

RELATOS en la ESCUELA: del FRACASO a la INCLUSIÓN

A. Fundamentación y antecedentes

1) Acerca del enclave académico de esta postulación

El Área de *Psicología Educacional de la Facultad de Psicología* -lugar de inserción del presente proyecto- padece un largo proceso fundacional. La materialización de esta creación (junio 2002 – marzo 2007) significó una apuesta a la producción de conocimientos por parte de la disciplina psicológica en el ámbito educativo.¹ Las prácticas extensionistas desarrolladas con estudiantes en instituciones de educación inicial, primaria y secundaria fueron, son y seguirán siendo una fuente de preguntas e hipótesis con las que trabajar, fuente de inspiración de ésta y otras propuestas.

En el Proyecto de Trabajo (2003)² de la responsable de esta propuesta, un capítulo trazaba los primeros derroteros: "*Notas introductorias al tema de la investigación*". Se mencionaba allí la importancia de la narrativa desde diversos ángulos epistémicos, haciendo una fuerte apuesta por las **políticas de identidad en el contexto educativo**.

En junio de 2003 la aún precaria estructura académica organizó sus primeras jornadas de intercambio: "*Psicología en la Educación: Un campo epistémico en construcción*". El objetivo era delimitar junto a académicos nacionales y extranjeros los interrogantes por los que debía orientarse la investigación. Decíamos entonces: "*Un campo epistémico en construcción... Con interrogantes por edificar, (...), con alternativas por delinear, con diálogos por inaugurar y lazos por instituir.*" (p.8) De allí a acá hubo lecturas e intercambios; nuevos vínculos mediáticos y presenciales, una vasta experiencia de campo. Hubo asimismo una definición respecto a la *línea de investigación*: **Relatos e Identidades: Saber, Conocimiento y Creatividad**.

2) Interrogando nuestras prácticas en escuelas

El compromiso de nuestra Universidad con la sociedad que la hace posible -y a la cual se debe-, nos ha llevado a trabajar con los sectores más carenciados. En particular nos referimos a aquéllos que agregan a la desposesión económica y cultural la pérdida del lazo social: los excluidos o expulsados. En estos escenarios parece imperar el tiempo de la inmediatez; 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**.³

¹ Había funcionado entre 1993 y 2002 un curso de psicología educacional de carácter opcional. Bajo la responsabilidad de un profesor adjunto, los objetivos del curso se centraban en una enseñanza profesionalizante. La investigación era una aspiración postergada.

² Presentado en calidad de aspirante, en la oficina de concursos de la Facultad de Psicología, con motivo del llamado al cargo de Profesor Titular para el Área de Psicología Educacional que hoy detenta.

³ La escasa producción narrativa observada en vastos sectores de la sociedad uruguaya respondería a múltiples factores. 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

Este predominio del lenguaje de la acción sobre el pensamiento 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 de las situaciones de inequidad que los expulsa. En algunos lugares la falta de reconocimiento afecta a alumnos y a docentes con semejante impiedad. **Los efectos masificadores, propios de una sociedad fracturada entre 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 proyectarse (producir cambios), **¿será posible restituir el verbo a quienes se les ha arrebatado?**

3) Relatos e Identidades: Saber, Conocimiento y Creatividad

El título da cuenta de la línea de investigación que identifica al Área de Psicología Educacional, en torno al cual se desarrollan diferentes proyectos. La pretensión de articular los conceptos de identidad y relato responde a la posición hermenéutica sobre la que se asienta esta línea: la identidad no es una esencia a descubrir, producto de una herencia biológica y/o histórica; tampoco un producto acabado e inmutable. Su materialidad se nutre de la cultura en la que se gesta y los acontecimientos que la marcan. Su sustancia es narrativa.

Como incesante construcción narrativa, se produce, a expensas de los múltiples relatos que conviven y dialectizan entre sí en nuestros diversos ámbitos de pertenencia: grupos, organizaciones, instituciones. En este sentido diríamos que es colectiva y ajena: un hervidero de voces que nos habita. Por otro lado, la identidad tiene una arista personal vinculada a los hechos que transitamos como protagonistas, que asumimos como propios. Navega entonces entre lo singular y lo plural, entre lo privado y lo público.⁴

Hundir las raíces de la identidad sobre discursos segregacionistas, autoritarios o individualistas no es igual que cimentarla sobre mensajes integracionistas, democráticos o solidarios. En toda sociedad circulan relatos contradictorios. La diferencia estriba en lo que llamaremos protagonismo narrativo. Las políticas públicas tienen una responsabilidad indiscutible en este punto. Colaboran a consolidar lo instituido o promueven cambios discursivos.⁵ Procurar delimitar los protagonismos y sus matices, hacer una suerte de mapeo narrativo, es entonces una tarea necesaria y relevante. Compete al Área de Psicología Educacional anclar el problema de la identidad en la institución del saber. El mandato homogeneizador sobre el que sentó sus bases esta institución la ha llevado a producir 'efectos de abolición subjetiva'. Desandar este camino sería un objetivo

triumfo de la resignación y la desesperanza...todo ello daría cuenta de una subjetividad constreñida al presente, anclada en el polo pragmático del lenguaje, con un *capital cultural* cada vez más devaluado. Hablar luego de 'fracaso escolar' no resulta sorprendente.

⁴ La investigación teórica llevada a cabo por H. Modzelewski en el campo de la filosofía acompaña las afirmaciones precedentes bajo el supuesto de la constitución de la subjetividad en términos de *reconocimiento recíproco* (Hegel, 1807; Mead, 1934; Taylor, 1993; Honneth, 1997).

⁵ El Plan Ceibal constituye un ejemplo privilegiado de lo que se pretende explicar. Cada computadora que se entrega tiene un valor simbólico inestimable. La siembra de un discurso inclusivo y democratizador de tal envergadura otorgará a los uruguayos del mañana otro fundamento identitario. No es despreciable asimismo el efecto que pueda tener hoy sobre el conjunto de la ciudadanía.

prioritario, apostando a un rescate de la singularidad tanto del lado del aprendiz como del enseñante. La pregunta por la identidad insiste en procura de un nuevo relato que, paradójicamente, habrá de construirla: ¿qué es ser aprendiz, ser docente, ser investigador...ser ciudadano uruguayo?

4) Coincidencias e intercambios regionales

Desde junio de 2003 se entabla un diálogo sostenido con la Maestría en Psicología Educativa de la UBA; en particular, con el equipo de la Dra. S. Schlemenson. Destacaremos ahora algunos resultados de una de sus investigaciones: *“Riesgos en la infancia: factores psíquicos que restringen los procesos de simbolización”*. Allí se exploran las estrategias narrativas utilizadas por veinticinco docentes argentinos a cargo de niños de cinco años de escuelas públicas, con el propósito de desarrollar la imaginación de los pequeños luego de la lectura de un cuento. Sobre los resultados obtenidos afirma Schlemenson (2004) que la mayoría de las propuestas docentes solicitaban descripciones sin promover narrativa; transmitían certezas y clausuraban el discurso espontáneo; se dirigían a los niños en tiempo presente o pasado, obturando la riqueza simbólica de las formas verbales condicionales, subjuntivas o futuras.

En nuestro medio, Gabbiani, Madfes y Orlando (2006) investigan las relaciones entre lenguaje y poder. El proyecto se asienta en el marco teórico del *Análisis Crítico del Discurso*. 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. Los hablantes -miembros de grupos sociales y culturales- reflejan en el lenguaje su identidad grupal.

5) Estudios exploratorios

Presentamos en el 2006 un I + D con similar orientación al que hoy postulamos. El proyecto fue evaluado positivamente, pero no fue priorizada su financiación. Las críticas al diseño metodológico tuvieron dos consecuencias importantes: reelaboración del mismo y puesta en marcha en el 2007, a título exploratorio. La actual propuesta es un precipitado de ambas.

La experiencia del 2007 nos llevó a reconsiderar el lugar del maestro en la presente investigación. Siendo el coordinador del grupo escolar, no puede quedar fuera de la misma si se trabaja en aula. Por ello privilegiamos el estudio de Schlemenson citado. La investigación que nos proponemos debe ser realizada **con el maestro de clase.**⁶

6) Acerca del fracaso escolar⁷

⁶ Fue también muy interesante una experiencia realizada en el Local de Servicios de la Facultad de Psicología (anexo). No descartamos replicarla y compararla con ésta en una segunda etapa.

⁷ Este concepto, amén de sus límites, tiene la ventaja de no responsabilizar / culpabilizar a un sujeto en particular y ser suficientemente amplio como para contemplar la complejidad del problema. Deja abierta la pregunta por el sujeto del fracaso: ¿el niño o el joven, el maestro, la familia, la institución, la sociedad?

Todas las instituciones producen subjetividad. La escuela tiene el encargo social de construir ciudadanía, debe producir **'subjetividad ciudadana'**. Para que esto se cumpla es preciso, entre otros, que exista un tejido social suficientemente consistente para que dicho mandato tome la fuerza de lo canónico en las familias de los escolares.

Éstas entonces enviarán a sus hijos a la escuela con la confianza necesaria para que la expectativa del encuentro con el *'saber'* haga carne en los escolares y haga de la propia escuela una empresa plausible. El clima institucional necesario para que circule el conocimiento en las aulas depende en gran medida de enunciados familiares cotidianos del tipo: 'hay que ir a la escuela', 'hay que hacer los deberes'... Si estos ideales parentales no tienen suficiente presencia, si no existe una corriente de credibilidad hacia la institución del saber, entonces enseñar y aprender serán tareas imposibles.

Para algunos, la progresiva imposición de la ley del mercado ha llevado a la sustitución del 'sujeto ciudadano' por el 'sujeto consumidor' (Duschatzky y Corea, 2001). En este contexto, familia y escuela quedarían despojados de autoridad y carentes de potencia enunciativa. Otros dirán que la educación conserva una autoridad que otras instituciones han perdido (Korinfeld, 2002); la escuela sería algo más que una barrera para detener la creciente desafiliación social aunque bastante menos que su solución definitiva.

Las rupturas o fragilidades del 'lazo social' presentan un problema a indagar. Nos interesa subrayar al respecto que **el lazo social es condición, pero también efecto, de la escolarización**. Por ello la escuela como 'segunda oportunidad' frente a la exclusión debe proponerse que *"sus promesas de equidad y construcción de ciudadanía se articulen mejor a sus realidades y prácticas cotidianas"* (Korinfeld, 2002, p 3). Se apuesta así a una *'discriminación positiva'* (reconocer la diversidad, brindando atención personalizada a grupos más desfavorecidos). No es admisible que se pretenda fomentar la igualdad a costa de la diversidad (Pérez Gómez, 2002). Deben buscarse estrategias que garanticen equivalencia de oportunidades.

Una dimensión de la 'subjetividad ciudadana' que se procura construir es la **identidad de aprendiz**⁸. Las políticas educativas que apuntan a la inclusión social deben dotar *"a los sectores más vulnerables de nuestra sociedad de capacidad para un ejercicio pleno y autónomo de ciudadanía"* (Baleato, 2002, p. 12). ¿Cómo resolver el sinsentido de un aprendiz que no aprende o el de un enseñante que no enseña? ¿Cómo abordar la 'identidad de aprendiz' cuando adopta la versión de **'identidad del fracaso'**?

7) Acerca de la narrativa

⁸ A diferencia del concepto de subjetividad, cuando hablemos de identidad tomaremos en consideración el movimiento singular de asumir un modo de ser: un **yo soy** o un **yo narrativo**.

Convergen en la noción de relato o narrativa numerosas hipótesis teóricas. La presente propuesta se inspira en la importancia del relato como motor de cambio social (efectos en lo colectivo) y, al mismo tiempo, como protagonista destacado en los procesos de simbolización (efectos en la singularidad de lo psíquico).⁹

La idea de la repercusión de la literatura en la sociedad aparece como un concepto recurrente en filósofos y críticos literarios. Platón consideraba tan poderosa la intervención de la literatura en la vida ciudadana, que aspiraba a proscribirla en dicho ámbito. La tragedia griega ilustra con claridad el rol formativo del teatro en la sociedad ateniense (Nussbaum, 1995; Markell, 2003; Jaeger, 1987; García Gual, 2003).

Aristóteles admitía el carácter reflexivo que habían tenido las tragedias en la vida cívica ateniense. Sin embargo su posición sobre la función social del arte trágico se enfatiza especialmente con su teoría de la **catarsis**. A propósito de este concepto puede leerse ya en Aristóteles algunas trazas de lo que más adelante va a conocerse como **empatía**.

Más adelante Brecht (1964) va a sostener que las prácticas dramáticas aristotélicas llevaban al espectador a concluir que el sufrimiento humano es inevitable, mientras que en su propuesta el sufrimiento se presenta como algo que puede cambiarse a través de la transformación social de las instituciones políticas. El teatro de Brecht apunta a evitar lo que él llama “empatía” (*Einführung*) porque cree que ese modo de respuesta es una barrera a la reflexión crítica: el espectador ve la acción de la obra desde el punto de vista del protagonista, perdiendo una perspectiva más amplia. La empatía con los personajes lleva a un confinamiento emocional antes que a una apertura a la reflexión crítica. La Moira, al presentarse como inevitable, se opone a la idea de responsabilidad individual y social que Brecht quiere resaltar (Curran, 2001; Woodruff, 1988).

En suma, las prácticas estéticas aristotélicas no permitirían al espectador moverse de la perspectiva individual a la social (Benjamin, 1998). Dicho acorde a nuestros propósitos, no todo relato es motor de cambio social; habrá que hacer una selección cuidadosa.

H. R. Jauss (1976) resitúa la función social del arte. Critica a los formalistas rusos, ya que sus métodos encierran al fenómeno literario dentro del ámbito de la producción y la representación (olvidan el efecto producido). Sostiene que la literatura cumple con su cometido cuando interviene en el “**horizonte de expectativa**” del receptor, modificando su comportamiento social. Este concepto tiene su origen en la hermenéutica gadameriana, que a la vez deriva de la noción de prejuicio de Heidegger (1991).

Gadamer toma de Heidegger la revelación de que todo entender está determinado por una motivación o un prejuicio, es decir, la **comprensión previa**

⁹ Las continuidades y discontinuidades entre lo singular y lo colectivo, entre lo psíquico y lo social, exceden las pretensiones teóricas y empíricas del proyecto, aunque se tomen en consideración.

heideggeriana¹⁰. Los prejuicios para Gadamer tienen un valor casi de condiciones trascendentales del entender, y en eso se asemeja a Kant.¹¹

El prejuicio es el resultado de nuestra historicidad, pero dicha historicidad no es una limitación, sino un principio del entender. Conocemos estableciendo relaciones entre los conceptos que ya poseemos y las nuevas intuiciones (Gadamer, 2003). De esta manera, el prejuicio o comprensión previa heideggeriana se convierte, no en obstáculo, sino en condición para el conocimiento. Lo que importa es hacerse cargo de las propias anticipaciones, con el fin de que el texto mismo pueda presentarse en su alteridad y obtenga la posibilidad de confrontar su verdad con las propias opiniones previas.

Este trasfondo teórico es especificado en nuestra contemporaneidad a través de las contribuciones de Fish, conocido por su trabajo sobre las comunidades interpretativas. El lector es agente activo (teoría del *reader-response*) que insufla vida en la obra literaria al leerla, y completa su significado por medio de la aplicación de códigos y estrategias. Busca demostrar que el significado es sólo *posible* dentro del contexto de una comunidad interpretativa. El prejuicio domina tanto la interpretación como la creación; Fish avanza un paso más delante de Gadamer, explicando también los elementos que determinan la aparentemente “libre” originalidad de la creación literaria.

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*.

El concepto de ‘identidad narrativa’ tampoco le es ajeno al psicoanálisis. La idea de narración vinculada a procesos de reconstrucción, construcción y reapropiación de la propia historia aparece reiteradamente en la producción psicoanalítica de las últimas décadas (de León, 2005).¹²

Los aportes de la teoría psicoanalítica permiten abordar la arista singular de la identidad, los correlatos psíquicos de la exclusión. 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

¹⁰ Lo *trascendental* como condición de posibilidad del conocimiento (Kant) se traduce a la hermenéutica en la llamada “*estructura previa del comprender*” heideggeriana: la comprensión humana se guía por un marco no expresado, implícito, que determina todo acto de comprensión. Se trata de una estructura prelingüística. (Heidegger, 1991; Lafont, 1997; Critchley, 2002; Mansbach, 1997)

¹¹ Para Kant lo trascendental son los sentidos y la organización de las sensaciones en categorías intelectuales. Gadamer va más allá, y traduce esas categorías intelectuales en prejuicios.

¹² Ricoeur impactó tanto al psicoanálisis francés como al sajón, propiciando un interesante diálogo entre psicoanalistas y psicólogos cognitivos [v.g. los trabajos de Spence y Schafer en EEUU, citados por Bruner (1991)].

la prole ni del lenguaje. Los procesos de simbolización se verían entonces seriamente afectados.¹³

La puesta en juego del afecto es otro aporte 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 afectos que la atraviesan.

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'¹⁴. 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 un modo de ser (un rasgo identitario y marca social).

8) Narrativa y Conocimiento

Otros han puesto el acento en la capacidad de la narrativa para modelar nuestros conceptos de realidad y legitimidad. 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 (Bruner, 2003)¹⁵.

Toda cultura detenta presupuestos y perspectivas sobre la identidad, ofrece un surtido de narraciones a adoptar o desechar, con los que se va tejiendo la identidad. 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 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 (1991, 2003) ha llegado a decir que la gran narrativa es *subversiva*, no pedagógica¹⁶. 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). 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.**¹⁷

Creemos oportuno retomar el problema de la distribución de los instrumentos necesarios para la apropiación de la riqueza simbólica socialmente validada. Contamos con los estudios de B. Bernstein describiendo dos códigos lingüísticos

¹³ Las múltiples versiones de la noción de simbolización 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.

¹⁴ 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).

¹⁵ Destacado representante de la Psicología Cultural.

¹⁶ 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.

¹⁷ Bajo esta perspectiva, y amparada en la línea de investigación *-Relatos e Identidades: Saber, Conocimiento, Creatividad-*, surge esta propuesta como apuesta a la construcción de una nueva versión del ciudadano uruguayo.

propios de la cultura del grupo social dominante y dominado: código elaborado y restringido respectivamente.

Sobre el código restringido, su escaso surtido sintáctico y lexical, su fuerte previsibilidad, su sujeción a la inmediatez, su apelación a lo extra-verbal y su carácter escasamente anticipatorio lo ubican en un sitio desfavorecido para el acceso a un pensamiento lógico-formal. Débilmente crítico y generalizador, sus significaciones son condensadas, implícitas, particularistas y atadas al contexto.

Liberar la palabra de clichés imprecisos ha sido una denodada tarea de los maestros uruguayos. Preocupa que el costo de esta empresa implique una ruptura con la cultura de origen.¹⁸ ¿Cómo hacer para procurar la apropiación del 'código elaborado' sin que el lenguaje popular deba presentarse como falto de dignidad frente al modo 'correcto' (escolar)? ¿Cómo lograr que la meta no sea un nuevo sometimiento o fractura identitaria? La promoción del 'relato identitario' ha sido concebido como una operación intencional de reconocimiento a los contextos culturales primarios (identidad primaria): sus preocupaciones, creencias, intereses, costumbres, estilos comunicativos, metáforas cotidianas, expresiones particulares, etc. De este modo se pretende promover un cambio de posición subjetiva en cuanto a la valoración del hábitat (familia, barrio, etc.) y en cuanto a la identidad de aprendiz.¹⁹

Con abundante respaldo de investigaciones empíricas, Bruner (1991) fundamenta la potencialidad del acontecimiento *no canónico* para desencadenar narraciones en niños muy pequeños. Todo lo que se aparte de lo esperado -de la norma, del deber ser- requiere justificación (circunstancia que el pequeño observa en sus mayores). 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) El imperativo humano de narrar impulsaría a ingresar al orden gramatical (**hipótesis de la narrativa como disposición protolingüística**²⁰). ¿Albores del 'lenguaje escrito'?²¹

¹⁸ Tal vez dos situaciones deriven de esta *violencia simbólica*: el rechazo al nuevo código y/o el malestar en las aulas (expresado a veces como violencia física).

¹⁹ Tomando como premisa que la educación es un proceso de mutua afectación, Alicia de Alba (1995) subraya su preocupación por "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)

²⁰ Habla asimismo en otro lugar de "*representaciones protolingüísticas del mundo*". (p. 79)

²¹ 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.

B. Objetivos generales y específicos

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:

- Explorar los efectos de una particular *intertextualidad disciplinaria*²² -pedagogía, psicología, filosofía- en el modo de ser docente (prácticas discursivas de los maestros en el trabajo con cuentos).
- Considerar la promoción del 'relato identitario' en virtud de su capacidad para producir cambios en la posición subjetiva de los escolares hacia la cultura primaria y hacia su condición de aprendices (desvalorización → valorización).
- Estimar las potencialidades de la escuela de crear relatos alternativos, modificando signos de fracaso.

Interrogar al relato como matriz generativa de procesos cognitivo – afectivos:

- Evaluar los comportamientos narrativos de los maestros y su efecto sobre las narrativas escolares en contexto de apuesta a políticas de identidad (rescate de la singularidad).
- Analizar la producción narrativa en circunstancias de habilitación afectiva (relato identitario).

Indagar la potencialidad del relato para modelar el acontecimiento psíquico, produciéndolo:

- Sustituir modalidades evacuativas del lenguaje por tramas narrativas (conflicto psíquico no actuado sino entramado).
- Relevar expresiones corporales por producciones verbales.
- Describir modificaciones en repertorio de afectos (frecuencias relativas) y mecanismos reguladores de procesos de simbolización (v. g. progresiva preeminencia de la 'represión' sobre la 'desmentida').

²² Denominación del espacio de formación docente, dando cuenta de una concepción sobre el mismo.

C. Preguntas que busca responder el proyecto

¿Es legítimo atribuir a la escuela una cuota parte de la responsabilidad de producir 'fracaso escolar'? Si es cierto que los relatos terminan por imponerse -construyendo contextos e identidades-, ¿cuál es la química discursiva que abona el fracaso escolar desde la propia institución educativa? ¿Es posible sembrar relatos alternativos?

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?²³ ¿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 (Behares, 1991)? ¿Son útiles, en tal sentido, algunos aportes de la teoría literaria (v. g. fábula, trama, analepsis, prolepsis, etc.)?

¿Los relatos de los niños 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 adecuación/capacidad de renuncia en los desenlaces producidos?

²³ Algunos autores hablan, en estos casos, de un engrosamiento del sistema preconciente (acorde a la primera tópica freudiana).

D. Estrategia de investigación y actividades específicas

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.²⁴ Contemplando las orientaciones del evaluador del proyecto anterior (2006) se incluirá asimismo un análisis estadístico de variables: distribución de frecuencia de variables de preferencia que permita detectar el tipo de intervenciones más empleadas por los maestros luego de la experiencia de formación docente prevista y la cantidad/calidad de la producción narrativa de los escolares. En ambos casos se tomarán como unidades de análisis los enunciados registrados. Se procura establecer una correlación entre ambas clases de variables, ya que la producción narrativa de los escolares será tomada como variable dependiente de las intervenciones de los respectivos docentes.

Se trabajará con grupos de **niños entre 8 y 10 años, con trayectos escolares de fracaso**, y sus respectivos maestros comunitarios.²⁵ Gestiones ya realizadas permiten anticipar las zonas de las escuelas elegidas: Toledo Chico y Villa García (Montevideo); Paso Carrasco y Toledo (Canelones). Las tareas a desarrollar están siendo coordinadas con la Licenciada Mariana Silva, Responsable Territorial del Programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social.²⁶ Se trata de **escuelas de contexto crítico**.

El dispositivo creado con motivo del presente proyecto discrimina momentos diagnósticos de situaciones de intervención. Estas últimas persiguen la emergencia de un *'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 y proyección de la propia existencia. La condición que acá se establece es trabajar con cuentos infantiles de un modo distinto al habitual, convocando relatos que *toquen la subjetividad*: que la alcancen, la conmuevan, la sacudan, la cuestionen, la subrayen...y la tornen relato de pleno derecho.

En acuerdo con la Responsable Territorial del MIDES, dos grupos escolares de iguales características -maestro comunitario a cargo, igual nº de integrantes, fracaso escolar- harán las veces de 'grupos control'. Con estos grupos sólo se aplicará una evaluación inicial y final. De todos modos se pondrán a disposición del maestro comunitario los cuentos seleccionados por el equipo.

²⁴ Los vínculos entre narrativa e investigación educativa 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). Critica las convenciones del *APA Publication Manual*, destinadas a crear apariencia de objetividad.

²⁵ El maestro comunitario constituye una figura docente que trabaja paralelamente al maestro de aula, en hogares o escuelas, con escolares que requieren atención personalizada. En escuela suelen trabajar con pequeños grupos. Sus objetivos básicos son reducir la deserción y aumentar el rendimiento escolar mediante: apoyo pedagógico específico a los niños con bajo rendimiento escolar para evitar su repetición y mejora de la interrelación entre la escuela y la comunidad, involucrando a los adultos referentes de los escolares protagonistas del Programa.

²⁶ Corresponde al Responsable del MIDES supervisar las acciones del Programa en un determinado territorio, asegurando su correcta articulación con otros servicios (UdelaR en esta oportunidad).

Cada maestro comunitario estará acompañado por dos 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 investigadores-psicólogos asignados al proyecto.

En cuanto a la función del maestro, cabe mencionar algunas orientaciones sobre las preguntas a formular una vez leído el cuento con el que trabaje. 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 pasaba antes? / ¿Y ahora? / ¿Qué habrá pasado después?*²⁷ Por otro lado, la falta de subjuntivos o condicionales será ocasión de un particular detenimiento.²⁸

Todo aquello que soslaye la condición conflictiva de lo humano -con sus matices afectivos- despertará la voz del coordinador. Se provocará especialmente la justificación del 'némesis'²⁹ y la solidaridad del 'héroe' con dicho némesis. Se cuestionarán desenlaces maníacos o catastróficos. Se estimularán pensamientos divergentes en favor de autohistorizaciones. Toda intervención debe promover una expansión de la *autocomprensión*.³⁰

Se pretende que el relato promueva relato, que se produzca un efecto que hemos denominado **espiral narrativo**. La comparación de la producción narrativa recogida antes y después de las intervenciones previstas dará testimonio cuantitativo de la factibilidad o verosimilitud de dicha hipótesis.

1) PRIMERA ETAPA

²⁷ Se sigue acá parcialmente la orientación del T.A.T. y del C.A.T. (tests proyectivos).

²⁸ 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)

²⁹ El némesis se presta como objeto de proyección de los aspectos más rechazados de nosotros mismos.

³⁰ Concepto de origen hegeliano que consiste en la imagen que un sujeto desarrolla de sí mismo intersubjetivamente, es decir, a través de sus relaciones de reconocimiento con otros sujetos. (Hegel, 1807).

Acuerdos interinstitucionales (AI): Ajuste anual de acuerdos ya existentes (horarios, espacios físicos, rotación de maestros, etc.)

Evaluación Inicial (EI): a) Cada maestro trabaja un cuento en un grupo – aula. Los estudiantes de psicología observan y graban la producción discursiva. b) Niños y maestros completan el formulario estructurado en base a ‘frases incompletas’.³¹ Ambos insumos permitirán arribar a un *diagnóstico de situación*.

Taller de Formación Docente (TFD): El presente proyecto constituye el eje temático del taller. Se lo pone a consideración de los maestros, procurando su apropiación: se lo analiza, se profundizan sus supuestos teóricos, se discuten las hipótesis, se producen ajustes a su diseño metodológico, etc. Se introducen asimismo otros dispositivos de formación para incursionar en aspectos menos racionales o controlables de la función docente, otorgando así un lugar/reconocimiento a la afectividad del docente (Gatti, E. y Kachinovsky, A., 2005). Los estudiantes de psicología participan del taller. Coordinan las autoras del proyecto. (16 horas)

Selección de Relatos (SR): El subgrupo seleccionará, junto a los maestros, aquellos cuentos más idóneos para los fines de esta investigación. Dicha búsqueda se verá orientada por las investigaciones teóricas ya iniciadas por Helena Modzelewski (encargada del subgrupo).

Taller Narrativo (TN): Cada maestro trabaja en el grupo/aula acompañado por dos estudiantes de psicología, cuyo rol es el de ‘observadores participantes’. Graban las producciones orales ocurridas a propósito del trabajo de catorce (14) cuentos trabajados por el maestro. Un aspecto importante a considerar es la de brindar una continuidad a esta tarea; los encuentros no deben estar demasiado distanciados en el tiempo.³²

Espacio de Supervisión (ES): Los estudiantes de psicología se reúnen con los investigadores clínicos una vez por semana. En un primer momento se entrena al estudiante para trabajar con este dispositivo de investigación, delimitando claramente el encuadre de trabajo con maestros y niños. En un segundo momento la reunión se centra en reflexionar sobre lo ocurrido en el aula vez a vez. El objetivo es pensar la *devolución*³³ al maestro, en un clima de sostén al ‘futuro psicólogo’.

Evaluación Final (EF):

a) Cada maestro trabaja un décimo quinto cuento en un grupo - aula. Los estudiantes de psicología observan y graban la producción discursiva.

b) Niños y maestros completan el mismo formulario del comienzo estructurado en base a ‘frases incompletas’. Análisis de resultados primarios y ajustes necesarios.

³¹ Formulario ya diseñado por la responsable del proyecto, inspirado en técnicas proyectivas que utilizan reactivos verbales semiestructurados (v. g. Test de Machover).

³² Una amplia bibliografía sobre procesos grupales y manejo de grupos (ps. social) avala esta posición.

³³ 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 este caso consistirá en reintegrar al grupo de niños y sus padres las conclusiones e hipótesis alcanzadas.

Informe de Avance (IA): Redacción de informe para CSIC. Junto a la producción de este informe, se prevé una instancia de *devolución* primaria a los escolares y sus respectivas familias. Se trata de considerar los aspectos éticos que se ponen en juego en este tipo de investigaciones.

2) SEGUNDA ETAPA

Procesamiento de la Información (PI): Los investigadores forman tres grupos de trabajo que, en principio, no intercambian información. Trabajan sobre la base de los tres insumos producidos y sus respectivas variables enunciados de los niños.

- a) Frases incompletas: versión histórico-vivencial; autopercepción; proyecto escolar; proyecto de vida; sentimiento de competencia.
- b) Enunciados docentes: tipo de interacción propuesta; destinatario de cada intervención; tipo de enunciado que propone; tiempo verbal utilizado.³⁴
- c) Narrativas escolares: tipo de trama; tiempo verbal; justificación de las actitudes del némesis;³⁵ héroe³⁶ que se solidariza con el némesis; tipo de desenlace; sentimiento de competencia; surtido afectivo; mecanismos de defensa³⁷.

Informe Parcial (IP): Cada subgrupo informa por escrito una descripción de lo actuado y un detalle de las conclusiones obtenidas.

3) TERCERA ETAPA

Informe Final (IF): El equipo trabaja integrando los tres insumos, contrastando resultados y conclusiones, comparando con los datos aportados por el maestro de clase,³⁸ generando nuevas hipótesis y perspectivas y escribiendo el informe para CSIC.

E. Personal asignado al proyecto, personal a contratar y detalle de tareas

1) Área de Psicología Educacional (Fac. de Psicología): Prof. Tit. Alicia Kachinovsky (coordinación general del equipo; responsable ante CSIC; relacionamiento con ANEP y MIDES; coordinación del grupo de formación docente dirigido a maestras comunitarias y estudiantes de psicología; orientación de investigadoras que supervisarán la tarea de campo); Investigadora Asociada

³⁴ Se siguen los criterios de la investigación de la Dra. Schlemenson citada.

³⁵ Definimos némesis dentro de la literatura como “enemigo”, término que proviene de la diosa griega Némesis, diosa de la justicia retributiva, la venganza y la fortuna. Al ser la diosa de la venganza, se utiliza en la literatura como el personaje que se opone al héroe y da lugar al nudo argumental de un relato.

³⁶ Definimos héroe dentro de la literatura como el personaje principal que generalmente se enfrenta a adversidades, lo cual constituye el nudo argumental que da lugar al relato. No necesariamente el héroe posee rasgos de personalidad idealizados que le permiten llevar a cabo hazañas extraordinarias, sino que muchas veces es una persona corriente.

³⁷ Una vasta literatura psicoanalítica describe los mecanismos de defensa a los que hacemos referencia.

³⁸ No nos referimos al maestro comunitario sino al maestro de aula.

Jimena Cubría (búsquedas bibliográficas; supervisión del trabajo de campo; intercambios electrónicos con equipos de investigación de otras universidades con objetivos similares).

2) Ciencias de la Educación (FHCE): Ayudante Helena Modzelewski (coord. del subgrupo encargado de seleccionar relatos; docencia en espacio de formación docente).

3) Grupo de trabajo especializado en Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva: Licenciadas en Psicología Rosanna Ferrarese, Magalí Pereira y Mariana Rubio (docencia en espacio de formación docente; supervisión del trabajo de campo).

Todas las integrantes han colaborado en la redacción del presente proyecto y participarán asimismo en tareas de análisis y procesamiento de datos y resultados, así como en la elaboración de informes. La investigación teórico - conceptual dará lugar a un espacio interdisciplinario que atravesará toda la ejecución del proyecto.

ACTORES / INVESTIGADORES: I) Grupo de investigadores (UdelaR), subdividido en primera etapa con fines operativos: a) supervisores de la tarea de campo; b) encargados de la selección de relatos. II) 12 estudiantes de 5º Ciclo de la Facultad. III) 6 maestros comunitarios. IV) 4 - 6 grupos de escolares (4 – 6 niños por grupo).³⁹

F. Equipos y Materiales

1) Facultad de Psicología: Cuenta con salones de diversos tamaños, biblioteca central con sala de lectura, sala de informática para estudiantes, salón de actos, soportes técnicos audiovisuales, etc.

2) Área de Psicología Educacional (Facultad de Psicología):

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, con mesas y sillas en cantidad suficiente; dos armarios; archivo bibliográfico; insumos de papelería).

Biblioteca de uso exclusivo: 103 libros, 46 revistas, 85 artículos, 62 dossiers⁴⁰.

Equipos disponibles: Un P.C. con acceso a internet ; una impresora.

Equipos a adquirir: Cuatro MP3 con grabador de voz para registrar las producciones narrativas de niños y maestros; también se grabarán los encuentros de investigadores.

³⁹ Se los consulta previamente si están de acuerdo en participar de la investigación. Los padres deben entregar un consentimiento escrito, ya elaborado por el Área de Psicología Educacional.

⁴⁰ Esta biblioteca es producto de donaciones u otros proyectos aprobados (en particular por la C.S.E.).

G. Cronograma de ejecución⁴¹

	AI MES	EI	TFD	SR	TN	ES	EF	IA	PI	IP	IF
1	↔										
2		↔									
3			↔			↔					
4			↔	↔		↔					
5			↔	↔	↔	↔					
6				↔	↔	↔					
7					↔	↔					
8					↔	↔					
9					↔	↔	↔				
10						↔	↔				
11						↔		↔			
12								↔			
13									↔		
14									↔		
15									↔		
16									↔		
17									↔		
18									↔		
19										↔	
20										↔	
21										↔	
22											↔
23											↔
24											↔

METAS VERIFICABLES para la MITAD del PERÍODO del PROYECTO

- ✓ Ejecución y procesamiento de la evaluación inicial (diagnóstico de situación I).
- ✓ Desarrollo del Taller de Formación Docente para MC y estudiantes de psicología.
- ✓ Desarrollo del Taller Narrativo y desgrabación de narraciones producidas hasta noviembre de 2009 (escolares y maestros). Recolección de informe

⁴¹ En cada columna figuran las 'actividades específicas' abreviadas (ver punto D del presente proyecto).

del maestro de clase (no comunitario) sobre evolución de la situación de fracaso escolar (performance escolar posterior a la intervención).

- ✓ 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 final (diagnóstico de situación XV).
- ✓ Análisis de las estrategias implementadas y procesamiento del material obtenido, del cual derivarán las conclusiones que permitan hacer el informe final. Comparación con performance escolar.
- ✓ Continuación del proceso de resignificación de posiciones teóricas iniciales e inclusión de nuevas hipótesis en el informe final.
- ✓ Devolución final a niños, padres y educadores.
- ✓ Producción de trabajos escritos derivados del presente proyecto.
- ✓ Primeras estrategias de difusión.

H) IMPACTO y /o BENEFICIOS de los RESULTADOS

A nivel social: Contribuir con las políticas públicas de inclusión social a través del conocimiento producido con la ANEP, haciendo aportes relevantes sobre problemas acuciantes para la sociedad (fracaso escolar).

A nivel disciplinar: 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). 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. Profundización de las relaciones entre relato e identidad desde la perspectiva psicológica y psicoanalítica, articulando la díada afecto – cognición empíricamente.

A nivel académico: Formalización de la línea de investigación del Área de Psicología Educacional y afianzamiento como equipo de investigadores, promoviendo continuidad y nuevas iniciativas. Incorporar nuevos aportes a la enseñanza universitaria de grado y posgrado, apostando a su calidad. Detección de fortalezas y debilidades metodológicas diseñadas por el equipo. Optimizar las condiciones de intercambio con equipos nacionales y extranjeros. Obtener un reconocimiento que derive en eventuales intercambios y financiaciones de nuevos proyectos (ANEP, organismos internacionales, fundaciones, etc.)

I) ESTRATEGIAS de DIFUSIÓN

Proyección global:

- Como es práctica habitual, se incorporará toda 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 .

Proyección regional y local:

- Publicación (papel), cuya envergadura y financiación serán definidas en la marcha del proyecto.
- Organización de encuentros de transmisión e intercambio en diferentes ámbitos:

Comunidad - Con familias de los centros educativos implicados.

ANEP – Con docentes de Inspección Departamental de Montevideo (maestros comunitarios en particular) y con maestros con los que está trabajando la Facultad de Psicología en Regional Norte.

Universidad – Con equipos de investigación de la UBA y de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR) con los que ya se tiene un fluido intercambio (coord. por S. Schlemenson y L. Behares respectivamente). Presentación de resultados en Curso de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología.

Asociaciones profesionales de psicólogos que trabajan en colegios privados (dos) y de profesionales afines eventualmente interesados en esta investigación (fonoaudiólogos, psicomotricistas, etc.).

J) REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁴²

Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.

Aristóteles (1990). *Retórica*. Madrid : Gredos.

_____ (2004). *Poética*. Buenos Aires: Libertador.

Bajtin M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

⁴² Las pautas de referenciación 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.

- Behares, L. et al. (2004). *Didáctica mínima: los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros.
- Behares, L. & 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).
- Benjamín, W. (1998). *Tentativas sobre Brecha*. Madrid : Taurus.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris: Minuit.
- Bleichmar, S. (1999). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1998). *La reproducción : elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia/Fontamara.
- Brecht B. (1964). *Brecht on Theatre*. New York: Hill and Wang.
- Bruner, J. (2003). [2002]. *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1991). [1990]. *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Corea, C. & Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Crithcley, S. (2002). Enigma variations: an interpretation of Heidegger's *Sein und Zeit*, *Ratio*, 15 (2), 154-175.
- Curran A. (2001). Brecht's criticisms of Aristotle's Aesthetics of Tragedy. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 59 (2), 167 y ss.
- de Alba, A. (ed.). (1995). *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.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (eds.). *Handbook of qualitative research*. California: Thousand Oaks.
- Duschatzky, S. & Corea, C. (2003). *Chicos en banda. Los caminos de la objetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Eco, U. (1996). [1992-93]. *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- Elichiry, N. (2000). *Aprendizaje de niños y maestros: hacia la construcción del sujeto educativo*. Buenos Aires: Manantial.
- Fernández, A. M. (1998). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- Foucault M. (1985). *Las palabras y las cosas*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- _____ (1987). *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets.
- Freud S. (1978). Construcciones en el análisis. En S. Freud (1978), *Obras Completas* (vol. 23). Buenos Aires : Amorrortu.
- Gabbiani, B. & Madfes, I. (eds.) (2006). *Conversación y poder: análisis de interacciones en aulas y consultorios*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar).
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método I y II*. Salamanca: Sígueme.
- García Gual, C. (2003). Teatro trágico y educación democrática en Atenas. En J. Conill y D. Crocker (eds.) *Republicanismo y educación cívica. ¿Más allá del liberalismo?* (pp. 3-19). Granada : Comares.

- Gergen, K. J. (2006). Si las personas son textos. En G. Limón Arce (Comp). *Terapias postmodernas. Aportaciones constructoristas* .(pp. 111-140). México: Pax México.
- 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* (pp. 273-282). Montevideo: Trapiche /CEUP.
- Goyette, G. & Lessard, M. (1988). [1987] *La investigación – acción: funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- Habermas J., Rorty R., Vattimo G., et al (2003). *El ser que puede ser comprendido es lenguaje. Homenaje a Hans-Georg Gadamer*. Madrid: Síntesis.
- Hegel, G.W.F. (1987). [1807] *Fenomenología del Espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1991). *El ser y el tiempo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Jaeger, W. (1987). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jauss, H. R. (1976) *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Península.
- _____ (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- Kachinovsky, A. (1995). Historización y lenguaje. Afectación de una narrativa desafectivizada. En *Lo arcaico, temporalidad e historización*. (pp. 409-415). Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- _____ (2003a). 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* (pp. 13-20). Montevideo: UdelaR - FHCE.
- _____ (2003b). 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* (pp. 553-561). Montevideo: Trapiche /CEUP.
- Kaës, R. et al. (1996). *La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Kant, I. (1940). *Crítica de la Razón Pura*. Buenos Aires: Sopena.
- Korinfeld, D. (2002). Introducción. En M. Carreras et al., *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*. Buenos Aires : Novedades Educativas.
- Lafont, C. (1997). *Lenguaje y apertura del mundo. El giro lingüístico de la hermenéutica de Heidegger*. Madrid : Alianza.
- Lakoff, G. & 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.
- Mansbach, A. (1997). Overcoming Antropocentrism: Heidegger on the heroic role of the works of art, *Ratio*, 2 (10), 157-168.
- Markell, P. (2003). Tragic Recognition. Action and Identity in *Antigone* and Aristotle. En *Political Theory*, 1 (31), 6-38.
- McEwan, H. & Kieran, E. (eds.) (1998). [1995]. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

- Mirza, R. (1993). Negación e identificación en la recepción teatral, *Escena crítica*, 3, 17-27.
- _____ (1995). Memoria, desmemoria y dictadura. Una perspectiva desde el sistema teatral. En A. Rico (coord.), *Uruguay: Cuentas pendientes. Dictadura, memorias y desmemorias* (pp. 121-132). Montevideo: Trilce.
- _____ (1997). Héroes y antihéroes: la problemática del sujeto en el teatro uruguayo bajo vigilancia. En O. Pellettieri (ed.), *El teatro y su mundo. Estudios sobre teatro iberoamericano y argentino* (pp. 87-98). Buenos Aires : Galerna/Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Mumby, D. (comp.) (1997). [1993]. *Narrativa y control social: perspectivas críticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nussbaum , M. (1990). *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*. New York: Oxford University Press.
- Oksenberg Rorty, A. (Ed.) (1989). *Essays on Aristotle's Poetics*, Princeton: PrincetonUniversity Press.
- _____ (Ed.) (1996). *Essays on Aristotle's Rhetoric*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- Pereira, G. (2004). Medios, capacidades y justicia distributiva. *Diánoia*, 49 (53), 3-32.
- Pereira, G. & Modzelewski, H. (2006). Ética, literatura y educación ciudadana para un mundo global. *Isegoría*, 34.
- Pérez Gómez, A. (2002). Prólogo. En M. Carreras et al., *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*. Buenos Aires : Novedades Educativas.
- 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.
- Ricoeur, P. (1999). [1978]. *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós I.C.E./U.A.B.
- _____ (2001) *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: FCE.
- Robin, R. (1996). *Identidad, memoria y relato: la imposible narración de sí mismo*. Universidad de Buenos Aires: Cuadernos de Posgrado.
- Rodari, G. (2000). *Grámatica de la fantasía. Introducción al arte de inventar cuentos*. Buenos Aires : Colihue/ Biblioser.Said E. (1983). Opponents, Audiences, Constituencies, and Communities. En W.J.T Mitchell (ed.). *The Politics of Interpretation* (pp. 7-32). Chicago: University of Chicago Press.
- Schlemenson, S. (comp.). (1999). *Leer y escribir en contextos sociales complejos: aproximaciones clínicas*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2001). *Niños que no aprenden: actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: voces presentes y pasadas*. Buenos Aires: Paidós.
- Spence, D. (1984). *Narrative truth and historical truth: meanings and interpretations in psychoanalysis*. New York: Norton.
- Taylor C. (1993). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México :Fondo de Cultura Económica.
- Valles, 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.
- _____ (1992). [1971]. *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

- Woodruff, P. (1988). Engaging Emotion in Theatre: A Brechtian Model in Theater History. *The Monist*, 71, 235-257.
- Zeller, N. (1998). [1995]. La racionalidad narrativa en la investigación educativa. En H. McEwan & E. Kieran (eds.). (1998). [1995]. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 295-314). Buenos Aires: Amorrortu.