

Una investigación en psicoanálisis sobre el teorizar infantil¹

Introducción

El psicoanálisis nos abre una ventana hacia adentro, sublimación de la fantasía inconsciente básica implícita en el impulso de la curiosidad que tiende a buscar, en última instancia, los secretos del Yo, enterrados en sí mismo y en el objeto. Esta búsqueda tiende a ampliar al yo, [...] posibilitando así la conexión y conquista del mundo externo (la princesa de los cuentos).

V. de Grinberg, 1961

El trabajo se aboca a transmitir una experiencia psicoanalítica con niños de más de dos décadas que intenta sostener esa relación indisociable entre la vertiente terapéutica y la investigativa (Freud, 1926/1996e). En cuanto a la primera, se han introducido modificaciones al dispositivo analítico clásico que afectan tres componentes: la modalidad de trabajo es de tipo grupal, la caja de juegos cede su protagonismo al cuento infantil en calidad de mediador simbólico, la práctica psicoanalítica se desarrolla en escenarios no clínicos (v. gr., centros educativos). Estos cambios responden a una doble aspiración: ampliar la cobertura psicoanalítica a segmentos sociales que usualmente no acceden a sus beneficios y contemplar aquellas situaciones particulares en las que el dispositivo tradicional es obstruido o minimizado en sus efectos por la severidad de las resistencias. En los orígenes del psicoanálisis con niños, Melanie Klein (1932/1976) identifica algunas dificultades del trabajo con estos. Distingue resistencias difíciles de vencer que obedecen a ansiedades y sentimientos de culpa cuyo reconocimiento no es tolerado. Por otra parte, muchos pacientes muestran gran resistencia al análisis individual por la fantasía persecutoria de sentirse invadidos por el analista, temiendo que este les imponga su propia identidad (L. Grinberg y R. Grinberg, 1998). Una tercera explicación remite a la precaria capacidad de algunos para tolerar su propia verdad, fuente permanente de dolor. Si el psicoanálisis constituye una búsquedairrenunciable a una verdad nunca asible en su totalidad, es lo falso y lo engañoso aquello que lo demora o aleja para evitar el dolor. Suelen ser muy sutiles las formas de “ataque al pensamiento” (Bion, 1997), medidas que impiden tomar contacto con una realidad harto penosa.

* Asociación Psicoanalítica del Uruguay.

¹ Premio Niños y Adolescentes del 32º Congreso Fepal, 2018, Lima.

El texto narrativo puede tomar entonces el carácter de intermediario, la función de “como si” de las experiencias conflictivas, produciendo una apertura emocional que permita ingresar en operaciones autobiográficas subjetivantes. Los enlaces establecidos entre las propuestas narrativas ofrecidas y las novelas familiares de los niños constituyen desenlaces posibles, alternativos e inéditos. El cuento se presta como espacio de proyecciones múltiples, promoviendo un ensanchamiento del campo asociativo. Al preservar las condiciones y prescripciones del encuadre analítico, se provee de un *continente* que oficia de límite y contención a proyecciones que vehiculizan *pedazos de identidad* a ser integrados (L. Grinberg y R. Grinberg, 1998).

Se comprometen aquí concepciones medulares del campo psicoanalítico en lo que hace a la construcción del psiquismo y a los procesos de neogénesis (Bleichmar, 1999). La idea de un psiquismo abierto, permeable a las vicisitudes y aportaciones simbólicas del entorno, constituye un punto de partida y un motivo de cuestionamiento. La vertiente investigativa asume este interrogante, amén de la necesidad de evaluar el artificio creado, con su desafío de afectar la incipiente identidad infantil, conmovida e interpelada por historias ficcionales que tributan el plus de la *experiencia estética*.

Se concibe la estética más allá de la doctrina de lo bello, ocupada también de sentimientos desagradables (Freud, 1919/1996d). Estos sentimientos o emociones negativas –dolor, pena, peligro– son constitutivos de la categoría de lo sublime (Burke, 2005), pasiones emergentes en circunstancias de amenaza personal. Para que produzcan *deleite*, es condición que no resulten invasivas, que se mantenga la distancia del espectador como sujeto (no objeto) de la experiencia dolorosa. Los cuentos gozan de esa “cualidad de la metáfora para desplazar, para distanciar nuestras inquietudes” (Petit, 2001, p. 140) y ser usados deliberadamente para afrontar las resistencias al trabajo analítico. La elección del cuento infantil como *objeto intermediario* (Kaës, 2010), promotor de sustituciones simbólicas, se fundamenta en su carácter de nexos entre espacios y procesos heterogéneos o discontinuos, en su función de protección de la intimidad y en su competencia para cumplir un papel de ligazón intrapsíquica e intersubjetiva. El cuento restablece una continuidad entre realidad y ficción mientras traza una frontera indefectible entre ambas (Gillig, 1997).

La infancia es un tiempo poblado de pérdidas y adquisiciones. La tramitación de dichas pérdidas es condición de posibilidad de tales adquisiciones, periplo que enfrenta al niño con su inexorable indefensión. Nace allí esa avidez de creencia e ilusión que el cuento sabe colmar: la magia del relato revierte imaginariamente el sentimiento de vulnerabilidad, mudándose así en placer de representación (Casas de Pereda, 1999). El cuento infantil es el reino de lo posible, ámbito por excelencia de la desmentida de los límites (ausencia, muerte, diferencia). La ficción narrativa, como el juego, entrena la capacidad humana de dar sentido a la experiencia personal, función terapéutica por la cual los hombres cuentan historias desde sus orígenes (Eco, 1996). Hacia los tres o cuatro años, es notoria la necesidad de la criatura humana de construir relatos sobre sus experiencias significativas, apoyándose en historias escuchadas.

Los antecedentes de esta experiencia con *grupos de cuentos*, anteriores a 2012, tuvieron un carácter exploratorio. En 2012 se llevó a cabo una primera edición rigurosamente planificada y registrada (Kachinovsky, 2016a, 2016b), seguida de otras cuatro. En esta oportunidad se presentan recortes de dos ediciones -2012 y 2015-, por su potencia ilustrativa. Ambas se desarrollaron en una escuela pública de un barrio carenciado y conflictivo de la ciudad de Montevideo y abarcaron todo un año lectivo.

Este parcial relato de una investigación psicoanalítica más vasta reúne sus categorías de análisis y algunos de sus hallazgos. Entre ellos ganan protagonismo

las teorizaciones infantiles en su relación con la sexualidad. El desafío adicional de exportar el psicoanálisis a un ámbito no específico constituye un problema en sí mismo, pasible de ser abordado por la comunidad psicoanalítica. Esta extraterritorialidad genera una posición de extranjería para el psicoanalista que, a sabiendas de haberse alejado de su hábitat, requiere un ámbito de interlocución para soportar el jaqueo identitario.

Alegato por una investigación en psicoanálisis

El psicoanálisis puede ser definido como un corpus teórico que ampara una práctica terapéutica de afecciones psíquicas y un método de indagación de los procesos anímicos:

existió desde el comienzo mismo una unión entre curar e investigar; el conocimiento aportaba el éxito, y no era posible tratar sin enterarse de algo nuevo, ni se ganaba un esclarecimiento sin vivenciar su benéfico efecto. (Freud, 1926/1996e, p. 240)

A pesar de estas tempranas consideraciones, nada ha quedado zanjado en el terreno de la investigación. Con frecuencia se produce abuso y banalización de los recaudos precedentes, y se homologa toda práctica clínica con el quehacer investigativo, haciendo a un lado la rigurosidad del método freudiano y diluyendo sus enseñanzas.

En el otro extremo, las objeciones a los métodos propios del psicoanálisis para poner a prueba sus conceptos y comprobaciones son tema de debate, dentro y fuera de los ámbitos psicoanalíticos. Hay quienes sustentan que el método freudiano ha servido en la fase de descubrimiento, y no cumple hoy “con los requisitos científicos del contexto de justificación” (Fonagy, 1999); los planteos freudianos sobre *eficiencia* serían insuficientes.

La polémica incluye el dilema de la eficacia terapéutica. Sobre este punto pueden caracterizarse dos posiciones divergentes dentro del movimiento psicoanalítico: quienes ensayan validar el psicoanálisis con investigaciones empíricas acordes al modelo de las ciencias positivas y tratan de adecuar las técnicas de medición del psicoanálisis a las exigencias de la ciencia empírico-experimental, y los que defienden la especificidad del psicoanálisis y abogan por métodos propios y por diferenciar la eficacia analítica de la concepción de eficacia marcada por los ideales de éxito y celeridad de la cultura actual (Rubistein, Naparstek y Bachmann, 2006).

Las relaciones entre el inconsciente y la ciencia son profundamente enigmáticas, razón suficiente para constituirse en objeto de la curiosidad humana, aunque también de los más insospechados temores (Green, 1993). La ciencia parece desestimar el problema de situar el puesto del sujeto de la ciencia en el marco de una concepción del psiquismo que lo comprenda. Es a propósito de esta circunstancia que el psicoanalista francés llega a afirmar que entre científicos y psicoanalistas parece haberse instalado un malentendido fundamental:

Los científicos, en un mismo movimiento, invisten el mundo como objeto por conocer y desinvisten, en el sujeto, lo que no se refiere al conocimiento de este mundo, [...] los psicoanalistas, en un movimiento homólogo, invisten a la psique como objeto por conocer, y desinvisten, en la psique, todo lo que no es conocimiento de la realidad psíquica. (Green, 1993, p. 179)

Los resultados que acá se presentan remiten a las más caras manifestaciones del pensamiento humano, en el punto de partida del análisis de la producción

discursiva recabada en el trabajo con cuentos de dos grupos de niños. Se pretende indagar la idoneidad del dispositivo creado para producir cambios subjetivos que impliquen la emergencia de funcionamientos heterogéneos coexistiendo en un mismo sujeto y en el grupo en su conjunto, o sea, la complejización del psiquismo y el engrosamiento de la malla representacional por donde circula el afecto. Ello supone la desarticulación de modalidades repetitivas de respuesta (fallas de la simbolización). En el seno de este enfoque resuena la sentencia según la cual el psicoanálisis “no es una indagación científica libre de tendencia, sino una intervención terapéutica; en sí no quiere probar nada, sino solo cambiar algo” (Freud, 1909/1996a, p. 86). Se impone entonces una concepción de la cura centrada en un nuevo modo de hacer con el deseo y las satisfacciones pulsionales.

En esta ocasión se aborda la indagación de la dimensión imaginativo-reflexiva y, en particular, la creación de teorizaciones infantiles. Entre ellas asoman las *teorías sexuales infantiles*. Calificar esta producción de conocimientos como una investigación en psicoanálisis de pleno derecho significa concebir el psicoanálisis como “un procedimiento que sirve para indagar procesos anímicos difícilmente accesibles por otras vías” (Freud, 1923 [1922]/1996c, p. 231). Del mismo modo, se entiende que una investigación de cuño psicoanalítico debe apelar a dimensiones de análisis propias del corpus teórico por el cual se pronuncia. El uso de categorías psicoanalíticas resulta una condición irrenunciable para invocar una investigación en psicoanálisis, categorías que no es posible ponderar como apriorísticas o emergentes, ya que surgen de un diálogo recurrente entre la teoría y la práctica clínica.

Si bien la situación clínica se desarrolla bajo una modalidad grupal, se adopta el estudio de casos como herramienta metodológica de exploración. Cada niño con su respectiva producción simbólica constituye una unidad de análisis independiente. Cuando los coordinadores ofrecen las mismas consignas e historias, los mismos conflictos narrativos y las mismas interrogantes, consiguen –en la palabra o en el silencio– lo irreplicable de cada caso. Se sigue de esta forma la tradición freudiana, amparada en la presunción de que lo singular encarna lo universal. La *teoría de la argumentación* fortalece dicha presunción al demostrar que las producciones argumentativas que funcionan en un micronivel social reflejan las ideologías que circulan en un macronivel social.

El problema de la generalización de los resultados a partir del estudio de casos constituye desde Freud un asunto crucial de la investigación psicoanalítica, quien reconoce la importancia de poner a prueba sus hipótesis en diversos casos (Rubinstein, 2006). De esta forma, el resultado de uno o más casos se vuelve hipótesis de trabajo a verificar en otros, como ocurriera entre los de los talleres de 2012 y 2015.

Al no insertarse la experiencia en un enclave clínico, se habla de un *psicoanálisis* extramuros, expresión acuñada por Laplanche (1984/2014). En este rubro caben diversos problemas y métodos de indagación, pero a partir de cierto punto la tarea del investigador es la misma: construir a partir de un material que aún no es psicoanalítico una *cuestión psicoanalítica* (Mezan, 2002), importando tanto lo mirado como la mirada.

Retrato de un psicoanálisis extramuros

Al poner en juego la exploración del psiquismo humano, cobran relevancia las relaciones entre lo individual y lo colectivo, entre el yo y el nosotros, circunstancia que esta propuesta considera. El “grupo de cuentos” o “taller narrativo”, coordinado por psicoanalistas, se inspira en el “Grupo de palabra” (Viñar, 2015), cuya finalidad es ofrecer un espacio de producción de psiquismo a través de la palabra. Se plantea entonces que el grupo es la matriz para el advenimiento de un sujeto que es pensado como una formación intermedia entre lo múltiple y lo irreplicable.

Los grupos de pertenencia, lealtad y filiación –conjuntos transubjetivos– cumplen un papel decisivo porque median en la dicotomía interioridad- exterioridad, sujeto-sociedad. A modo de eslabones, aquella grupalidad se interioriza, nutriendo la singularidad (Viñar, 2015). Ello parece más perentorio cuando faltan referentes significativos o cuando su presencia es muy frágil. Constituir núcleos de filiación alternativos deviene una herramienta oportuna si se trabaja con niños que viven situaciones familiares de inestabilidad o desintegración, como los casos a los que se hace referencia en este artículo. Se jerarquiza entonces la función del grupo como soporte de identidad, donde se puedan compartir y significar experiencias de vida ficcionales y no ficcionales. La (de)construcción/transformación de un sí mismo intermediado por la función narrativa representa el locus conceptual en el que se insertan las variables identitarias.

En cuanto a la propuesta metodológica, no se trata de llevar adelante un *programa* o secuencia de actos predeterminados e invariantes, se apela a una *estrategia*, consistente en un vasto conjunto de lineamientos y operaciones que pueden modificarse en virtud de informaciones y acontecimientos sobrevenidos. La selección de los cuentos también debe contemplar lo incierto del devenir grupal e individual.

La lectura del cuento por parte de los coordinadores evita interferencias de eventuales dificultades en la mecánica lectora y apuesta a provocar la resonancia de lo oral, por la sustancia fónica que transporta la voz del lector. Se intenta asimismo generar un hilo conductor entre un encuentro y otro (operación de ligazón). En cada sesión se retoma el cuento trabajado la semana anterior y se lee uno nuevo. Importa cosechar una *continuidad existencial* del propio grupo, que acostumbra finalizar el ciclo de encuentros construyendo su historia, entretejida con las historias narradas.

Finalizada la lectura, se formulan preguntas abiertas para (re)crear el cuento, no para reproducirlo. El cuento es apenas un (pre)texto para excitar la apetencia y producción narrativa infantil. Las interrogantes, comentarios y señalamientos de los coordinadores propician la apertura del campo discursivo y el cuestionamiento de los aspectos “canónicos” del cuento (lo instituido). Se subraya lo acallado, lo naturalizado, lo confuso, lo racionalizado o atenuado y lo olvidado. La escucha se centra en los quiebres o inconsistencias del habla infantil, apostando a intensificar procesos asociativos (Schlemenson, 2009). Se admiten perspectivas divergentes y se alienta a confrontarlas (debates narrativos). La recreación oral de los textos leídos persigue una *reescritura de lo contado*: la producción de versiones alternativas entramadas con las vicisitudes personales y escolares de los niños (*relatos identitarios*).

Aparte de un aporte al *capital simbólico*, el trabajo con cuentos pone en juego la posición subjetiva del niño frente al saber. Estas acciones que facilitan la circulación de la palabra infantil procuran habilitar nuevos circuitos deseantes u obturados, concomitantes a reconfiguraciones identitarias de los aprendices. El objetivo de favorecer movimientos de transformación del sí mismo se sostiene a expensas de los protagonistas narrativos, preservando la privacidad e intimidad en el grupo. La sensibilidad clínica se juega en actos sutiles. La escucha atenta, la interrogante oportuna o el señalamiento no invasivo son las primeras señales de reconocimiento que reciben estos niños, cuyas historias están impregnadas de afrentas narcisistas difíciles de sobrellevar.

Teorizaciones psicoanalíticas sobre el teorizar infantil

La investigación a transmitir responde a una posición hermenéutica, amparada en la pretensión de articular los conceptos de identidad y relato. Según estas coordenadas epistemológicas, la identidad no es una esencia o invariante a descubrir, producto de una herencia biológica o histórica. Tampoco es un producto

acabado e inmutable que puede ser reconstruido. Su materialidad se nutre de la cultura en la que se gesta y los acontecimientos que la marcan. Su sustancia es narrativa. Resulta oportuna en este punto la noción de *identidad narrativa* de Paul Ricoeur (1983/2004), con sus visos de permanencia (*mismidad*) y cambio o movimiento (*ipseidad*), también como alteridad asumida.

Incesante construcción narrativa, la identidad se produce a expensas de múltiples relatos que conviven y dialectizan entre sí en los diversos ámbitos de pertenencia de una persona: grupos, organizaciones, instituciones. Toda cultura detenta presupuestos y perspectivas sobre la identidad, ofrece un surtido de narraciones a adoptar o desechar. En este sentido puede decirse que la identidad es colectiva y ajena: un hervidero de voces que habitan en cada uno. Por otro lado, la identidad tiene una arista personal, vinculada a lo transitado y admitido como propio. Navega, entonces, entre lo singular y lo plural, entre lo privado y lo público.

Hay historias dichas o acalladas que son como un jardín interior, otras amarran y prefiguran una zona extraña del ser donde se es lo que no se quiere ser (Viñar, 1995). Estas últimas han alentado la creación del dispositivo clínico-narrativo que acá se presenta e interroga. La posibilidad de interrogarlas y modelarlas se ve beneficiada por el trabajo psicoanalítico con nuevas ofertas narrativas que oficián de mediadores simbólicos, en forma análoga a la tradicional caja de juegos.

El logro de la individuación-diferenciación es uno de los prerrequisitos de la identidad, mientras la integración de las distintas representaciones de sí en el tiempo es garante de una continuidad entre ellas y base del *sentimiento de mismidad* (L. Grinberg y R. Grinberg, 1998). El relato, con su función cohesiva sobre los acontecimientos, permite una organización de la experiencia humana del tiempo. Cuento infantil o texto literario, la función del relato ficcional es, además, restituir un aspecto inusual a lo habitual, extrañando al lector de la tiranía de lo irresistiblemente familiar y ofreciendo mundos alternativos, posibles, imaginarios... He aquí el valor de la narrativa como *motor de cambio*: brindar modelos del mundo, *subjuntivizar* la realidad propia o ajena, dar lugar a lo que existe, lo que hubiese podido ser o aún podría llegar a ser (Bruner, 2003).

Poner de relieve esta relación entre ficción e identidad implica asumir el cuestionamiento sobre la estirpe psicoanalítica del concepto de identidad, si bien la idea de un *self narrador* abreva en el texto freudiano de 1937, "Construcciones en el análisis". En circunstancias en las que la recuperación mnémica es inviable, el analista debe construir con los escasos recuerdos disponibles por su paciente una historia plausible, una versión identitaria asequible. Esta operación resulta imprescindible allí donde los puentes o nexos están rotos, donde la experiencia humana no ha sido significada, pero su existencia innominada no deja de insistir arrastrando consigo acciones adversas. La construcción en el dispositivo analítico convencional y la entrega del cuento en el taller narrativo son apenas una labor preliminar, que sus destinatarios podrán o no acoger y tramitar. La hipótesis de trabajo de esta línea de investigación atribuye al cuento la eventualidad de funcionar al modo de una *construcción*, en el sentido de lo planteado por Freud: sus personajes, argumentos y desenlaces constituyen versiones alternativas a las que el niño puede apelar, reconfigurándolas. El valor conjetural de una construcción es extensivo al cuento. En ambos casos, la respuesta de quien recibe una u otro determina la pertinencia de la propuesta. Una asociación acorde a dicha propuesta o una particular configuración de la resistencia pueden constituir valiosas confirmaciones al respecto (Freud, 1920/1996f, 1937/1996b).

El valor historizador adjudicado a la construcción es resultado de dos tareas complementarias: la deconstrucción de lo fijado bajo formas patológicas (versiones históricas del sí mismo cristalizadas) y la construcción de una verdad contingente o

factible, entramada a la verdad histórico-vivencial, que permite el dominio de la compulsión de repetición (Uriarte, 2013). La distinción entre verdad y ficción cede importancia a favor de la búsqueda de verosimilitud, constituida así en *verdad narrativa*. Esta segunda tarea comprende una labor de ligazón que promueve la resignificación/transformación, dando lugar a cursos asociativos antes obstaculizados por defensas de distinto tipo (represión, desmentida, escisión). Se apuesta así a una *historización productiva* que enlace sentidos presentes y pasados, conquistando nuevos sentidos que abran la dimensión a futuro (Casas de Pereda, 1999).

Si toda construcción es incompleta, también las historias ficcionales detentan un carácter provisorio y abierto para el psiquismo. Confrontan al niño con sus propias novelas, ofreciendo otras verdades plausibles a admitir o desestimar. Todo escrito narrativo es una máquina perezosa, que no puede decirlo todo sobre el mundo al que alude y le pide al lector que colabore en su escritura, que complete lo que allí no se dice: “Ahí, donde la voz del narrador se detiene, el autor quiere de nosotros que nos pasemos la vida preguntándonos qué puede haber pasado...” (Eco, 1996, p. 14). El texto insinúa y encomienda al intérprete que componga los espacios vacíos, por medio de inferencias o de su imaginación. La función del cuento como escritura de la subjetividad, favoreciendo el establecimiento de redes asociativas singulares, adscribe a una filosofía de tipo derridiana, afecta la concepción de la *diseminación* o expansión del sentido (Rojas Navarro, s. f.). El cuento es concebido, asimismo, como una *simbolización abierta* (Hornstein, 2003) que, en tanto conjuga pasado, presente y futuro, articula la repetición con la diferencia y consiente la emergencia de lo desconocido y lo inesperado.

Más allá de diferencias individuales, es innegable el poder de convocatoria de estas piezas de la literatura infantil sobre el público al que apuntan. Sus verdades narrativas, enmarcadas por un frecuente espíritu transgresor de los instituidos, excitan el *deseo de saber* de quienes leen o escuchan estas historias. El cuento infantil invoca la función del enigma, enigma que se ve confrontado con la trama en cuestión, siempre que la curiosidad se haya constituido y no sufra los devastadores efectos de las inhibiciones primarias sobre el pensamiento (Bleichmar, 1999).

El saber es entendido como renuncia progresiva y penosa a la fantasía omnipotente, a la magia del pensamiento, aunque en los albores del pensamiento humano sea una resignación salpicada de negaciones y desmentidas. El niño ensaya refugiarse en certezas con las que hacer frente a la fundamental precariedad de su condición humana. Uno de los más claros exponentes de esta endebles son las “teorías sexuales infantiles”, singular anudamiento entre sexualidad y saber que pone en un primer plano el problema de los orígenes. Ellas son “creaciones del pensamiento infantil en las que se amasa lo experimentado-sentido en el cuerpo, lo percibido en el entorno, lo fantaseado en la mente” (López de Caiafa, 1992, p. 146), en un contexto vincular de alto voltaje libidinal. “Y son teorías, porque más allá de la fantasía que incluye al sujeto individual, intentan dar explicaciones generales” (p. 146). Niños y adultos teorizan y, al hacerlo, procuran aprehender la realidad y sus enigmas.

Al igual que las teorizaciones adultas, las teorizaciones infantiles dan cuenta de las potencialidades reflexivas y cuestionadoras del pensamiento humano, también del grado de flexibilidad o rigidez del funcionamiento psíquico: creencia y convicción configuran dos extremos de un mismo eje posicional respecto al saber, diferenciados por el grado de certeza que caracteriza a cada uno.

La argumentación es la operación discursiva mediante la cual las teorizaciones son fundamentadas. Los géneros lingüísticos sufren una progresiva complejización, y la escolarización es un momento clave de este proceso, caracterizado por el fuerte componente ideológico de las estrategias argumentativas. Los niños muestran una

marcada inclinación a reproducir el discurso hegemónico escolar, usando lugares comunes propios de las prácticas institucionales (Román, 2014).

Los *topoi*, piezas explícitas o implícitas de la argumentación, condensan aquellos principios compartidos por una comunidad lingüística de donde se extraen los argumentos. Actúan como premisas obligatorias o justificaciones conocidas como “reglas de conclusión” (Wodak, 2003). Aunque sirven para la construcción arbitraria de representaciones tendenciosas, se presentan como si fueran exteriores al locutor y totalmente ojetivos (Anscombe, 1995). De allí deriva su poder persuasivo.

Análisis de la producción discursiva infantil

Las tres categorías o ejes principales utilizados para el análisis de la producción discursiva infantil recabada son: construcción de alteridad, tratamiento del conflicto y procesos imaginativo-reflexivos. A efectos de indagar la primera dimensión, y en el entendido de que la construcción de alteridad es *condición sine qua non* del pensamiento (Bleichmar, 1999), el cuento es pensado como un objeto de conocimiento; constituye una *otredad*, o *no yo*, a ser construida por el sujeto. En cuanto a la segunda categoría, se distinguen dos tipos de conflictos que ganan presencia en el taller, ficcionales y no ficcionales. Los primeros se vinculan mayormente con los cuentos leídos. El cuento se nutre de los conflictos humanos universales que modela. Los niños también aportan tramas narrativas, y el propio ámbito grupal es ocasión de inevitables conflictos. Es motivo de indagación qué hace cada niño con los problemas y las circunstancias de tensión, independientemente de las fuentes.

Los procesos imaginativo-reflexivos, tercera categoría, entrañan el destino final de este artículo. A propósito de esta dimensión, se toma en consideración la creación de sentidos subjetivos singulares que hacen a la reescritura oral de los textos. Se establece asimismo una diferenciación operativa entre procesos imaginativos y procesos reflexivos, prestando atención a los diversos enlaces producidos por los niños: enlaces entre representaciones ficcionales de diversas fuentes, enlaces entre representaciones ficcionales y experiencias personales, enlaces entre representaciones ficcionales y expresión de afectos, enlaces entre experiencias personales y expresión de afectos, etcétera. En virtud de la importancia de las teorizaciones (teorizaciones sobre el mundo y los otros) y las autoteorizaciones (teorizaciones sobre el sí mismo), se les otorga un tratamiento especial, amén de su decidido carácter reflexivo.

En 2012 se seleccionaron seis niños de seis y siete años de edad para integrar el taller narrativo. Uno de los cuentos más redituables en lo que a producción narrativa infantil se refiere fue “Pinocho el astuto” (Rodari, 1981/2015), usado por primera vez en un taller. En pocos renglones el escritor italiano emplaza por lo menos cuatro incógnitas relevantes: el problema de la otredad (lo diferente, la alteridad), el tema de los orígenes, la cuestión de las mentiras, los enigmas del cuerpo: Había una vez Pinocho. Pero no el del libro de Pinocho, otro. También era de madera, pero no era lo mismo. No lo había hecho Gepeto, se hizo él solo.

También él decía mentiras, como el famoso muñeco, y cada vez que las decía se le alargaba la nariz, pero era otro Pinocho: tanto es así que cuando la nariz le crecía, en vez de asustarse, llorar, pedir ayuda al Hada, etcétera, tomaba un cuchillo, o sierra, y se cortaba un buen trozo de nariz. Era de madera ¿no?, así que no podía sentir dolor.

El tema de los orígenes convoca desasosiego e intriga; la propuesta de autoengendramiento parece encender la dolorosa historia de Braian, cuyo padre vive en otro país y ha tenido en la vida de este niño escasa presencia. Interrumpe

varias veces la lectura, y en cierto momento expresa: “Ah, ¿cómo Pinocho se hizo él solo?”. Luego, agrega: “Si... si todavía no se hizo...”.

Al denunciar este sinsentido, desgarrar el *pacto ficcional*, ya que en el plano de la ficción todo es posible, y persuade a Sara, una compañera cuyos padres acaban de separarse, a secundarlo: “Ni tenía brazos; ¿cómo se hizo solo?”.

Leído el cuento, la analista atiende la preocupación esbozada, y así retoma Braian su cuestionamiento: “¿Cómo se pudo hacer solo si todavía no se había hecho?”. Más adelante, ensaya una posible respuesta: “Capaz que fue la... capaz que fue la hada que lo hizo”.

La situación de orfandad de Braian –obligado a hacerse solo, sin un padre en el cual mirarse y construirse como sujeto– pone en funcionamiento la desmentida, develando los límites del trabajo de simbolización de la ausencia: en el lugar de ese padre que falta, Braian apela a un personaje benéfico y protector, “la hada”, forjando así la ilusión de invulnerabilidad y completud.

Desde el punto de vista lingüístico, se aprecia un dominio de la concordancia gramatical (“la hada”) que todavía no admite excepciones (“el hada”). Se robustece así la atribución de femineidad a un sustituto que, *aun así*, detenta poderes mágicos que desnaturalizan dicho atributo. Por otra parte, el hada no es un personaje de la versión leída en este taller. Mediante un regreso a la versión original de Pinocho, construye un texto propio, producto del ensamblaje de lo viejo con lo nuevo y de la religazón de representaciones de diversa procedencia. El uso del modalizador (“capaz”) dispone su respuesta en términos de creencia –ni certeza ni convicción–, anticipa la eventual declinación de la desmentida y sugiere el carácter contingente del mecanismo defensivo.

Eliminar a Gepeto, figura paterna de la versión tradicional del cuento, resulta inquietante para estos niños. Sin embargo, la angustia manifestada no es invalidante. Por el contrario, se resuelve en ambos casos con un incremento de su actividad reflexiva. Ello mismo impulsa a la analista a preguntar: “¿Cómo se habrá hecho el primer hombre, el primer ser humano?”. A partir de este momento, se produce el siguiente diálogo:

Sara: Mi mamá es la única que sabe.

Analista: Esa pregunta que hizo Braian es la pregunta que se ha hecho toda la humanidad. ¿Cómo es posible que se haya hecho el primer ser humano?

Sara: Ah, sí, yo ya sé.

Analista: ¿Sí?

Sara: De la panza de sus padres.

Analista: ¿Pero el primero?

Sara: Ah, sí, de la panza de un mono.

Analista: Ahh... Interesante la respuesta de Sara, ¿eh? [...] Hay muchas respuestas, pero nadie sabe de verdad cómo fue.

Braian: Sí, porque, porque... Jesucristo tuvo a Dios, que hizo a los humanos.

Constituido el enigma del génesis, Braian y Sara se abocan a construir hipótesis explicativas que incluyen nuevos personajes: padres, mono, Jesucristo, Dios. Inauguran así una conversación, acontecimiento discursivo de tipo cooperativo que señala transformaciones del espacio grupal intersubjetivo en el que advienen teorizaciones sobre el origen de la vida. En ellas comulgan fantasías singulares (“panza de sus padres”, “panza de un mono”) junto con el influjo del evolucionismo darwiniano, teoría científica que impregna la cultura. También en Sara la figura materna luce atributos fálicos (“Mi mamá es la única que sabe”), omnisapiencia que revela la persistencia de la *desmentida estructural* (Casas de Pereda, 1999).

Hacia el final de este intercambio, Braian abandona la hipótesis mágica

del hada y opta por la religiosa. Restituye así lo masculino, aunque la relación padre-hijo es invertida (“Jesucristo tuvo a Dios”), con lo que ocurre un quiebre del nivel simbólico. ¿Es posible que el hijo engendre al padre? Tal vez sí... Para que lo paterno tenga lugar (“Dios hizo a los humanos”), es preciso que un hijo pueda concebir simbólicamente a un padre (“Jesucristo tuvo a Dios”). Ello supone la renuncia a la fantasía de un padre ideal –capaz de colmarlo de regalos maravillosos, como pretendía hacer creer a todos al principio– para incorporar un padre real del que poco recibía. Es forzoso inventar un padre al que imitar y al que oponerse porque la construcción del sí mismo se procesa “en concordancia o en oposición a esa figura significativa, en una confrontación imaginaria” (Viñar, 2015, p. 29).

Entre las conclusiones provisorias de esta primera edición del taller, destacan: la correspondencia entre el teorizar infantil y el discurso heterónimo científico o pseudocientífico desplazado en ellas, la idoneidad del taller narrativo para el desarrollo de un pensamiento conjetural y teorizador ilustrado por un discurrir infantil afanado en explicaciones generales sobre los grandes temas de la humanidad, y la competencia del cuento infantil en su función de intermediación.

Los hallazgos mencionados fueron contrastados con la edición de otro taller, en 2015, usando el mismo cuento y poniendo en cuestión una afirmación de Castoriadis (1993) según la cual la interrogación infantil se detiene tempranamente porque toda pregunta tiene sus respuestas canónicas y *funcionarios sociales* que las transmiten: sacerdotes, políticos, comunicadores, docentes, científicos, etcétera. El acceso al entendimiento, un logro de la criatura humana, parece interferir el ingreso a lo radicalmente nuevo, a recorrer caminos más propios, alejados de aquello “infectado del saber convencional” (Moreno, 2017, p. 53).

Cuatro niños de ocho y nueve años componen este grupo. El primer *debate narrativo* acontece en torno al problema de las diferencias. En cuanto se menciona el título del cuento, Pablo exclama: “¡No es el verdadero!”. Los movimientos discriminativos se incrementan luego de haber leído el cuento. Otra vez Pablo, excesivamente apegado al decir de su padre, alega: “Este es otro, que le gusta que le crezca la nariz. Al otro no le gustaba”. En la siguiente secuencia, Francisco acompaña:

Pablo: A Pinocho, al otro Pinocho, le pedían que le saquen la nariz, pero a este, o sea, se la sacaba por sí solo.

Francisco: El otro era un títere; este, no.

Pablo: Sí, porque Gepeto lo hizo para que jueguen los niños y también lo hizo para hacer que tenía un niño de verdad con él, y el hada le dio vida al muñeco.

Pablo ha introducido el tema de los orígenes, restituyendo la pareja de Gepeto y el hada que Rodari niega en su versión. Nuevo triunfo de la desmentida que reafirma la hiperpresencia masculina y revierte la marcada ausencia femenina en la cotidianidad de este niño. La analista pregunta: “¿Y en este cuento?”. La interrogante desata una intensa actividad argumentativa y una división entre varones y niñas: los primeros se afilian a explicaciones mágicas que sus compañeras cuestionan:

Pablo: Se creó a sí solo. Por sí...

Francisco: Por su cuenta.

Pablo: Significa que la hada a unos pedazos de madera les dio... les dio vida y se formaron haciendo un títere o un muñeco de madera.

Analista: ¿Y ustedes qué piensan de eso? ¿Cómo fue que se hizo solo? [Dirigido a las niñas, que solo gesticulan hasta ese momento].

Carola: No sé, porque si no vive..., ¿cómo se va a hacer?

Francisco: Un fantasma poseyó unas partes.

Analista: A ver, Carola. Explicalo.
 Carola: ¿Cómo se va a hacer, si ni siquiera tiene un martillo ni nada?
 Francisco: Pero tiene un serrucho y clavos y martillo.
 Carola: ¿Pero cómo se va a hacer él solo con madera? A él lo tiene que hacer alguien.
 [Karina interviene, pero no se entiende].
 Francisco: No le duele nada.
 Carola: Pero alguien lo tiene que hacer, él solo no se lo puede hacer.
 Karina: Esa es la parte que yo no entendí.
 Analista: ¿Cómo, Karina?
 Karina: Que yo no entendí. ¿Cómo se va a hacer, si no tiene a nadie? ¿Cómo se va a hacer solo? [Desconcertada].
 Pablo: La hada lo hizo.

Seguidamente, Francisco rompe la alianza de género y deja de suscribir algunos argumentos: “¡No hay ninguna hada!”. Pronto logran un acuerdo entre todos al oponer un Pinocho “real” o “del pasado” con otro “postizo”. De todos modos, Carola insiste: “Porque nadie va a entender que un Pinocho se haga solo”. Karina adopta una posición conciliadora que reaviva el fervor de la polémica:

Karina: O capaz que lo podemos leer de nuevo porque capaz que no nos acordamos si decía eso.
 Pablo: Decía, no lo creó un... ¿Cómo se...? ¿Qué era el tipo de...? No lo creó Gepe-to, se creó por sí solo, pero no dice nada más.
 Carola: *Perá*², no entiendo.
 Francisco: ¿Cómo se creó por sí solo?
 Carola: ¿Qué? ¿Está muerto y revive y se hace? Porque no entiendo eso.
 Pablo: O capaz que el alma del niño...

Algunos episodios que provocan goce –deleite y sufrimiento– capturan el pensamiento infantil, determinando un aumento exponencial de la producción simbólica. La ocurrencia sobre “el alma del niño” cosecha un extenso intercambio dialógico alrededor de dos personajes macabros, Robert y Chucky, los muñecos malditos. La cohesión grupal ganada es concomitante al fenómeno de exclusión de la pareja coordinadora; su conocimiento del tema es limitado, pero no hay interés en dar explicaciones. Esta situación se resuelve leyendo nuevamente los primeros párrafos del cuento, que encienden un nuevo debate sobre la constitución física de Pinocho. La discusión se disuelve cuando acceden al reconocimiento de una legítima ignorancia:

Carola: No entiendo ese cuento.
 Pablo: Yo no entiendo el principio.

El consenso obtenido parece una buena oportunidad para complejizar la reflexión de estos tiernos hermeneutas y plantearles: “Esto que ustedes se quedan pensando y no entienden [...] es una pregunta que [...] toda la humanidad se ha hecho siempre y es: ¿cómo se hizo el primer ser humano?”.

A partir de este momento, como ocurriera en 2012, el teorizar infantil se entremezcla con las teorías científicas de la época, en un país que detenta una vasta tradición laica. Entre creencias y certezas se prolonga ese intercambio conversacional del que podrán ilustrarse algunos pasajes.

Carola y Pablo interpretan un contrapunto sobre filogénesis y ontogénesis que impugna sus historias pedagógicas de dificultades. Pablo asegura que el primer ser humano es una célula, luego dice que es un lagarto, que antes de los dinosaurios

2 Aféresis de *esperá*.

éramos peces y que cuando los dinosaurios se extinguieron, fuimos monos. Concluye, finalmente: “Sí, la primera célula podía ser un tiranosaurio, un tigre, un humano, un perro, un gato”.

Carola se afana en caracterizar la especie humana: “¡Nooo! ¿Qué? ¿Vos sos un humano así nomás? No, sos *homo sapiens sapiens*. [...] Primero somos monos y después nos vamos quitando el pelo [riendo] hasta que después llega hasta lo grande de todo y ahí no tenemos pelo. Y ahí se crean, creo”.

Son más nutridas, aunque más interferidas por fantasías, sus teorías sobre el embarazo: “Ay, pero los bebés se van haciendo. Primero son marcianos, no saben nada”. “Son deformes los bebés mientras que están en la panza y después que pasa un mes, ahí se van acomodando los huesos...”.

A continuación, los misterios de los orígenes y las disputas por el saber sobre la gestación de los bebés intensifican la dinámica defensiva. Las defensas maníacas operan como fuerzas progresivas y regresivas, contra angustias depresivas y paranoides (Baranger, 1976). La competencia adquiere ribetes peligrosos para Carola: la muerte gana presencia discursiva, mientras las descalificaciones preservan al objeto valioso de su envidia.

Pablo: Un coso así, tipo un bulto así, y después una cola, y acá es donde va todo el esperma, y cuando entrás a un bulto, a un agujero, una esfera que se llama óvulo.

Carola: Sí, que es un cosito así chiquitito que tiene patitas.

Pablo: Más chiquitito que esto.

Carola: Bueno, sí, si se mete dos, nacen dos bebés, si se mete tres... pero solamente tiene que nacer uno o dos o tres. [...]

Pablo: Por eso, cuando recién salen...

Carola: Son muchos, y muchos se mueren mientras que van llegando al coso.

Pablo: ¿Coso?

Carola: ¡Ay, no me sale! [Ríe]. Porque es medio asqueroso. Entonces...

Pablo: Al óvulo.

Carola: Bueno, al óvulo. Uno se mete, y ahí nace el bebé, el famoso bebé que después se va haciendo grande, grande, grande.

Pablo: Famoso en la carrera. ¡El número uno!

Más adelante, Carola dirá, con aire de suficiencia: “Mientras que el bebé golpea a la madre le duele. Eso es lo que ustedes no entienden. Es lo que trato de explicar y ustedes, no, porque los bebés son esto y esto...”. Rivalidad edípica y angustia de castración constituyen un par indisociable que Pablo deja entrever tras su sapiencia científica y ostentaciones propias de un narcisismo herido: “Yo vi un video que primero sos un espermatozoide, que es tipo... [...] Y cuando llegás al óvulo, se te rompe la cola y ese bultito se junta con otro bultito que son dos células y después se juntan, se separan y después seempiezan a separar más... [...] Entonces, entonces, tú vas así corriendo, corriendo, corriendo, mientras otros también. Todos quieren llegar al mismo lugar, pero solo uno puede entrar: el más rápido”.

Karina, callada, asume el lugar de la vergüenza o de no saber. Otros hablan por ella cuando la analista demanda su palabra:

Carola: La Karina le tiene asco. [Lo repite riéndose].

Francisco: Porque no sabe de lo que estamos hablando.

Carola: ¿No sabés los bebés?

Pablo: ¿No sabés cómo naciste?

La contienda aviva lo maníaco. Emerge ahora en Pablo el dilemático par vida-muerte. Fantasía, ciencia y teorizaciones infantiles muestran una particular imbricación:

Carola: Mientras que la madre se mueve, el bebé está “gugu”. [Gira la cabeza].

Francisco: Está en una fiesta. [Irónico].

Pablo: Entonces, si gira el cordón umbilical, se le rompe, porque si mueve para todos lados, el cordón umbilical no es tan... [Gesticula].

Francisco: ¡Ni que la madre fuese un trompo!

Carola: No, esperá, y también los bebés golpean en la panza.

Francisco: Sí, hace una patada así.

Pablo: Pero cuando quieren, cuando algo les gusta, pegan...

Analista: ¡Cómo sabe Carola de este tema, ¿no?!

Pablo: Un día, cuando yo todavía estaba en la panza, mi madre me dio chocolate y yo le pegué una patada de felicidad porque me gustaba mucho...

Analista: ¡Mirá! Te dio chocolate en la panza...

Carola: ¿Y cómo sabés?

Pablo: Porque mi padre me contó.

A pesar de este discurrir por los grandes temas de la vida, los orígenes y la sexualidad, los diques marcan su presencia en cada uno de estos niños. En Karina, la timidez y el silencio contrastan con la habitual agudeza de sus intervenciones. Pablo abruma con sus intelectualizaciones, explicando, por ejemplo, que en los animales se habla de “apareamiento”. Francisco recurre a la ironía: “Cuando llegás a la madre, ¿te hacen una fiesta?”. Carola insiste en referirse al asco propio o proyectado en Karina.

Conclusiones primarias

La necesidad de contrastar estos hallazgos con más evidencia empírica, aunque siempre con el método y las categorías psicoanalíticas, obliga a calificar estas conclusiones de *primarias*.

La edición 2015 del dispositivo creado ilustra con más propiedad que la edición 2012 su eficacia para activar la producción simbólica infantil y, en especial, para potenciar la capacidad reflexiva. Deben haber incidido en dicha diferencia la edad de los niños y los avances de la investigación (mayor experiencia clínica). Algunas piezas de la literatura infantil (v. gr., “Pinocho el astuto”) resultan más aptas para encender la apetencia y aptitud teorizadora. Cuando ello sucede, se aprecian operaciones discursivas poco frecuentes –interrogantes, cuestionamientos, refutaciones, inferencias, etc.–, situación privilegiada en la que ocurre una concomitancia cognitivo-afectiva y el nivel atencional de los niños es máximo. El análisis de cada cuento y sus repercusiones ha conseguido determinar seis constelaciones o climas narrativos diferentes, según los conflictos, fantasías y estados emocionales que los respectivos argumentos convocan (Kachinovsky, Correa y Magnone, 2018). Las constelaciones narcisista y depresiva, encendidas por ese comienzo dramático de un Pinocho que se hace “solo”, conquistan la mejor cosecha imaginativo-reflexiva.

Se produce, asimismo, sobre todo en 2015, una autorregulación grupal: los debates narrativos requieren escasa participación de los coordinadores. Apenas intervienen para ampliar el campo conversacional.

En todos los casos, se observa una reconstitución de la relación con el saber sobre el mundo y el sí mismo, más allá de diferencias individuales. En la medida que se instaura un espacio en el cual los devaneos identitarios son promovidos,

atendidos y no censurados, se asiste a un surtido menú de teorizaciones. Padres y docentes advierten cambios positivos en la autopercepción de estos niños, en particular sobre su condición de aprendices.

La afirmación de Castoriadis sobre la temprana detención de la interrogación infantil se confirma parcialmente: las respuestas canónicas tienen una fuerte presencia, pero figuran entretrejidas con lo escuchado, experimentado y fantaseado, a pesar de la latencia. Las teorizaciones infantiles se nutren de ese discurso heterónimo, como también muestran los estudios lingüísticos: paradoja de la constitución del psiquismo con su doble cara de apropiación singular y única de lo que viene del otro distinto (Ponce de León, 2017). No es fácil, ya en esta tierna edad, desasirse del saber consensuado y su efecto engeguecedor para ir al encuentro de lo más novedoso, el acontecimiento (Moreno, 2017).

El cuento como mediador proporciona un material harto difícil de encontrar por otras vías, mientras la trama relacional del grupo, compuesta por vínculos significativos con los otros, es el soporte de estas producciones del pensamiento.

En cuanto a la universalidad de estas teorías, es preciso reconocer la variabilidad de concepciones en juego. Lo universal parece referirse a la necesidad de teorizar, lo cual confirma las constataciones de otros estudios: teorizar no implica necesariamente generalizar ni enunciar teorías típicas, como las postuladas por Freud, “sino dar sentido a la sexualidad propia a partir de un fundamento más o menos estable” (Sverdlik, 2010, pp. 109-110). Las formas específicas que adopten las teorías dependerán de las vicisitudes edípicas de cada niño y de los recursos psíquicos para responder a las interrogantes creadas.

Los recursos cognitivos de los niños en edades más avanzadas permiten recubrir los contenidos sexuales con términos científicos y atenuar sentimientos de vergüenza y angustia, pero la censura hace lo suyo: el cuerpo sexuado no aparece designado como tal. Cuando se fuerzan respuestas más comprometidas, se reciben evasivas. Se esmeran en hacer creer que la concepción humana transcurre dentro de un cuerpo biológico, dessexualizado, que se asemeja mucho a una caja negra pleno de enigmas de los que se quiere hablar, pero no se puede hacerlo en forma franca y llana.

Saben bastante más de lo que dicen saber. Y esto no es un hallazgo menor, porque demuestra que a pesar de la supuesta libertad y transparencia sexual de estos tiempos, la sexualidad humana mantiene un halo de prohibición que estos niños soportan. No obstante, teorizan y por momentos ponen pasión en ello. En ocasiones, este teorizar infantil, encausado en el adulto, es simiente de ulteriores descu brimientos científicos. La autobiografía de Charles Darwin (1887/1946) ilustra con generosidad la estrecha relación de la curiosidad, el fantaseo y el teorizar infantil con su actividad científica posterior, condicionada a una actitud irreverente y transgresora hacia los fundamentos doctrinarios de sus maestros y el *Zeitgeist*³ de su época. Como ocurriera con estos niños, ninguna de las experiencias dolorosas atravesadas por aquel gran hombre hizo que desistiera de su curiosidad o afán investigador. Tampoco la tristeza parece haberlo abandonado. De esta convergencia de indicios surge la necesidad de retomar una pregunta formulada en otro lugar: “¿Acaso un destino de duelo podría ser, como en un triste y bello cuento, la producción humana de conocimientos?” (Kachinovsky, 2012).

El empeño del niño por saber no es atribuible a algo innato, sino a circunstancias inquietantes. La preocupación de la humanidad por los orígenes de la vida y de la especie, un interrogante tan antiguo como insatisfecho, parece remitir a estos primeros desvelos (Grinberg, 1997). El hombre ha creado diversos sistemas explicativos; la ciencia parece ser uno de los más sofisticados (Sinay Millonschik,

1993). Los científicos recrean de muy diversos modos esta irrenunciable ilusión de sabiduría, constante negación de una ignorancia y transitoriedad inevitables.

Resumen

Se ponen a consideración los avances de una línea de investigación en psicoanálisis con niños, en la que se han introducido modificaciones al dispositivo clínico clásico: la modalidad de trabajo es grupal, el cuento infantil es el mediador simbólico por excelencia y el ámbito donde se desarrolla el trabajo de campo no es el clínico, sino una escuela de contexto social carenciado y conflictivo. Se pretende de este modo acercar el psicoanálisis a sectores sociales e institucionales habitualmente ajenos a sus beneficios, y contemplar aquellos casos en los que drásticas resistencias demoran o inhabilitan la técnica tradicional.

Se justifica la relevancia y pertinencia del método de investigación psicoanalítico por estudio de casos, y la especificidad de las categorías de análisis. Se describen e ilustran los hallazgos de dos ediciones distintas del dispositivo en cuestión, presentando algunos fragmentos que dan cuenta de su idoneidad para incrementar la producción discursiva infantil y para incitar el afán teorizador de los niños implicados. El análisis de sus derivados permite concluir, entre otros resultados, que estas creaciones del pensamiento se nutren del discurso heterónimo que circula en la cultura –científico y pseudocientífico–, y con él se entretienen.

Descriptor: *Cuentos infantiles, Teorías sexuales infantiles, Investigación.*

Abstract

Developments made regarding a line of research in psychoanalysis with children are put into consideration, in which modifications have been introduced to the classical clinical device: the work's modality is in a group setting, the child's tale is the symbolic mediator par excellence and the scene where the field work is developed is not a clinical one but a school of social context deficient and conflictive. The aim is to bring psychoanalysis closer to social and institutional sectors usually unaware to its benefits and to consider those cases in which drastic resistance delays or disables the traditional technique.

The relevance and pertinence of the method of psychoanalytic research is justified by the study of cases and the specificity of the analysis categories.

The findings of two different editions of the device in question are described and illustrated, presenting some fragments that give proof of their suitability to increase children's discursive production and to incite the theoretical zeal of the children involved. The analysis of its products allows us to conclude, among other results, that these thinking creations are nourished by the heteronomous discourse that circulates in culture, scientific and pseudo-scientific, and interweaves with it.

Keywords: *Children's tales, Children's sexual theories, Investigation.*

Referencias

- Anscombe, J. C. (1995). Semántica y léxico: Topoi, estereotipos y frases genéricas. *Revista Española de Lingüística*, 25, 2, 297-310.
- Baranger, W. (1976). *Posición y objeto en la obra de Melanie Klein*. Buenos Aires: Kargiemán.
- Bion, W. (1997). *Aprendiendo de la experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Bleichmar, S. (1999). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Burke, E. (2005). *Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y de lo bello*. Madrid: Alianza.
- Casas de Pereda, M. (1999). *En el camino de la simbolización: Producción del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (1993). Lógica, imaginación, reflexión. En C. Castoriadis, *El inconsciente y la ciencia* (pp. 21-50). Buenos Aires: Amorrortu.
- Darwin, C. (1946). *Memorias y epistolario íntimo. Mi vida. Recuerdos del hijo. Correspondencia selecta*. Buenos Aires: Elevation. (Trabajo

- original publicado en 1887).
- Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- Fonagy, P. (coord.) (1999). *Una revisión de puertas abiertas de los estudios de resultados en psicoanálisis: Informe preparado por el Comité de Investigación de la API a pedido de su Presidente*. Londres: API.
- Freud, S. (1996a). Análisis de la fobia de un niño de cinco años. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 10). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1909).
- Freud, S. (1996b). Construcciones en el análisis. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 22). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1937).
- Freud, S. (1996c). Dos artículos de enciclopedia: "Psicoanálisis" y "Teoría de la libido". En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 18). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1923 [1922]).
- Freud, S. (1996d). Lo ominoso. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 17). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1919).
- Freud, S. (1996e). ¿Pueden los legos ejercer el psicoanálisis? Diálogos con un juez imparcial. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 20). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1926).
- Freud, S. (1996f). Sobre la psicogénesis de un caso de homosexualidad femenina. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 18). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1920).
- Gillig, J.-M. (1997). *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Paris: Dunod.
- Green, A. (1993). Desconocimiento del inconsciente (ciencia y psicoanálisis). En A. Green, *El inconsciente y la ciencia* (pp. 147-165). Buenos Aires: Amorrortu.
- Grinberg, L. y Grinberg, R. (1998). *Identidad y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- Grinberg, R. (1997). La curiosidad: Formas y deformaciones. *Revista de Psicoanálisis*, 25, 141-156.
- Hornstein, L. (2003). *Intersubjetividad y clínica*. Buenos Aires: Paidós.
- Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber: Historias de aprendices*. Montevideo: Universidad de la República.
- Kachinovsky, A. (2016a). El cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo. *Revista de Investigaciones en Psicología*, 21, 35-44.
- Kachinovsky, A. (2016b). Fronteras del psicoanálisis, fronteras de las neurosis. *Revista de Psicoanálisis - Madrid*, 76, 299-324.
- Kachinovsky, A., Correa, H. y Magnone, M. (2018). Análisis de la producción discursiva infantil en talleres clínico-narrativos. Informe presentado al Centro de Investigación Clínica en Psicología (CIC-P), Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo.
- Kaës, R. (2010). *Un singular plural: El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Klein, M. (1976). Apéndice: Alcances y límites del análisis del niño. En M. Klein, *Obras completas*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1932).
- Laplanche, J. (2014). La pulsión y su objeto-fuente: Su destino en la transferencia. *Alter*, 8. Disponible en: <https://revistaalter.com/revista-la-pulsion-y-su-objeto-fuente-su-destino-en-la-transferencia/2029/> (Trabajo original publicado en 1984).
- López de Caiafa, C. (1992). En los albores del conocer. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 76, 139-148.
- Mezan, R. (2001). Psicanálise e pós-graduação: Notas, exemplos, reflexões. *Revista Psicanálise e Universidade*, 14, 121-162.
- Moreno, J. (2017). El niño, la ignorancia y el psicoanálisis. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 125, 43-57.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ponce de León, E. (2017). Función diferenciadora parental: Matriz de la alteridad y de la diferencia sexual. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 126, 69-82.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración* (vol. 1). México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1983).
- Rodari, G. (2015). *Cuentos para jugar*. Buenos Aires: Santillana. (Trabajo original publicado en 1981).
- Rojas Navarro, S. (s. f). *El cuento de hadas entre simbolización y simbólica: Lecturas a partir de la relación entre psicoanálisis y literatura*. Disponible en: http://www.academia.edu/1773975/El_cuento_de_hadas_entre_simbolizacion_y_simbolica_Lecturas_a_partir_de_la_relacion_entre psicoanalisis_y_literatura
- Román, S. (2014). *Una aproximación crítica al estudio del discurso argumentativo infantil en el marco de la educación primaria* [tesis de maestría]. Universidad de la República, Montevideo. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/9275/1/Rom%C3%A1n%2c%20Sandra.pdf>
- Rubinstein, A. (2006). *Consideraciones preliminares sobre el uso del caso en los textos freudianos*. 13. a Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: www.aacademica.org/000-039/516.pdf
- Rubinstein, A. M., Naparstek, F. A. y Bachmann, R. M. (2006). La perspectiva freudiana de la eficacia del análisis. *Anuario de Investigaciones*, 13, 93-101.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Sinay, C. (1993). *El psicoanálisis, esa conjetura: El humano suplicio de interpretar*. Buenos Aires: Paidós.
- Sverdlik, M. (2010). *La creación del pensamiento en los orígenes: Estudio psicoanalítico acerca de las fantasías y teorías sexuales infantiles*. Buenos Aires: Teseo.
- Uriarte, C. (2013). Las construcciones como historizadoras de traumatismos. *Querencia*, 15, 104-110.
- V. de Grinberg, R. (1961). Sobre la curiosidad. *Revista de Psicoanálisis*, 18(4), 321-336.
- Viñar, M. (1995). Discurso psicoanalítico, discurso literario. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 82, 35-44.
- Viñar, M. (2015). El vértigo civilizatorio y la clínica actual. *Revista de la Sociedad Argentina de Psicoanálisis*, 19, 17-34.
- Wodak, R. (2003). *El enfoque histórico del discurso*. En R. Wodak, *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101-141). Barcelona: Gedisa.