivizando*” la realidad, dando lugar no sólo a lo que existe sino también a lo que hubiera podido ser. Bruner (2003) ha llegado a decir que la gran narrativa es *subversiva*, no pedagógica⁸. Al crear mundos plausibles, tiene el poder de modificar nuestro sentido de lo canónico. Se trata de la dialéctica entre lo consolidado (lo instituido) y lo posible (lo instituyente).

En este sentido, no es la intención limitarse al concepto de *mimesis* platónica -el drama imitando la vida-, sino incursionar en **la capacidad del relato para modelar el acontecimiento** (*mimesis aristotélica*), **produciéndolo**.

Bajo esta perspectiva, y amparada en la línea de investigación **-Políticas de Identidad: Saber, Conocimiento y Relato-**, surge esta propuesta como apuesta a la construcción de una nueva versión del ciudadano uruguayo. Decir que se trata de una ‘nueva versión’ es subrayar su provisoriedad ya que, parafraseando a Regine Robin (1996), es ésta *la imposible narración de sí mismo*.

Promover la narrativa... darle la palabra a aquellas voces menos escuchadas... crear nuevos circuitos de interlocución... En fin, el relato puede ser una ***herramienta democratizadora***...

Lingüística, Enfoques Institucionales...

“La ilustración del pueblo es la verdadera locomotora del progreso”
José P. Varela

Gabbiani, Madfes y Orlando (F.H.C.E.) investigan en nuestro medio las relaciones entre lenguaje y poder. Tomando al discurso como ‘práctica social’, eligen la conversación por ser la forma más típica y generalizada de interacción social. El proyecto se asienta en el marco teórico del *Análisis Crítico del Discurso*, desarrollándose en ámbitos institucionales.

⁷ Destacado representante de la Psicología Cultural.

⁸ Dice Bruner, a modo de ejemplo, que ‘*La cabaña del tío Tom*’ no hizo menos que cualquier debate parlamentario para precipitar la guerra civil estadounidense.

En efecto, coincidimos con lo sostenido por estas investigadoras en “*Conversación y Poder*” (2006). Instituida por la ley y la costumbre, la institución preexiste al sujeto y se impone al mismo en nombre de un objetivo trascendente: la cohesión social.

Bajo el supuesto que toda institución encarna el bien común, se ingresa al hombre en un universo de valores por medio de normas y sistemas de referencia -mito o ideología- creados por las instituciones a tales efectos. Para la convivencia humana, la posibilidad de modelar y pautar el comportamiento individual se asienta sobre la permanencia de las instituciones.

Se produce en consecuencia una tensión insalvable entre requerimientos individuales (deseos, necesidades, expectativas)⁹ e intereses colectivos, tensión que se ve duplicada por la heterogeneidad de un colectivo que alberga parcialidades con diferente posición respecto al poder.

Aunque no es éste el enfoque de las investigadoras mencionadas, también desde la pragmática del lenguaje procuran hacer visibles sutiles artilugios cotidianos a través de los cuales se consolida y legitima el poder (marcas de desigualdad más o menos evidentes de los intercambios lingüísticos).

Gabbiani se ocupa de las formas de silenciamiento de la voz de los niños en el salón de clase. Viñetas elocuentes ilustran la repetitiva tríada pedagógica: pregunta-respuesta-evaluación: el docente mantiene el control conversacional, modulando la intervención del alumno. Se ingresa luego en el tema de la identidad, en tanto los hablantes -miembros de grupos sociales y culturales- reflejan en el lenguaje su identidad grupal.

Por su parte, Virginia Orlando, aborda las categorías de hablante y oyente, conceptualizadas como ‘*formato de producción*’ y ‘*posición de participación*’ respectivamente, para trabajar “*los aspectos dialécticamente relacionados de identidad social y personalidad o identidad personal*”. (p. 122)

Es importante señalar -ahora a cuenta de un enfoque institucional- la capacidad de las instituciones de proponer y transmitir significados, es decir, su idoneidad para la *producción de subjetividades*.

Más allá de la diversidad de significados que ofrecen, nos interesa especialmente el nivel ideológico como producto de tendencias opuestas, que procuran revelar o encubrir las tensiones en juego.

El objetivo de los ‘enfoques institucionales’ es desentrañar la trama de significados, procurando desarticular aquellas justificaciones que naturalizan los problemas y conflictos producidos. Interrogar las zonas de malestar institucional es por ello uno de los caminos a transitar.

Esto no implica, como plantea Lourau (1970), la pretensión de “*producir un super-saber clandestino y misterioso, más completo y más ‘verdadero’ que los otros saberes fragmentarios.*” Se aspira, en cambio, “*a producir una nueva relación con el saber, una conciencia del no-saber que determine nuestra acción.*” (p. 19)

Promover la **narrativa institucional**... darle la palabra a aquellas voces menos escuchadas... crear nuevos circuitos de interlocución... En fin, el relato puede ser una herramienta democratizadora...

Enfoques institucionales, Ciencias de la Educación...

Toda institución tiene una finalidad que la identifica. Como dice R. Kaës: “*La tarea primaria de la institución funda su razón de ser (...): sin llevarla a cabo, no puede sobrevivir.*”¹⁰ (p. 61) Bajo determinadas circunstancias, algunas tareas complementarias o secundarias pueden tornarse dominantes, llegando incluso a obstaculizar la tarea primaria.

⁹ Las instituciones son la matriz social a partir de la cual el sujeto se constituye y, asimismo, se diferencia.

¹⁰ Kaës, R. (1996). [1987]. Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En: Kaës, R. et al. La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos. (pp. 15 - 67). Buenos Aires: Paidós.

¿Cuál es la tarea primaria de la institución educativa? Pregunta difícil de responder, incluso si la circunscribimos a los primeros peldaños escolares.

Sería apropiado inscribir esta pregunta en una perspectiva histórica: la reforma vareliana. Considerada como un programa de extirpación de la barbarie, fue antes que nada una reforma profundamente política.

La *formación del ciudadano* podría considerarse entonces la tarea primaria. Ya en 1865, desde 'La Revista Literaria', Varela establecía la vía regia para alcanzar este cometido: la ilustración del pueblo. **Conocimiento y ciudadanía, ciudadanía y conocimiento...** un par indisoluble que ha marcado los derroteros de la escuela uruguaya.

Sin descontar las bondades de lo que fuera una verdadera revolución intelectual, la reforma debió pagar un precio elevado. De un modo similar al de Comenio con su 'Didáctica Magna', Varela se propuso '*enseñar todo a todos*'. El afán humanista y democratizador presente en ambos no tomó en cuenta que dar lo mismo a los que son diferentes puede acentuar las diferencias. El carácter homogeneizador de la institución educativa uruguaya, del mismo modo que la escuela moderna en su conjunto, no confirmó que aquéllos que nos habíamos sentado juntos en los bancos de una misma escuela en la que éramos iguales, seguiríamos siendo iguales luego.

Homogeneizar, igualar, uniformizar... ¿Serán éstos verdaderos sinónimos? Creemos que no, que en nombre de la justicia social -y en aras de extirpar la barbarie- se ha soslayado el conflicto social en las aulas escolares y se han silenciado las voces de quienes podrían denunciarlo¹¹. Por eso se trata de desandar los efectos de *abolición subjetiva* que produce toda institución en su devenir, como decíamos en los antecedentes, una apuesta por las *políticas de identidad* en el contexto educativo.

Tomando como premisa que la educación es un proceso de mutua afectación, en el cual se producen y reproducen elementos culturales, Alicia de Alba (1995) subraya su preocupación por "*la construcción de la subjetividad y de una identidad primaria en relación con el contexto o los contextos culturales primarios del individuo; la valoración o desvalorización de la identidad primaria, en función de la valoración o desvalorización de la cultura primaria por parte de los otros grupos culturales con los que se va entrando en contacto*". (p.163)

No nos parece oportuno insistir en los consabidos lazos existentes entre saber y poder, pero sí retomar el problema de la distribución de los instrumentos necesarios para la apropiación de la riqueza simbólica socialmente validada.

Puede ser obvia nuestra intención de hacer referencia al concepto de 'capital cultural' trabajado por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron. En consonancia con el mismo, encontramos los estudios de Basile Bernstein describiendo dos códigos lingüísticos que representan la cultura del grupo social dominante y del grupo social dominado: código elaborado y código restringido respectivamente.

En cuanto al código restringido, su escaso surtido sintáctico y lexical, su fuerte previsibilidad, su sujeción a la inmediatez de la experiencia, su apelación a medios extra-verbales y su carácter escasamente anticipatorio -entre otros- lo ubica en un sitio desfavorecido para vehicular el acceso a un pensamiento lógico-formal. Débilmente crítico y generalizador, no facilita la expresión de intenciones en su forma verbal: las significaciones son condensadas, implícitas, particularistas y atadas al contexto. En estos casos el discurso tiende a ser concreto, descriptivo...y escasamente abstracto.

¹¹ Ver informe de avance de Eduardo Steiner, presentado a CSIC en el presente año, con motivo de su proyecto de investigación: "Encargos y demandas sociales a la institución escolar vistos a través de sus mitos, prácticas ritualizadas y objetos simbólicos".

El intrincado vínculo entre lenguaje y pensamiento (más allá de polémicas sobre la cualidad de dichas relaciones) hace de estas categorías socio - lingüísticas un asunto relevante a atender.

Aunque algunos puedan considerar ‘hermoso’ al lenguaje popular -simple, directo, con una estética propia, etc.- el acceso al código elaborado constituye para los sectores sociales menos favorecidos un medio de progreso indispensable.

El propósito de liberar su palabra de clichés imprecisos ha sido una vieja y denodada tarea de los maestros uruguayos. Preocupa, sin embargo, que el costo de esta empresa implique una ruptura con su cultura de origen. Tal vez dos situaciones deriven, al menos en parte, de esta *violencia simbólica*: el rechazo al nuevo código y/o el malestar en las aulas (expresado a veces como violencia física).

¿Cómo hacer entonces para procurar la apropiación del ‘código elaborado’ sin que el lenguaje popular deba presentarse como carente de dignidad frente al modo ‘correcto’ (escolar)? ¿Cómo lograr que la meta no sea un nuevo sometimiento, disociación o fractura identitaria?

Una respuesta posible es la de comenzar por cultivar el lenguaje popular. Su riqueza metafórica, rasgo que expresamente omitimos al describirlo, es una de las fortalezas a capitalizar.¹²

Promover la narrativa institucional, darle la palabra a aquellas voces menos escuchadas, crear nuevos circuitos de interlocución... En fin, el relato puede ser una herramienta democratizadora que permita **desandar los efectos de abolición subjetiva** que promueve toda institución en su devenir.

Epistemología, Historia, Psicoanálisis, Ciencias de la Educación...

“...el historiador cuenta las cosas del modo en que sucedieron,
y el poeta cuenta lo que podría haber sucedido.”
Poética (Aristóteles)

Ya en 1994 Ilya Prigogine afirmaba que se había llegado al ‘*fin de la ciencia*’, especificando que no se podía hablar más de leyes universales extrahistóricas o de certezas, y que debía incluirse la inestabilidad dinámica (caos), la probabilidad y la irreversibilidad temporal. El énfasis era depositado en esta última condición: “*lo que marca la transición entre la ‘vieja’ y la ‘nueva’ ciencia es el agregado del elemento temporal.*” (p. 59)

Por su parte, la propia disciplina histórica interrogó sus fundamentos epistemológicos. Empeñada en hallar la verdad fáctica (historia clásica), debió superar este ‘realismo ingenuo’ y admitir el relativismo de su ciencia. No es extraño que este proceso haya producido posiciones radicales, relativismos absolutos reñidos finalmente con la ética. Un ‘perspectivismo’ extremo, afín a proclamar la ‘disolución del objeto’, también estuvo al servicio de justificar la negación de grandes crímenes y masacres humanas (v.g. las atrocidades de los campos de concentración nazis o los desaparecidos de la dictadura uruguaya).

Estas posturas antagónicas no le fueron inocuas a la teoría psicoanalítica en su intento de explicar el sufrimiento psíquico, generando debates aún no clausurados: ¿Hacia dónde debe encausar el psicoanalista su interpretación?

Encontramos, por un lado, el acento puesto en el determinismo, en el referente externo (hecho traumático o verdad histórica), en la búsqueda de reconstrucción del objeto. Por otro lado se privilegia una lectura hermenéutica, atenta a la verosimilitud subjetiva (verdad narrativa), en el entendido que siempre se trata de un objeto construido. La propuesta de un self narrador funda sus orígenes en un texto freudiano de 1936: “*Construcciones en el análisis*”. Freud planteaba allí que

¹² George Lakoff y Mark Jonson sostienen que la mayor parte de nuestro sistema conceptual es de carácter metafórico.

bajo circunstancias en las que la recuperación mnémica es inviable, el analista debe construir con los escasos recuerdos disponibles una historia plausible, una versión identitaria imprescindible.¹³

Los vínculos entre narrativa e investigación educativa también constituyen un interés contemporáneo de numerosos investigadores. Nancy Zeller (1998) defiende el estudio de caso, considerándolo más apropiado a este tipo de investigaciones. Toma como primer supuesto que “*el principal objetivo de un informe de caso es crear comprensión (versus predicción y control); y (...) crear nuevos sentidos.*” (p. 295) Su segundo supuesto es que la narrativa de caso, a diferencia del informe técnico, debe ser un producto personal y no un registro de investigación. Critica asimismo las convenciones del ‘APA Publication Manual’, destinadas a crear la ‘apariencia’ de objetividad.

Promover la narrativa institucional, darle la palabra a aquellas voces menos escuchadas, crear nuevos circuitos de interlocución... En fin, el relato puede ser una herramienta democratizadora que permita desandar los efectos de *abolición subjetiva* que promueve toda institución en su devenir: **una apuesta a las políticas de identidad.**

Filosofía, Psicología, Psicoanálisis...

Paul Ricoeur -representante paradigmático de la hermenéutica- marca a partir de su obra un antes y un después. Nos interesa destacar acá su concepto de *identidad narrativa*, con sus visos de permanencia (‘mismidad’) y de cambio o movimiento (‘ipseidad’); también como alteridad asumida. La identidad no es para este filósofo una esencia (invariante) *determinada* por hechos pretéritos; no se trata de una condición coagulada del *ser* que debería ser alcanzada o reconstruida. El relato, con su función cohesiva de los acontecimientos, permitiría una organización de la experiencia humana del tiempo. La distinción entre verdad y ficción cede importancia a favor de la búsqueda de la verosimilitud, que se constituye así en *verdad narrativa*.

Jerome Bruner (1991) se suma al movimiento hermenéutico. Entre otros aportes, destaca que una vez adoptado el punto de vista narrativo, es importante preguntarse por qué una historia y no otra. Concluye entonces que este tipo de preguntas han llevado a sospechar “*que las concepciones ‘oficiales’ o ‘inculcadas’ del Yo podrían utilizarse para establecer un control político o hegemónico de un grupo sobre otro.*”¹⁴ (p. 113) Interesado asimismo por los procesos cognitivos, se ha propuesto investigar los caminos que conducen a los seres humanos a conquistar su *poder narrativo* (capacidad narrativa). Con abundante respaldo de investigaciones empíricas, fundamenta la potencialidad del acontecimiento *no canónico* (lo insólito, lo infrecuente) para desencadenar narraciones en niños muy pequeños. Todo aquello que se aparte de lo esperado -de la norma, del deber ser- requiere justificación (circunstancia que el pequeño observa en los adultos o niños mayores). Logos y praxis, dirá Bruner, son culturalmente inseparables. Sus ulteriores conclusiones serán grávidas en consecuencias, si se decide acompañarlas:

“Mi tesis, cuya radicalidad he de admitir, sostiene sencillamente que es el impulso humano para organizar la experiencia de un modo narrativo lo que asegura la elevada prioridad de estos rasgos en el programa de adquisición del lenguaje.” (p. 83)

¹³ Siendo otra su perspectiva disciplinar, Umberto Eco (1992-93) sostiene que la función terapéutica de la narrativa y el motivo por el cual los hombres cuentan historias desde siempre consiste en dar sentido a lo acontecido en el mundo real, “*dar forma al desorden de la experiencia*”. (p.97)

¹⁴ Como ejemplo toma una concepción masculina del Yo (activo y atareado), atribuida a la cultura occidental, que podría estar al servicio de marginar a las mujeres.

Ubicado en la perspectiva de una 'lingüística evolutiva', según la cual la función precede a la forma, desarrolla su hipótesis más audaz: una *disposición protolingüística*¹⁵ para la organización y el discurso narrativos actuaría como motor de la adquisición de las estructuras sintácticas. El imperativo humano de narrar impulsaría entonces a los más pequeños a ingresar al orden gramatical. En consecuencia, sería lícito preguntarse: ¿son éstos los albores del 'lenguaje escrito'? Las relaciones entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito siguen siendo motivo de controversias. De todos modos, así se los conciba como un continuo o como códigos radicalmente diferentes, el problema de la enseñanza de ambos códigos no debería centrarse en los canales utilizados. La *batalla de los métodos*, aún presente en las aulas magisteriales, ha puesto el acento en el objetivo de enseñar a transcribir secuencias propias de la oralidad, como si se tratara de transmitir una compleja habilidad motora.

Behares y Erramouspe (1991) plantean: “*La lengua escrita comenzó a ser concebida como un mecanismo estructural en sí mismo en el marco de las ‘gramáticas de texto’, que parten del postulado de considerar al texto como una unidad en un nivel sustancialmente diferente a sus bases materiales constitutivas (las cadenas de grafemas).*” (p. 11) Resulta muy ilustrativo el ejemplo utilizado por ambos a partir de fenómenos típicamente orales (en el sentido del canal utilizado): el diálogo y la narración oral, próximos al polo pragmático y al polo sintáctico respectivamente. De la obra conjunta de estos autores dos temas nos interesan en particular, por su relación con el presente proyecto. En primer lugar, la escritura como objeto cultural es una red de relaciones estructurales cuya existencia está condicionada a su utilidad para realizar operaciones dentro de una determinada cultura: “*Los usos de la lengua escrita son funciones culturales que requieren una determinada cognitividad social (es decir, un sujeto funcionando en las reglas de su cultura) para resultar efectivos.*” (p. 12) Un ‘sujeto letrado’ sería aquél que puede realizar un conjunto de operaciones sociales utilizando para ello la lengua escrita como instrumento. En segundo lugar, como han señalado Wells (1988) y otros, “*la narrativa oral es probablemente el mejor ‘aprestamiento’ para el ejercicio futuro de la lengua escrita.*” (p. 14)

El concepto de ‘identidad narrativa’ tampoco le es ajeno al psicoanálisis. Beatriz de León (2005), interesada por las relaciones entre psicoanálisis y narrativa, afirma: “*La idea de narración vinculada a los procesos de reconstrucción, construcción y reapropiación de la propia historia (...) aparece reiteradamente en la producción psicoanalítica de las últimas décadas.*” (p. 170) Destaca la influencia que han tenido los desarrollos de Paul Ricoeur, en particular su concepción de la narrativa como articuladora de sucesos y acciones -retrospectiva y prospectivamente- en una secuencia temporal que unifica al *self*.

Este filósofo impactó con la misma fuerza tanto al psicoanálisis francés como al sajón. Del mismo modo que logra afectar a dos corrientes psicoanalíticas tan diversas, la narrativa también ha propiciado un interesante diálogo entre psicoanalistas y psicólogos cognitivos [v.g. los trabajos de Spence y Schafer en EEUU, citados por Bruner (1991)].

Retomaremos acá la concepción de la narrativa como articuladora temporal y unificadora del *self*. Con el apoyo de una vasta experiencia clínica, D. Winnicott (1993) trasmite la afectación producida en el psiquismo infantil por eventuales rupturas de esta *continuidad del ser*.¹⁶ La función principal de un ambiente sostenedor es la reducción a un mínimo de situaciones de intrusión a las que el infante deba reaccionar al costo de una discontinuidad del ser. Ser o aniquilación son las dos alternativas de los primeros tiempos de la vida psíquica. La adaptación de la madre debe ser casi exacta al comienzo, creando en el bebé la *ilusión* de una realidad exterior que se corresponde con su propia capacidad de crear. La otra tarea de la madre consistirá en producir una gradual *desilusión*.

¹⁵ Habla asimismo en otro lugar de “*representaciones protolingüísticas del mundo*”. (p. 79)

¹⁶ Estas rupturas se producen por alejamientos prolongados o distanciamientos abruptos de los adultos a cargo del niño.

Un retiro materno progresivo requiere la experiencia reiterada de situaciones de frustración (con límites de tiempo breves al principio), y una creciente capacidad del niño para tolerarlas. Winnicott (1992) afirma que *“es esencial la continuidad (en el tiempo) del ambiente emocional exterior y de determinados elementos del medio físico, tales como el o los objetos transicionales.”* (p. 31)

También en circunstancias de rupturas -ahora culturales-, Bruner (1991) relativiza sus afirmaciones sobre la narrativa y su relación con lo no canónico. Sostiene que en los regímenes totalitarios y en las burocracias modernas, una extrema ideologización de las narrativas hace que la desconfianza sustituya a la interpretación, *“y ‘lo sucedido’ se descalifica como puramente fabricado.”* (p. 98) Otro ejemplo, apropiado para pensar las situaciones de exclusión social, se vincula al extremo empobrecimiento de los recursos narrativos: *“el ‘peor de los escenarios’ se ha vuelto tan dominante en la vida diaria que las variaciones ya no parecen posibles.”* (p. 98)

Para este equipo de investigación es importante detenerse a considerar esta escasa producción narrativa; diversos factores confluyen sobre esta situación en vastos sectores de la sociedad uruguaya. La perentoriedad en la resolución de necesidades básicas insatisfechas, la inestabilidad constante, los apremios de la cotidianeidad y de la desintegración social y familiar, la falta de expectativas, el triunfo de la resignación y la desesperanza. Todo ello daría cuenta de una subjetividad constreñida a la inmediatez, anclada en el polo pragmático del lenguaje, con un *capital cultural* cada vez más devaluado. Hablar luego de ‘fracaso escolar’ no resulta sorprendente.

Pensamos que los aportes de la teoría psicoanalítica permiten avanzar en la dilucidación del problema planteado. La situación de desesperanza se traduce muchas veces en depresiones crónicas -el término ‘desposeído’ hace expresa referencia a una pérdida-, que no favorecen la temprana libidinización de la prole ni del lenguaje. Los procesos de simbolización se verían entonces seriamente afectados.

El número elevado de hijos puede incluso agudizar las manifestaciones de retraimiento o de agresividad por parte de los padres, dos modos alternativos de responder frente al duelo. ¡Territorio fértil para la ausencia de palabras o para enunciados de carácter ‘evacuativo’!¹⁷. El rechazo y el fracaso escolar constituyen el leit motiv de la historia parental (oferta identificatoria). El ‘código restringido’ no sólo representa una condición socio-pedagógica de partida, sino fundamentalmente un modo de ser -un rasgo identitario- propio de la familia y de la cultura de origen.

Rescatar la singularidad del sujeto, del grupo, del establecimiento educativo. Promover la narrativa institucional, darle la palabra a aquellas voces menos escuchadas, crear nuevos circuitos de interlocución... En fin, el relato puede ser una herramienta democratizadora que permita desandar los efectos de *abolición subjetiva* que promueve toda sociedad que opera acentuando las desigualdades sociales: **una apuesta a las políticas de identidad, a un nuevo ciudadano.**

OBJETIVOS GENERALES y ESPECÍFICOS

“Si el poder no fuera más que represivo, si no hiciera nunca otra cosa que decir no, ¿pensáis realmente que se le obedecería? Lo que hace que el poder agarre, que se le acepte, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho la atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir.” (p. 182)

¹⁷ Opuesto a la trama del relato y su función cohesiva sobre la experiencia y la temporalidad, el modo evacuativo parece más próximo a una descarga motora (Kachinovsky, 1995).

En última instancia nos guía la preocupación por encontrar vías de construcción de *ciudadanos ilustrados*, correlativos a una escuela instituyente de *escritores calificados* (*sujetos letrados*). En función de ello, los objetivos generales y específicos del presente proyecto se inscriben dentro de los siguientes parámetros:

- ❑ Investigar las relaciones entre relato e identidad.
 - ✓ Considerar la promoción del ‘relato identitario’ en virtud de su capacidad para producir cambios en la posición subjetiva hacia la cultura primaria (valoración/desvalorización).
 - ✓ Evaluar los comportamientos narrativos en contextos de apuesta a políticas de identidad (rescate de la singularidad).
- ❑ Interrogar al relato como matriz generativa de procesos cognitivo – afectivos.
 - ✓ Describir la particular participación del relato en los procesos de simbolización.
 - ✓ Analizar la producción narrativa (flujo verbal) en circunstancias de habilitación afectiva (relato identitario).
 - ✓ Valorar la narrativa oral como herramienta de ‘aprestamiento’ a la lengua escrita.
- ❑ Indagar la potencialidad del relato para modelar el acontecimiento psíquico, produciéndolo:
 - ✓ Sustitución de modalidades evacuativas del lenguaje por tramas narrativas (conflicto psíquico no actuado sino entramado).
 - ✓ Relevo de expresiones corporales por producciones verbales.
 - ✓ Progresiva preeminencia de la ‘represión’ sobre la ‘desmentida’ (mecanismos estructurantes del psiquismo).

ESPECIFICACIÓN de las PREGUNTAS que BUSCA RESPONDER el PROYECTO

Nos interesa investigar la narrativa desde diferentes ángulos:

- ❑ Como herramienta humanizante y estructurante del psiquismo
- ❑ Como ‘disposición protolingüística’
- ❑ Como función subjetivante
- ❑ Como poderoso instrumento de aproximación al conocimiento
- ❑ Como recurso indispensable de la formación

El relato identitario, aquél que se propone hacer trama con las vicisitudes de una *subjetividad afectada* (atravesada por los afectos), ¿promueve una mayor producción narrativa? ¿El relato genera en sí mismo un efecto de espiral, es decir, desencadena *apetencia narrativa*?

La promoción de este relato identitario, concebido como intencional operación de reconocimiento a contextos culturales primarios, ¿promueve un cambio de posición subjetiva en términos valorativos? ¿Se producen señales de ‘pensamiento crítico’? ¿Se denuncian injusticias sociales?

¿La promoción narrativa provoca un mayor flujo representacional?¹⁸ ¿Se observa asimismo la condición de disposición ‘protolingüística’ enunciada por Bruner? En caso afirmativo, ¿cómo se presenta este acceso a las formas gramaticales? ¿Puede decirse que se produce en las producciones orales de estos niños una aproximación al polo sintáctico descrito por Givón? ¿Son útiles, en tal sentido, algunos aportes de la teoría literaria (v. g. fábula, trama, analepsis, prolepsis, etc.)?

¿Los relatos dan cuenta de una novedosa cohesión de la experiencia vivida a través de una trama que incluye los diferentes tiempos verbales? ¿Subjuntivizan la realidad fáctica o psíquica?

¿Disminuye la inquietud de los niños y/o las manifestaciones agresivas en favor de los actos de habla?

¿Ganan terreno los ideales, es decir, el ‘ideal del yo’ sobre el ‘yo ideal’? (modo de reconocer la preeminencia de la represión sobre la desmentida) ¿Las historias contadas van ganando verosimilitud? ¿Se observa una progresiva capacidad de renuncia en los desenlaces producidos?

METAS VERIFICABLES para la MITAD del PERÍODO del PROYECTO

¹⁸ Algunos autores hablan, en estos casos, de un engrosamiento del sistema preconciente (acorde a la primera tópica freudiana).

- ✓ Ejecución y procesamiento de la evaluación diagnóstica (situación inicial y primera situación intermedia).
- ✓ Desgrabación de las narraciones infantiles producidas hasta noviembre de 2007.
- ✓ Análisis y conclusiones primarias que permitan hacer el informe de avance y ajustes a la propuesta.
- ✓ Resignificación de posiciones teóricas iniciales, a partir del análisis crítico de viejas y nuevas fuentes bibliográficas sometidas a las evidencias empírico – narrativas detectadas.

METAS VERIFICABLES para la FINALIZACIÓN del PERÍODO del PROYECTO

- ✓ Ejecución y procesamiento de la evaluación diagnóstica (segunda situación intermedia y situación final).
- ✓ Desgrabación de las narraciones infantiles producidas hasta octubre de 2008.
- ✓ Análisis de las estrategias implementadas y procesamiento del material obtenido, del cual derivarán las conclusiones que permitan hacer el informe final.
- ✓ Continuación del proceso de resignificación de posiciones teóricas iniciales e inclusión de nuevas hipótesis en el informe final.
- ✓ Devolución intermedia y final a niños, padres y educadores.
- ✓ Producción de trabajos escritos derivados del presente proyecto.
- ✓ Primeras estrategias de difusión.

ESTRATEGIA de INVESTIGACIÓN

La presente propuesta se inscribe, desde diversos puntos de vista -la bibliografía en que se fundamenta, las técnicas previstas, los procesos de análisis y hasta el estilo de informe proyectado-, en una perspectiva hermenéutica.

Se trabajará con niños de cuatro y cinco años escolarizados (educación inicial), utilizando los centros de práctica con los que hemos trabajado tradicionalmente. Se dará especial prioridad a jardines y clases jardinera públicos de ‘contexto crítico’, con la condición de mantener la misma conformación grupal en 2007 y 2008. La selección de la franja etaria está directamente relacionada con la posibilidad de incidir en los procesos de alfabetización.

El dispositivo creado con motivo del presente proyecto discrimina momentos diagnósticos de situaciones de intervención.¹⁹ Estas últimas persiguen como propósito la *promoción del ‘relato identitario’*. Hemos optado por tal denominación para dar cuenta de una narrativa centrada en vicisitudes personales del sujeto que la enuncia: un modo de historización de la propia existencia. La condición que acá se establece es convocar un relato -propio y ajeno- que *toque la subjetividad* (que la alcance, la conmueva, la sacuda, la cuestione, la subraye...).

El análisis de relatos producidos en los momentos diagnósticos²⁰ tomará en cuenta aquellas variables que puedan dar respuesta a las preguntas formuladas: presencia-ausencia de conflicto, organización de la temporalidad, variaciones del flujo narrativo y del repertorio argumentativo, etc. Por ello nos interesa detener nuestra mirada en dos conceptos tomados de la teoría literaria, fábula y trama, procurando establecer con ambos un correlato psíquico.

La puesta en juego -la apuesta- del afecto es el aporte propio del psicoanálisis al tema de la narrativa y su función estructurante sobre la identidad. Un plus conceptual que nos provoca a interrogar la trama narrativa sosteniendo y sostenida por los afectos que la atraviesan. Por tal motivo, el análisis de las transferencias (tomado este concepto en el sentido estrictamente psicoanalítico), será una herramienta capital de análisis de las producciones narrativas.

La promoción de este ‘relato identitario’ ha sido concebido como una operación intencional de reconocimiento a los contextos culturales primarios (identidad primaria): sus preocupaciones, cotidianidades, creencias, intereses, costumbres, estilos comunicativos, metáforas cotidianas, expresiones

¹⁹ Desde el punto de vista del trabajo con los niños, estos dos momentos no ofrecen ninguna diferencia en cuanto a las consignas y reglas de juego.

²⁰ Meses previstos en el cronograma a los efectos de la selección de materiales a evaluar y comparar.

particulares, etc. De este modo se pretende promover un cambio de posición subjetiva en cuanto a la valoración de su hábitat (familia, barrio, etc.).

En el 2008 se instrumentarán asimismo talleres para padres, procurando promocionar también con ellos el ‘relato identitario’.

En acuerdo con maestros y directores, algunos grupos escolares harán las veces de ‘grupo control’. Con estos grupos sólo se aplicará una evaluación inicial y final.

El trabajo directo con niños y padres estará a cargo de estudiantes avanzados de la Facultad de Psicología, inscriptos al Curso de Psicología Educacional (quinto ciclo). La supervisión de esta tarea -prácticas curriculares habituales- estará a cargo de los docentes asignados al proyecto.

En su función de coordinadores de grupo, los estudiantes cumplen básicamente dos operaciones: interrogar los relatos producidos por niños o padres, a efectos de multiplicarlos, y ofrecer sus propias producciones. Éstas últimas habrán de derivar de tres fuentes principales: lectura de la desgrabación de relatos producidos en jornadas anteriores, piezas literarias seleccionadas a tales efectos e historias de acontecimientos vividos por ellos mismos.

Se pretende generar un hilo conductor entre un encuentro y otro. Importa en tal sentido cosechar una *continuidad existencial* del propio grupo. Es éste uno de los objetivos que guiará la práctica del estudiante, que así se orientará a construir con el grupo que coordina un ‘relato de relatos’.

En cuanto a la función de interrogación, cabe mencionar algunas líneas orientadoras de las preguntas a formular. En términos generales se tomarán como guía las mismas preguntas que hemos escrito algunas páginas atrás, aunque sabemos que en el camino ellas mismas sufrirán modificaciones. En particular, se procurará subrayar lo omitido, lo escasamente recortado o singularizado, lo naturalizado, lo confuso, lo racionalizado o atenuado, lo olvidado, lo acallado... Entre las omisiones se pondrá especial atención al uso de los tiempos verbales. Por un lado, la ausencia de alguno de éstos motivará las siguientes preguntas: *¿Qué pasó antes? / ¿Qué está pasando ahora? / ¿Qué va a pasar después?*²¹ Por otro lado, la falta de subjuntivos será ocasión de un particular detenimiento.²² Todo aquello que soslaye la condición conflictiva de lo humano

-con sus matices afectivos- despertará la voz del coordinador.

¿Para qué todo esto? Para que el relato llame al relato, para que el relato promueva relato...para que se produzca ese efecto que hemos denominado *espiral narrativo*. La comparación de la producción narrativa recogida antes y después de la intervención prevista dará testimonio cualitativo -aunque también cuantitativo- de la factibilidad o verosimilitud de dicha hipótesis.

ACTIVIDADES ESPECÍFICAS

Cada grupo de educación inicial seleccionado -entre 6 y 10 grupos en total- será coordinado por una pareja de estudiantes. Los encuentros tendrán una duración de sesenta minutos y la frecuencia de trabajo será bisemanal. La maestra de clase, así como posibles auxiliares, acompañarán con una presencia ‘abstinente’ el desarrollo de la actividad.

El primer mes de trabajo con el grupo se dedicará al diagnóstico de situación inicial. A propósito del nuevo encuentro y las respectivas presentaciones -niños y ‘psicólogos en formación’-²³ se contará o dará lectura a una misma consigna para todos los grupos: *Vamos a hacer como si fuera un juego... Vamos a jugar, pero en serio, a que somos maestros. Ustedes saben lo que es ‘jugar en serio’. Le va a tocar, por lo menos, un día a cada uno. De pronto un día le toca a uno de ustedes y otro día a uno de nosotros. Vamos a contar cosas*

²¹ Aunque pueda ser obvio, se sigue acá la orientación del T.A.T. y del C.A.T.

²² Entre las conclusiones de una investigación con similares propósitos, “*Constitución psíquica, narratividad y espacio escolar*”, Silvia Schlemenson (2004) afirma: “*El uso de condicionales, futuros o formas del subjuntivo -es decir, los tiempos que marcarían expectativas de transformaciones y enriquecimientos posibles- no alcanzó representatividad en el discurso de los docentes estudiados (2,79% de sus intervenciones).*” (p. 137)

²³ La presentación incluye el motivo de la presencia de los ‘psicólogos en formación’: formarse para trabajar en escuelas e investigar con ellos (los niños) cómo se aprende a contar cuentos.

importantes de nosotros mismos o un cuento que nos hizo un amigo o una amiga, cuentos que escuchamos, que leímos o nos leyeron, cosas que nos pasan o nos pasaron, que vimos...algo que tengamos ganas de contar. ¿Quién empieza? Si en esos primeros momentos ningún niño se animara a empezar, uno de los coordinadores contará algo propio, tomándose nota de lo acontecido. Independientemente de quién empiece se graba, diciendo que se va a ‘guardar lo dicho porque son cosas importantes, que tienen que ver con cada uno de nosotros’. Cuando el narrador da por finalizado su relato, se dice que ‘como estamos jugando a que somos maestros, entonces tenemos que hacer preguntas para ver si todos entendieron’. De este modo se supone que las primeras preguntas serían del narrador, aunque luego no importe demasiado quién pregunta. Importa, en cambio, que todos sean protagonistas discursivos.

En el segundo encuentro se lee por lo menos uno de los cuentos de la vez anterior, que habrá sido escrito a máquina (desgrabación). Si estuviera presente un niño que hubiera faltado el primer día, se incluye esta circunstancia en la fundamentación de la lectura: *‘Las cosas importantes hay que escribirlas y leerlas. Además tenemos que contarle al compañero / a la compañera que faltó lo ocurrido.’* Si no se introdujeron en la reunión inaugural, ya en ésta se presentan lo “*Guiones Escénicos del Aprendizaje*” (técnica proyectiva compuesta por diez láminas). Se transmite el propósito de tomar cada una de estas láminas a título de excusa -‘para inventar cuentos, por si no se nos ocurre otra cosa’-, eligiendo la primera de ellas para presidir los encuentros del mes en curso y así sucesivamente. El uso de estas láminas dependerá de su capacidad de operar como facilitadores narrativos; si actúan constriñendo la producción de historias, serán dejadas a un lado.

Este procedimiento será el mismo en todos los encuentros siguientes, salvo que se introduzcan modificaciones emanadas del propio grupo (v. g. incorporar títeres o instrumentar una publicación económica de cuentos seleccionados). Las instancias de análisis comparativo (meses 4, 11, 16 y 23) no implican ningún cambio desde el punto de vista de la dinámica grupal.²⁴ Sólo pueden distinguirse dos momentos diferentes (meses 15 y 24): las devoluciones. Se trata de un procedimiento paradigmático de la disciplina psicológica, en el sentido de restituir al sujeto, al grupo o a la institución aquella información que le pertenece. En el contexto de esta investigación, consistirá en reintegrar al grupo de niños -luego también a padres y docentes- las conclusiones e hipótesis alcanzadas a punto de partida del material narrativo recabado.

MATERIALES y MÉTODOS

Área física - Para el desarrollo de las actividades planificadas en este proyecto se cuenta con un área física relativamente apropiada y equipada:

- Sala docente de 6m por 3m, equipada con mesas y sillas en cantidad suficiente; dos armarios; biblioteca; archivo bibliográfico; insumos de papelería (uso exclusivo del Área de Psicología Educacional). Descripción de la biblioteca: libros (31 ejemplares); revistas (37 ejemplares); otras publicaciones (19)²⁵.
- Diversos salones equipados con lo necesario para el desarrollo de actividades presenciales con estudiantes (supervisiones).
- Sala de la ‘Unidad de Informática’ donde se procesa la página web.
- Sala de informática, con acceso a internet, para uso docente. Se habilita el uso de la misma para aquellos estudiantes expresamente autorizados.
- Centro de fotocopias de la Facultad.

Material disponible: test proyectivo - “*Guiones escénicos del aprendizaje*”: Idea original de la responsable de este proyecto, realizado en co-autoría (técnica de uso diagnóstico que investiga la historia vivencial del sujeto cognoscente a través de láminas en las que se escenifican las escenas paradigmáticas del aprendizaje).

²⁴ La metodología es la misma, ya se trate de evaluación o intervención propiamente dicha.

²⁵ Esta biblioteca es producto de donaciones u otros proyectos aprobados (en particular por la C.S.E.).

Equipos disponibles : P.C. con acceso a internet (sala del Área de Psicología Educacional); impresora común (sala del Área de Psicología Educacional); cuatro P.C. (sala de informática).

Equipos a adquirir

Detalle y fundamentos: impresora láser (por significativo aumento de búsquedas bibliográficas e intercambios académicos electrónicos con motivo del presente proyecto); 4 grabadores (para grabar todas las narrativas producidas); reproductora MP3 con grabadora de voz (para grabar y archivar toda la información relativa al proyecto).

CRONOGRAMA de EJECUCIÓN

Meses	A	B	C	D	E	F	G	H
1	A	----	----	----	----	----	----	----
2	A	----	----	----	----	----	----	----
3	A	----	----	----	----	----	----	----
4	A	B1, B2	C	----	----	----	----	----
5	A	B2	C	D	----	----	----	----
6	A	B2	C	D	----	----	----	----
7	A	B2	C	D	----	----	----	----
8	A	B2	C	D	----	----	----	----
9	A	B2	C	D	----	----	----	----
10	A	B2	C	D	----	----	----	----
11	A	B1, B2	C	D	----	----	----	----
12	A	----	C	D	----	----	G1	----
13	A	----	C	D	----	----	----	----
14	A	----	----	D	----	----	----	H
15	A	----	----	----	E1	F	----	H
16	A	B1, B2	C	D	----	----	----	----
17	A	B2	C	D	----	F	----	----
18	A	B2	C	D	----	----	----	----
19	A	B2	C	D	----	F	----	----
20	A	B2	C	D	----	----	----	----
21	A	B2	C	D	----	F	----	----
22	A	B2	C	D	----	----	----	----
23	A	B1, B2	C	D	----	----	----	----
24	----	----	----	----	E2	F	G2	H

- A) Nuevas búsquedas o profundizaciones bibliográficas; ajustes programáticos; selección de cuentos; gestión con centros educativos y autoridades respectivas.
- B) Aplicación del dispositivo a niños de 4 y 5 años [evaluación inicial, intermedia y final (1); producción y transmisión de relatos (2)].
- C) Registro de producciones infantiles (desgrabaciones).
- D) Análisis y procesamiento del material disponible (producciones infantiles; aportes de los investigadores; intercambios con maestros, padres u otros).
- E) Devolución intermedia (1) y final (2).
- F) Talleres con padres.
- G) Informe de avance (1) e informe final (2).
- H) Primeras estrategias de difusión.

PERSONAL ASIGNADO al PROYECTO y PERSONAL a CONTRATAR

Alicia Kachinovsky (grado 5): coordinación general del proyecto (orientación global, supervisión del trabajo de campo docente, redacción de informes y demás responsabilidades frente a CSIC).

Magdalena Filgueira (grado 2): supervisión del trabajo de campo de estudiantes, desarrollado en los centros educativos seleccionados para el proyecto; planificación y supervisión general de talleres con padres.

Yoanna Muñoz y Gabriela Gadea: supervisión del trabajo de campo de estudiantes, procesamiento del material desgrabado (en función de progresivos ajustes de criterios que el equipo en su conjunto tendrá que definir) y búsquedas bibliográficas.

Gisela Velázquez: búsquedas bibliográficas e intercambios electrónicos con otros equipos de investigación de la región, España, Suiza, Francia y Estados Unidos.

Se propone contratar un becario administrativo (tareas de secretaría) y un docente (grado I, 10 horas semanales) cuya tarea esté centrada en el procesamiento del material desgrabado, apuntalando la labor de Y. Muñoz y G. Gadea.

RESULTADOS ESPERADOS

- ✓ En cuanto a los efectos del dispositivo: a) encontrar indicadores cualitativos y cuantitativos de modificación de la producción narrativa infantil y b) constatar una aproximación de las narrativas al ‘polo sintáctico’, facilitando el acceso al código escrito.
- ✓ Profundización de las relaciones entre relato e identidad desde la perspectiva psicológica y psicoanalítica, articulando la díada afecto – cognición empíricamente.
- ✓ Contrastación de postulados e hipótesis legitimados por bibliografía y círculos académicos no locales con la realidad nacional. Descubrimiento de algunas particularidades de dichos postulados e hipótesis en el contexto uruguayo (territorialidad del conocimiento).
- ✓ Arribo a nuevas articulaciones teóricas, producto del análisis del material recogido en el trabajo de campo.
- ✓ Alcance de una mayor rigurosidad teórica, derivada de viejas y nuevas lecturas confrontadas con evidencias empírico – narrativas.
- ✓ Respuestas o reformulaciones de algunas de las preguntas planteadas y hallazgo de nuevos interrogantes.
- ✓ Detección de fortalezas y debilidades de las estrategias de ‘promoción narrativa’ diseñadas por el equipo.
- ✓ Producción de conocimientos cuya especificidad disciplinar represente un aporte significativo a una temática común a diversas disciplinas.

ESTRATEGIAS de DIFUSIÓN

Proyección global:

- Como es práctica habitual de esta área, se incorporará toda novedad o producción escrita vinculada al presente proyecto en su ‘página web’ (www.psico.edu.uy → Área Académica → Área de Psicología Educacional).
- Eventual presentación de ponencias en encuentros científicos afines a la temática. Envío de proyecto y avances a la Universidad de Provence (Francia), quienes han manifestado explícito interés de generar intercambios financiados por la Embajada de Francia.

Proyección regional y local:

- a) Organización de encuentros de transmisión e intercambio en diferentes ámbitos:
 - ANEP - actores y vecinos de los centros educativos incluidos en el trabajo de campo; maestros e inspectores de Inspección Departamental de Montevideo y de Inspección de Preescolares; maestros con los que está trabajando la Facultad de Psicología en Regional Norte.

- Universidad - equipos de investigación de la UBA y de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de UdelaR con los que ya se tiene un fluido intercambio (coordinados por Silvia Schlemenson y Luis Behares respectivamente); espacio teórico del Curso de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología; tradicionales jornadas científicas de la Facultad de Psicología.
- Asociaciones profesionales - dos agrupaciones de psicólogos que trabajan en colegios privados (confesionales y no confesionales respectivamente) y profesionales afines eventualmente interesados en esta investigación (fonoaudiólogos, psicomotricistas, etc.).

b) Producción escrita, cuya envergadura y financiación será definida en la marcha del proyecto.

IMPACTO y /o BENEFICIOS de los RESULTADOS

- ✓ Formalización de la línea de investigación del Área de Psicología Educativa y afianzamiento como equipo de investigadores, promoviendo nuevas iniciativas.
- ✓ Optimizar las condiciones académicas de intercambio con otros equipos (nacionales, regionales y globales).
- ✓ Contribuir a través del conocimiento producido con la ANEP, en el sentido de hacer aportes relevantes sobre problemas acuciantes para este organismo.
- ✓ Obtener un mayor reconocimiento que derive en eventuales intercambios y financiaciones de nuevos proyectos (ANEP, organismos internacionales, fundaciones, etc.)
- ✓ Incorporar estos aportes a la enseñanza universitaria de grado y posgrado, mejorando la calidad de la misma.

Bibliografía²⁶

- Ander-Egg, E. (1995). **Técnicas de investigación social**. Buenos Aires: Lumen.
- Aristóteles (2004). **Poética**. Buenos Aires: Libertador.
- Behares, L. (2004). Enseñanza-aprendizaje revisitados: un análisis de la “fantasía” didáctica. En: Behares, L. et al. **Didáctica mínima: los acontecimientos del saber**. Montevideo: Psicolibros.
- Behares, L. y Erramouspe, R. (1991). **El niño preescolar y la lengua escrita: situación de las escrituras espontáneas en los preescolares uruguayos**. Montevideo: CO.DI.CEN. / UdelaR (FHCE – IPUR).
- Bernstein, B. (1975). **Langage et classes sociales**. Paris: Minuit.
- Bleichmar, S. (1999). **Clínica psicoanalítica y neogénesis**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1998). **La reproducción : elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. México: Laia/Fontamara.
- Bruner, J. (2003). [2002]. **La fábrica de historias: derecho, literatura, vida**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1991). [1990]. **Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva**. Madrid: Alianza.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). **Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas**. Buenos Aires: Paidós.
- de Alba, A. (1995). Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos. En: de Alba, A. (ed.). **Posmodernidad y Educación**. México: CESU.
- de León, B. (2005). Narrativa y psicoanálisis: alcances y límites de la palabra. **Revista Uruguaya de Psicoanálisis**, 100: 170 - 202.
- Díaz Genis, A. (2004). **La construcción de la identidad en América Latina**. Montevideo: Nordan - Comunidad.
- Elichiry, N. (2000). **Aprendizaje de niños y maestros: hacia la construcción del sujeto educativo**. Buenos Aires: Manantial.
- Eco, U. (1996). [1992-93]. **Seis paseos por los bosques narrativos**. Barcelona: Lumen.

²⁶ Las pautas de referenciación bibliográfica siguen con preferencia las normas de la American Psychological Association (APA), y han sido tomadas de la versión abreviada por la Biblioteca de la Facultad de Psicología.

- Enriquez, E. (1996). [1987]. El trabajo de la muerte en las instituciones. En: Kaës, R. et al. **La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos**. (pp. 84 - 119). Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1994). **Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas**. Buenos Aires: Paidós.
- Follari, R. (1997). **Psicoanálisis y Sociedad: crítica del dispositivo pedagógico**. Buenos Aires: Lugar.
- Follari, R. (1996). **¿Ocaso de la escuela?** Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Freire, P. (1973). **¿Extensión o comunicación?** Montevideo: Tierra Nueva.
- Gabbiani, B. y Madfes, I. (eds.). (2006). **Conversación y poder: análisis de interacciones en aulas y consultorios**. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR).
- Giménez, L. (2003). Aportes para el re armado de los vínculos entre las escuelas, las familias y las comunidades. En **Psicología en la Educación: un campo epistémico en construcción** Montevideo: Trapiche /CEUP.
- Givón, T. (1979). **On understanding grammar**. New York: Academic Press.
- Goolishian, H. y Anderson, H. Narrativa y *self*: algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia. En: Fried Schnitman, D. **Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad**. (pp. 293-306) Buenos Aires: Paidós.
- Goyette, G. y Lessard, M. (1988). [1987] **La investigación – acción: funciones, fundamentos e instrumentación**. Barcelona: Laertes.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (eds.). **Handbook of qualitative research**. California: Thousand Oaks.
- Kachinovsky, A. (2003). Producciones subjetivas en los intersticios de la didáctica. En **Papeles de trabajo: Foro Permanente de Psicología de la Educación y Didáctica; sesiones I y II** (13-20). Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Kachinovsky, A. (2003). Palabras introductorias. En **Psicología en la educación: un campo epistémico en construcción**. Montevideo: Trapiche /CEUP.
- Kachinovsky, A. (2003). Investigación psicológica en el área educativa: delimitación de interrogantes en función de su pertinencia y relevancia. En **Psicología en la educación: un campo epistémico en construcción**. Montevideo: Trapiche /CEUP.
- Kachinovsky, A. (2003). Psicología en la educación: aportes para la construcción de una identidad. En **VI jornadas de psicología universitaria: la psicología en la realidad actual**. Montevideo: Psicolibros.
- Kachinovsky, A. (1995). Historización y lenguaje: afectación de una narrativa desafectivizada. En: **Lo arcaico, temporalidad e historización**. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Kaës, R. (1996). [1987]. Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En: Kaës, R. et al. **La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos**. (pp. 15-67). Buenos Aires: Paidós.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1991). [1980]. **Metáforas de la vida cotidiana**. Madrid: Cátedra.
- Laplanche, J. (1996). [1992]. **La prioridad del otro en psicoanálisis**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lourau, R. (1975). [1970]. **El análisis institucional**. Buenos Aires: Amorrortu.
- McEwan, H. y Kieran, E. (eds.). (1998). [1995]. **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mumby, D. (comp.) (1997). [1993]. **Narrativa y control social: perspectivas críticas**. Buenos Aires: Amorrortu.
- Perrenoud, Ph. (1990). **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. (1995). [1992]. La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente. **Revista Propuesta Educativa**, 6 (13): 30-43. Buenos Aires: Muiño y Dávila.
- Prigogine, I. (1994). ¿El fin de la ciencia? En: Fried Schnitman, D. **Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad**. (pp. 37-59) Buenos Aires: Paidós.
- Renau, M. D. (1988). **¿Otra psicología en la escuela? Un enfoque institucional y comunitario**. Barcelona: Paidós.
- Robin, R. (1996). **Identidad, memoria y relato: la imposible narración de sí mismo**. Universidad de Buenos Aires: Cuadernos de Posgrado.
- Ricoeur, P. (1999). [1978]. **Historia y narratividad**. Barcelona: Paidós I.C.E./U.A.B.
- Schafer, R. (1978). **Language and insight**. New Haven: Yale University Press.
- Schlemenson, S. (2004). **Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: voces presentes y pasadas**. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. (comp.). (2001). **Niños que no aprenden: actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico**. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. (comp.). (1999). **Leer y escribir en contextos sociales complejos: aproximaciones clínicas**. Buenos Aires: Paidós.
- Spence, D. (1984). **Narrative truth and historical truth: meanings and interpretations in psychoanalysis**. New York: Norton.
- Vallés, M. (1997). **Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional**. Madrid: Síntesis.
- Wells, G. (1988). **Aprender a leer y escribir**. Barcelona: Laia.

Winnicott, D.W. (1993). **Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: estudios para una teoría del desarrollo emocional**. Buenos Aires: Paidós.

Winnicott, D.W. (1992). [1971]. **Realidad y juego**. Barcelona: Gedisa.

Zeller, N. (1998). [1995]. La racionalidad narrativa en la investigación educativa. (pp. 295-314) En: McEwan, H. y Kieran, E. (eds.). (1998). [1995]. **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu.