

Alicia Kachinovsky

alika@psico.edu.uy

Mauro Magnone

maurolmagnone@gmail.com

Instituto de Psicología clínica, Facultad de Psicología
Universidad de la República (Uruguay)

(Recibido 30 mayo 2016 / Aceptado 31 octubre 2016)

IMPACTO DE ALGUNAS NARRATIVAS TRANSMEDIÁTICAS SOBRE EL PENSAMIENTO INFANTIL

*IMPACT OF SOME TRANSMEDIA NARRATIVES
ON CHILDREN'S THINKING PROCESS*

Resumen

Un estudio de casos sobre la ascendencia del cuento infantil y otros formatos narrativos en los procesos de estructuración psíquica arroja resultados excedentes, no previstos por los objetivos trazados. Estos resultados impulsan a cuestionar el uso de algunas narrativas transmediáticas y su impacto en el pensamiento infantil. Las interrogantes e hipótesis se extraen de la producción narrativa de uno de los casos, a partir del trabajo realizado con niños entre los 6 y los 10 años de edad, en el centro escolar al que concurren. El primer año, su inclusión en un taller narrativo de carácter grupal encauza y actualiza su potencial creativo, dando lugar a procesos reflexivos e imaginativos. Dos años después, en el transcurso de un acompañamiento escolar individual, es posible analizar el impacto negativo de algunos productos transmediáticos que obturan su capacidad de inventiva. Con el propósito de ilustrar la afirmación anterior, se recortan pasajes vinculados a la serie *Dragon Ball*.

Palabras clave: taller narrativo, transmedias, pensamiento infantil, imaginación

Abstract

A case study concerning the impact of children stories and other narrative formats in processes of psychic structuring produces exceeding results, unforeseen by the objectives set. These results lead to question the use of certain transmedia narratives and their impact in children's thinking. The questions and hypothesis are extracted from the narrative product in one of the cases, from the work carried out with children aged 6-10 at school. During the first year, their inclusion in a narrative workshop group dynamics channels and updates children's creative potentiality, leading to reflexive and imaginative processes. Two years later, during an individual school accompaniment, it becomes possible to analyze the negative impact of certain transmedia products that plug their inventive capacity. Passages from the series *Dragon Ball* are extracted to illustrate the foregoing assertion.

Key words: narrative workshop, transmedias, children's thinking, imagination

1. Introducción

Este artículo recoge algunos hallazgos obtenidos por un grupo de investigadores abocados al estudio de la condición intermediaria del cuento infantil y otros formatos narrativos en la constitución del psiquismo y respectivos procesos de simbolización. Los avances conseguidos inducen a poner en

consideración una nueva hipótesis de trabajo sobre los efectos de las narrativas transmediáticas en el pensamiento infantil.

En la actualidad, al amparo de un discurso innovador, el uso de esta modalidad narrativa es visualizado como una propuesta pedagógica vanguardista. Se trata de iniciativas recostadas en presunciones que navegan entre la doxa y la episteme: el nivel de familiaridad detentado, su poder de convocatoria (motivación), la multiplicidad de vías aferentes en juego (teorías de la hemisfericidad cerebral), entre otras. El común denominador de todas ellas reside en su eventual aptitud para revertir problemas escolares, en especial aquellos vinculados al bajo capital cultural o afectivo de base.

El presente trabajo pone en cuestión estos supuestos, no con la intención de deponer el valor de tales propuestas, sino para contribuir a un debate más amplio en torno a las tecnologías de la información y la comunicación, más allá de *tecnofobias* o *tecnofilias*. Es preciso complejizar el problema de las ofertas simbólicas que marcan a las nuevas generaciones, comenzando por aquellas cuya impregnación cultural es indiscutible.

La nueva hipótesis de trabajo abrevia sus interrogantes de un estudio de caso, recorte de proyectos que se inscriben en un programa de investigación más vasto, que desarrolla su trabajo de campo en escuelas públicas de la ciudad de Montevideo. El caso en cuestión, un escolar apodado Braian, participa de un proceso de intervención que se extiende por cuatro años. El impacto negativo de algunos productos transmediáticos sobre su capacidad imaginativo-reflexiva contrasta con el potencial creativo observado en etapas anteriores. Estas etapas responden a proyectos de una misma serie, aunque distintos entre sí.

El uso del cuento infantil como mediador en el campo clínico se justifica por su idoneidad para modelar los dramas humanos universales de los que se nutre. Confronta a quien lee o escucha con sus propias novelas y es por esta razón un activador de conflictos y afectos que los diversos argumentos capturan e hilvanan, organizando la experiencia humana. Excita de este modo la vocación hermeneuta del niño, proponiendo versiones/verdades alternativas sobre lo acontecido y nuevas oportunidades de tramitación de aflicciones singulares. Instaure finalmente un terreno fértil para incitar la avidez y la producción narrativa.

Dentro de un grupo, la función mediadora del cuento consiste en propiciar un enlace intrapsíquico e intersubjetivo (singular y vincular). Los personajes inspiran movimientos de identificación y discriminación, de forma tal que en los *debates narrativos* auspiciados por el coordinador se pueda analizar lo íntimo a través de estos héroes o anti-héroes, resguardando la sensibilidad de los participantes.

El anclaje de esta línea de investigación a la institución educativa no significa que se implanten estrategias didácticas, aunque puedan observarse avances en el plano pedagógico. La tarea se orienta a introducir una apertura del campo interpretativo infantil (función teorizante y auto-teorizante), apostando a la complejización del psiquismo.

2. Un proceso de intervención y sus respectivos proyectos

La investigación clínica solo puede poner a trabajar sus incógnitas en un contexto de intervenciones clínicas, ajustando los requerimientos científicos a imperativos éticos del trabajo con seres humanos. Esta inestimable conjunción entre práctica e investigación determina que cada esclarecimiento ocurrido en el plano investigativo produzca un benéfico efecto sobre la actividad clínica y viceversa. En el caso de Braian, el proceso de intervención abarcó dos dispositivos complementarios,

precedidos por un estudio de tipo exploratorio. El primero de aquéllos comprendió un taller narrativo integrado por seis niños de 6 y 7 años, que se extendió a lo largo de un año y se desarrolló en horario y local escolar¹. El segundo dispositivo tuvo lugar en los siguientes tres años, en los que se realizó un seguimiento y acompañamiento escolar a cada uno de los seis niños, también mediados por ofertas narrativas². A partir de cada dispositivo se crearon seis estudios de caso *stricto sensu*³, centrados en la dimensión psíquica del aprendizaje, con el objetivo de caracterizar las transformaciones producidas, a cuenta de las estrategias diseñadas.

El primer proyecto de esta serie se propuso caracterizar las transformaciones psíquicas producidas en niños con pronóstico pedagógico desfavorable, a partir de su inclusión en un taller narrativo. Para ello se analizaron los diferentes niveles de complejidad representativa de los niños en distintos momentos de la experiencia con cuentos y se describieron los cambios observados en las diferentes modalidades de producción discursiva oral (asociativa y narrativa), durante el desarrollo de la actividad (Kachinovsky, 2015).

La población infantil en cuestión cursaba primer año. En acuerdo con la maestra de clase, se seleccionaron aquellos seis niños que presentaban dificultades en sus tempranas prácticas lecto-escriturales para integrar el taller. En toda la intervención se atendieron las coordenadas psíquicas que sustentan estas prácticas: el deseo como motor de apetencia narrativa, creando vías de facilitación hacia la construcción de lectores.

En los seis casos estudiados se constató un incremento de la producción representacional y una multiplicación de enlaces entre narrativas ofrecidas por el adulto e historias aportadas por los niños, ficcionales y no ficcionales. Entre las ficcionales, destacaron por su frecuencia aquellas que componen trama e imagen (videos, videojuegos, películas). Dicha producción resultó apta para ilustrar la alternancia de modalidades de funcionamiento mental disímiles en cada uno de ellos, frente a un mismo dispositivo de intervención.

Con un promedio general de 94 turnos de habla por taller, Braian alcanzó un máximo de 149 turnos en el octavo taller y obtuvo la mayor cantidad y calidad de producción narrativa global⁴. Ante el segundo dispositivo de intervención las diferencias consigo mismo se agudizaron. Luego el contraste fue mayor al comparar el análisis cuali-cuantitativo de su actividad discursiva en los proyectos I (a) y I (b) con el análisis del proyecto II. La acentuación de estas diferencias tuvo que ver con el impacto de una serie de amplia cobertura mediática sobre su pensamiento (*Dragon Ball*). Ello causó el asombro de los investigadores, creó la necesidad de comunicar estos hallazgos y de profundizar en ellos con nuevos casos.

3. Consideraciones metodológicas

El programa de investigación mencionado se identifica por su orientación cualitativa, aunque apela con frecuencia a herramientas cuantitativas. Adopta el enfoque clínico de investigación en ciencias humanas, que persigue la comprensión del hecho estudiado, la inducción analítica y la

1 Proyecto de Investigación I (a) y I (b).

2 Proyecto de Investigación II.

3 Se trata de estudios de caso de tipo instrumental (Stake, 1995 y 2007), ya que el interés se concentra en un problema conceptual y empírico más amplio.

4 Datos proporcionados por el Proyecto I (b).

búsqueda de verdades hipotéticas sustentadas en la indagación de lo singular (Souto, 2000). Por eso privilegia el estudio de casos, entendido como método que analiza en extensión una unidad integral para responder al planteo de una interrogante o problema, ensayar hipótesis y desarrollar teoría (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008).

La estrategia clínico-narrativa, por la edad y dificultades de estos niños, privilegia la oralidad. El investigador lee un cuento y, una vez finalizada la lectura, se formulan preguntas abiertas para (re) crear el cuento, no para reproducirlo. Las intervenciones de quien coordina la actividad propician la apertura del campo discursivo y el cuestionamiento de aspectos canónicos y maniqueos del cuento (Bruner, 1991 y 2003). La recreación de la historia leída es seguida por asociaciones espontáneas, por la explicitación de afinidades o rechazos sobre lo narrado, por interrogantes o cuestionamientos provocados por el texto, por las actividades narrativas complementarias (construir otros desenlaces, compartir evocaciones, producir un registro escrito o plástico alusivo, etcétera).

En los diferentes proyectos el análisis se efectúa sobre la transcripción de la producción discursiva registrada con grabador de voz. En el proyecto I (a) la transcripción es sometida a un análisis cualitativo, organizado en torno a tres dimensiones psíquicas y respectivas sub-dimensiones, en virtud de su participación en los procesos de pensamiento requeridos para un buen desempeño escolar. Las tres dimensiones o categorías apriorísticas de análisis son: construcción de alteridad, tratamiento del conflicto y procesos imaginativo-reflexivos.

En el proyecto I (b) se retoman las categorías y sub-categorías construidas, complejizando el modelo al introducir un nuevo nivel de análisis: las categorías lingüístico-formales presentes en las producciones transcritas. Se procura entonces establecer posibles relaciones entre ambos niveles, con el propósito de indagar correlaciones significativas entre diversos fenómenos. Para ejecutar la aplicación de categorías a cada taller se dispone de un esquema de anotación creado mediante una negociación de sentidos por un grupo interdisciplinario de investigadores. Se cuenta también con un manual, basado en el esquema mencionado, en el que se define cada una de las dimensiones y subdimensiones, ilustrándolas con ejemplos. Culminada la tarea de anotación, se procesan cualitativamente y cuantitativamente las anotaciones recabadas y se determina el grado de acuerdo entre los anotadores, a efectos de validar los datos y el modelo creado. El propósito de este paso es utilizar los resultados para realizar ajustes al modelo y a la herramienta generada y para alcanzar consensos teórico-clínicos, previendo su disponibilidad en investigaciones futuras. Para tener un registro informático de los datos y facilitar su procesamiento, se emplean herramientas de código abierto que allanan la tarea. Se utiliza código programado en Python 2.7 y la biblioteca Natural Language Toolkit (NLTK)⁵ para convertir las transcripciones de los talleres en archivos XML que sirvan de base para una anotación *independiente*⁶ del corpus de trabajo. Los archivos XML son anotados utilizando el programa MMAX2⁷. Se emplea también la suite de herramientas de análisis lingüístico *Freeling*⁸ para realizar un análisis morfosintáctico automático.

5 Disponible en <http://www.nltk.org>

6 Se entiende por *anotación independiente* (*stand-off annotation*) todo trabajo de anotación (manual o automático) que no se realiza directamente sobre el corpus de trabajo digitalizado sino sobre estructuras de datos que lo representan. Este tipo de anotaciones resulta ventajoso ya que protege los datos del corpus original de posibles modificaciones accidentales y permite un procesamiento económico en cuanto a los recursos informáticos utilizados (por estar codificado en archivos XML).

7 Disponible en <http://mmax2.sourceforge.net/>

8 Disponible en <http://nlp.lsi.upc.edu/freeling/>

El proyecto II mantiene el mismo celo por la fidelidad del registro, circunscribe el análisis a los procesos imaginativo-reflexivos, pero solo retoma el análisis cualitativo.

4. Conceptualizaciones implicadas

Antes de exponer y analizar el material empírico a contrastar, es preciso presentar al menos dos conceptos en juego. El primero de ellos se refiere a lo transmediático. Si bien ha sido abordado por estudiosos como Jenkins (2008), él mismo afirma que la noción se sigue enriqueciendo a través del tributo de otros grupos. Etimológicamente tiene que ver con algo que atraviesa varios medios o canales de comunicación. Se podría decir que las narrativas transmedia son aquellas cuya difusión se tramita por diversos canales: películas, series, cómics, libros, juegos, videojuegos, etc. Su estrategia es la de cautivar al público. Se las concibe por ello como una *filosofía de diseño* (Pratten, 2015), siendo su objetivo la de capturar la emoción del espectador, sobre todo si su atención es dispersa⁹.

Algunas particularidades de estos productos hacen posible diferenciar cuándo se está frente a un fenómeno transmediático y cuándo no, según cómo sea la circulación de esa narrativa a través de los diferentes medios. No se trata de una mera reproducción de la misma historia en diferentes formatos, sino que la característica fundamental del transmedia es su funcionamiento como un todo coordinado y abierto, cuyas unidades narrativas o subtramas –expresadas en diversos canales– guardan una estrecha relación con el resto, aportando información novedosa y significativa. Cada pieza debe ser capaz de ser comprendida por el espectador, desdibujándose la idea clásica de jerarquía entre las partes. Se trata de utilizar varios medios y lenguajes para construir un mundo o una realidad alternativa de varias capas y piezas, que se refieren entre sí, por lo que constituye una forma de hipertexto. Este “funcionamiento en red”, incluso rizomático, puede verse también dentro de la misma narrativa, en relación a su contenido. Permite seguir varias historias o personajes en paralelo, relatos cuyo grado de interrelación es variable, sin por ello descuidar la profundidad de cada historia. Su carácter abierto indica que se trata de narrativas inacabadas, manteniendo el potencial de ser enriquecidas por nuevos elementos que ingresan al conjunto. Este aspecto cobra especial relevancia en aquellos casos en que los espectadores pasan a ser productores de sub tramas narrativas, dando origen a las *ficciones fanmade* (teorías que explican o complejizan zonas abiertas de la narrativa original o nuevas historias ambientadas en el mundo alternativo de la ficción madre). Ejemplos conocidos de transmedia son: *Matrix*, *Alien | Prometheus*, *Valiant Hearts*, *Dragon Ball*, *Warhammer 40.000*, *El Señor de los Anillos*, etcétera.

Un segundo concepto a considerar remite a los procesos imaginativo-reflexivos, una de las tres dimensiones de análisis utilizadas en los proyectos anteriores y en la que se focalizan las presentes elucidaciones. Tal dimensión, centrada en la producción de sentidos subjetivos singulares a partir de una oferta simbólica (v. gr. el cuento leído), compromete conceptos complejos sobre el funcionamiento del psiquismo.

El proceso del pensar, edificado sobre la base de la actividad representativa, transcurre como un obrar tentativo interno (Freud, 1932). Según este enfoque, el pensamiento no debe perder contacto con sus raíces afectivas, siempre y cuando estas raíces no lo invadan. Desarrollos posteriores como los de A. Green (2005) mantienen las tempranas hipótesis del neurólogo vienés, proponiendo una

9 A nivel global, la generación Generación Y o Generación del Milenio se caracteriza por su apego a la tecnología (v. gr. uso incesante de teléfonos inteligentes y participación en redes sociales).

teoría del pensamiento más compleja que articule los procesos psíquicos intrasubjetivos con los intersubjetivos, que sienta sus bases sobre una teoría exhaustiva de la representación y jerarquice la cuestión de la ligadura y desligadura inter-representacional. En este contexto teórico representar es ligar representaciones entre sí y pensar es re-ligar dichas representaciones, siendo la abstracción su carácter más específico. La ligazón libidinal unifica y sostiene la malla representacional, teje redes de sentido. La desligadura, entendida como corte, desunión o ruptura, en su forma extrema desata la relación con el objeto de conocimiento devastando el pensamiento. En su versión moderada es responsable de la fundación de nuevos lazos, previa renuncia a conceptos o estrategias cognitivas inadecuados, que podrán ser reemplazados por otros.

Este detenimiento en la representación conduce a abordar el tema de la imaginación: si la representación restituye lo que existe aunque no esté presente, es apta para remitir a lo que no existe y ha sido inventado. Remitir a lo que no existe atañe a la representación del objeto de la fantasía, un objeto creado por el sujeto (Green, 1995).

Desde otra perspectiva debe atenderse la matriz social del pensamiento que, aunque refuerza sus cimientos en lo colectivo, también estrecha su desarrollo: se impone al sujeto dándole escaso margen de autonomía. Cada sociedad se instituye en la clausura, entendiendo por tal aquello que no admite ser cuestionado, que se desenvuelve "bajo el signo de la repetición" (Castoriadis, 1993: 43). Así procrea sujetos que piensan, significan y valoran según como se los ha conformado. Esta *fabricación social* implica la domesticación de su imaginación, a raíz de una represión social efectiva, cuyos métodos coercitivos admiten formas muy sutiles.

Toda reflexión o cuestionamiento siempre es acotado por los principios axiomáticos de la institución social en la que se produce. Sujetado a tales imperativos, el pensamiento humano es funcional en un sentido adaptativo, aunque no en términos de satisfacción singular. La reflexión requiere que se cuestionen las representaciones socialmente instituidas, dando cauce al trabajo de la *imaginación radical* (Castoriadis, 1993). La narrativa cumple un papel central al respecto. El repertorio de relatos sobre el cual se organiza la cultura responde a un fondo de supuestos implícitos sobre el 'debería ser' del cual paradójicamente se apartan. Existe un permanente desequilibrio entre tradición e innovación, fuente de malestar al que la cultura enfrenta. Lo canónico y lo posible están en constante tensión, circunstancia que la narrativa traduce, al organizarse en torno a normas que sustentan la expectativa y transgresiones a esas mismas normas. La narrativa *subjuntiviza* la realidad (Bruner, 2003).

Para que emerja un pensamiento crítico y creativo el sujeto debe abandonar las certidumbres: se requiere sospechar del saber instituido, interrogar lo obvio y apartarse del consenso social. La reflexión puede ser definida, entonces, como la tarea de desgarrar la clausura y atravesarla, crear un intersticio donde se pueda alojar la pregunta, por el sí mismo o por el otro, por lo individual o por lo colectivo. La experiencia se organiza en sistemas explicativos; niños y adultos teorizan afanándose en aprehender la realidad y sus enigmas. En este sentido, las representaciones ficcionales constituyen un locus privilegiado para desarrollar las más caras producciones del pensamiento humano: generar interrogantes sobre sí mismo y el mundo y crear teorías de diverso valor.

5. Presentación del caso en cuestión

Braian tiene seis años cuando se comienza a trabajar con él. Vive con su madre, su padrastro y una hermana de un año. Es menudo, inquieto y muy conversador. Establece con rapidez un vínculo de

confianza; se muestra alegre y dispuesto a colaborar en las tareas propuestas. Tiene un pensamiento arborescente, con franca tendencia a la fabulación, en particular sobre premios que gana y regalos que recibe de su padre desde el exterior.

Una constante en la breve historia de este niño es el cambio. La falta de una continuidad existencial se debe a problemas en su núcleo familiar primario, caracterizado por frecuentes modificaciones de composición y lugar de residencia. Su padre vive en el país en el que nació Braian; su escasa presencia en la vida del niño contribuye a que no tenga una figura paterna de referencia. La falta de estabilidad de las figuras sustitutas, por cambios de parejas de su madre, tampoco favorece la construcción de referentes masculinos confiables. Ya comenzado el taller, la madre emprende un proceso de separación de su actual pareja que se define antes de terminar el año lectivo.

En los encuentros diagnósticos pone de manifiesto una veta histriónica, a través de la cual pretende manejar las situaciones a su modo. Se las ingenia para eludir las consignas de trabajo, aunque responde a los límites cuando se le imponen con firmeza. A pesar de su inquietud, suele dar respuestas acertadas cuando se le pregunta por el material trabajado.

Usurpa con frecuencia el turno de habla de sus compañeros quienes, sin embargo, buscan su compañía y opinión. Promueve un clima grupal de exaltación que obstaculiza la tarea escolar. Si bien se aboca a las tareas indicadas por la maestra, el producto final no alcanza un nivel satisfactorio. Obliga a la maestra a distraer lo que está haciendo para llamarle la atención y recordarle qué tiene que hacer, desgastando el vínculo docente-alumno. Los trabajos no siempre se ajustan a las consignas, ya que se concentra por breves períodos.

Sobre diecisiete talleres realizados en el primer año, Braian tiene un 41 % de inasistencias, sin mediar razones que las justifiquen. Cuando asiste se lo observa inquieto y verborrágico, signos de un importante monto de ansiedad. Su constante iniciativa conversacional es ocurrente y divertida, pero abrumadora. Habla a un ritmo muy acelerado, con titubeos y palabras entrecortadas. Una peculiaridad de sus descripciones y narraciones es el abundante uso de *fillers*¹⁰, presentes en el siguiente recorte del octavo taller: "que lo atraparon porque la, laa... ¿cómo es?, la dueña lo metió en, en, ¿cómo es?, en una reja y...".

Detenta un surtido lexical y sintáctico acorde a lo esperado para su edad cronológica, concomitante a una *conciencia fonológica* suficientemente desarrollada para afrontar los requerimientos de la alfabetización. El bajo nivel de previsibilidad morfosintáctica y el uso adecuado de significaciones generalistas sitúa su producción verbal en la categoría de *código elaborado* (Bernstein, 1989). También el nivel de previsibilidad de los contenidos es bajo, lo que debe atribuirse al amplio desarrollo de su imaginación, a veces excesivo. Logra expresar sus ideas con relativa fluidez y claridad; a veces se pierde el hilo argumental de sus relatos, debido a la profusión de asociaciones.

Suele invadir los turnos de habla de los demás, pero dadas sus condiciones de liderazgo no concita rechazo de sus compañeros, que lo secundan. En este sentido, Braian tiene un pensamiento cuestionador que lo induce con frecuencia a ser interpelante.

10 Los "fillers" son sonidos/palabras/expresiones que se utilizan cuando los hablantes necesitan más tiempo para comunicar lo que quieren comunicar, pero no encuentran la forma. De este modo, "ganan tiempo" sin ceder su turno; llenan un "vacío" que no es tal porque hay actividad cognitiva del hablante.

6. Una síntesis de la producción simbólica en la etapa diagnóstica

Los resultados evidenciados en el test de WISC indican un funcionamiento cognitivo adecuado y acorde a la media establecida para su edad. Braian dispone de una inteligencia potencial que no se corresponde con su rendimiento, ya que posee los recursos intelectuales para responder adecuadamente a las exigencias escolares. Esto también coincide con su actuación en otras técnicas aplicadas: entrevista inicial, pruebas gráficas, observación situacional (en aula y en recreo) y test proyectivo CAT-A. En ocasión de esta última técnica se solicita al niño que invente historias sobre la base de láminas que se le presentan. La lámina 7 bosqueja un escenario selvático en el que un tigre y un mono saltan en el aire, frecuentemente interpretado como una persecución del primero sobre el segundo. La propuesta no es ingenua; su pretensión es indagar qué hace quien se enfrenta a esta lámina con la agresividad que ella convoca. Braian plantea con entusiasmo: "El tigre estaba durmiendo y el mono hizo uh-uh-uh-ah-ah-ah y despertó al tigre, a los tigres, pero este tigre se despertó primero que todos y fue, fue el primero que intentó comerlo".

Por un lado, su respuesta no difiere de respuestas estadísticamente frecuentes en cuanto a la situación de peligro y al argumento básico; su pensamiento es compartible. Por otro lado, si bien enriquece la respuesta tipo al imaginar personajes y onomatopeyas, estos agregados exceden los límites del estímulo ofrecido. En ésta como en otras ocasiones, el esquema o patrón interpretativo de Braian responde a la fórmula *crimen y castigo*: la acción del tigre es justificada por la previa provocación del mono, lo cual delata la pregnancia del sentimiento culpógeno y sus terribles consecuencias.

Luego introduce un desenlace: "El, el, el tigre se comió al mono, pero el tigre se cae para abajo porque los monos pueden trepar". Algo insiste en su discurso, también el tigre recibe su castigo. Desde otra perspectiva, su necesidad de rellenar cualquier hueco que se presente lo empuja con frecuencia a una pérdida de coherencia como la que acá se registra, en términos de una causalidad inconsistente (se cae *porque* los monos pueden trepar). Y aún continúa diciendo: "Entonces el tigre se cae de cabeza, y se cae para abajo, se cae de cabeza nada más y se rompe la cabeza". ¿Qué es ese "nada más" sino el testimonio de un mecanismo defensivo fallido frente a una agresividad que por momentos parece incrementarse, escapa a sus mecanismos de control y se desprende de una racionalidad narrativa reguladora, justificando su ansiedad?

7. La producción simbólica en el taller narrativo

No siempre la producción narrativa de Braian acompaña la actividad grupal y los objetivos trazados. En ocasiones resulta excesiva y disruptiva, divergente respecto a los cuentos leídos o evocados. Su creación imaginativa puede ser desbordante, capaz de perturbar el proyecto colectivo. Se observa una imperiosa necesidad de hablar, de comunicar experiencias personales o escolares, de relatar películas o dibujos animados evocados. Merecen una especial mención, por su frecuencia, las escenas familiares. Se trata en general de relatos extensos, escasamente contextualizados, difíciles de entender por la cantidad de detalles incluidos y las fallas de la organización discursiva. La enunciación no repara demasiado en el oyente, ya que no parece haber demasiado interés en intercambiar experiencias o puntos de vista. Son intervenciones cuyo destino es la evacuación verbal, no dispuestas a propiciar formaciones intertextuales.

En otras ocasiones sus participaciones llegan a ser creativas y oportunas, además de mostrar un proceso de tipo elaborativo. La actuación de Braian en tareas y debates narrativos sugeridos por la coordinadora del taller pone de relieve un pensamiento reflexivo y cuestionador. En el cuarto taller,

posterior al receso de invierno, se pregunta al grupo si alguno de ellos se ha encontrado en las vacaciones con el cangrejo, personaje del cuento leído en el primer taller. El héroe de esta historia ha sido expulsado de su familia por aprender a caminar hacia adelante y no a hacerlo como los de su especie. Asume su destino y, según el final abierto formulado por su autor, "está todavía caminando con el coraje y la decisión del primer día" (Rodari, 1998). Braian responde en forma inmediata, ajustándose al pacto ficcional insinuado en el taller: "Sí, yo lo encontré en la playa". Continúa hablando, otros compañeros se suman a su propuesta; en determinado momento expresa:

Braian: Le toqué el caparazón y se escondió.

Coordinadora: Y cuando te vio a vos, ¿qué hizo?

Braian: Eehh, lo traté de poner en el agua, le toqué el caparazón... y se escondió, y casi me pica.

Coordinadora: Ah, pero entonces, ¿estaba enojado que casi te pica?

Braian: Estaba triste.

A través de estas palabras Braian se implica subjetivamente, como autor y protagonista de esta historia de exilio, abandono y soledad que no le es ajena. Por medio de un oportuno desdoblamiento logra un camino de entendimiento y acotamiento pulsional (su agresividad, desplazada al cangrejo, es capturada por la palabra en vez de ser actuada con sus pares). Se infiere también la posesión de una teoría psicológica implícita, que da cuenta de un procesamiento afectivo operado: enojo y agresividad son postulados como manifestaciones que sustituyen y protegen, a modo de caparazón, de un sentimiento doloroso, la tristeza.

Si en el cuarto taller se revela un índice de tramitación afectiva que habilita la tarea narrativa y una actividad teorizadora en ciernes, en el noveno taller se asiste a un despliegue de los recursos simbólicos precedentes. Se observa una mayor disponibilidad intelectual, basada en la capacidad de componer teorizaciones explícitas. En esta oportunidad se lee el cuento de Gianni Rodari, *Pinocho el astuto*, que así comienza: "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". Estas primeras líneas conmueven su pensamiento reflexivo y cuestionador. Con tono de preocupación intenta interrumpir la lectura y pregunta:

Braian: Ah, ¿cómo Pinocho se hizo él solo?

Coordinadora: Ahora después lo comentamos.

Braian: Si... si todavía no se hizo...

El autor del cuento arriesga en sus palabras inaugurales un sinsentido que Braian advierte y denuncia, persuadiendo a una compañera de secundarlo, aunque ello también constituya un resquebrajamiento del pacto ficcional. Una vez leído el cuento se atiende la preocupación esbozada y así retoma el niño su cuestionamiento: "¿Cómo se pudo hacer solo si todavía no se había hecho?". El intercambio grupal posterior aleja la interrogante, por lo que más adelante se la retoma y se establece el siguiente diálogo:

Coordinadora: ¿Cómo se había hecho solo?

Braian: Capaz que fue la... capaz que fue la hada que lo hizo.

Coordinadora: ¿Cómo se habrá hecho el primer hombre, el primer ser humano?

Coordinadora: A ver, Sara. Sara creo que sabe.

Sara: ¡Ay, no! (...) Mi mamá es la única que sabe.

Coordinadora: ¿Sabés una cosa, Braian? Esa pregunta... 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. (...) De la panza de sus padres.

Coordinadora: ¿Pero el primero?

Sara: Ah sí, de la panza de un mono.

Coordinadora: 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.

En cuanto al análisis de este extenso intercambio, puede decirse que una vez constituido el enigma retomado por la coordinadora, Braian y Sara se abocan a construir hipótesis explicativas que incluyen nuevos personajes: el hada, los padres, un mono, Jesucristo, Dios.

La situación de orfandad padecida por este niño –estar y hacerse solo, sin un padre en el cual mirarse y construirse como sujeto– pone en funcionamiento la desmentida¹¹, develando los límites del trabajo de simbolización de la ausencia: en el lugar de lo que falta, Braian crea un personaje benéfico y protector, "la hada", forjando así la ilusión de invulnerabilidad y completud.

El uso del modalizador ("capaz") emplaza su respuesta en términos de creencia (no es certeza o convicción), anuncia la eventual declinación de esa desmentida y señala el carácter coyuntural (no patológico) del mecanismo defensivo.

El sintagma nominal que da forma a su creación revela el dominio que tiene este niño de la concordancia gramatical – igual género de artículo (la) y sustantivo (hada) –, mientras que no parece reconocer en ese momento la existencia del alomorfo "el" del artículo definido, femenino y singular "la". La expresión lograda parece estar al servicio de reforzar la atribución de femineidad a un sustituto que, aun así, detenta poderes mágicos que desnaturalizan dicho atributo. Conviene señalar, además, que el hada no es un personaje de la versión leída en el taller. Mediante un retorno a la versión original, construye un texto propio, producto del ensamblaje de lo viejo con lo nuevo y por medio de la re-ligazón de representaciones instituidas de diversa procedencia.

Esta primera conjetura de Braian sobre los orígenes impacta una vez más en el taller y en quien puede acompañarlo (Sara), precipitando un acontecimiento discursivo de tipo conversacional, en el que emergen nuevas teorizaciones sobre la génesis de la vida. Se advierte en ellas la participación de fantasías singulares junto al influjo de teorías científicas darwinianas que impregnan nuestra cultura.

Hacia el final del intercambio, Braian renuncia a la hipótesis mágica del hada y opta por la religiosa, Dios y Jesucristo. Restituye así lo masculino, aunque persisten las dificultades: la relación padre – hijo es alterada ("Jesucristo tuvo a Dios"), ocurriendo un nuevo quiebre del nivel simbólico. La información biográfica disponible, convergente con otras evidencias analizadas, invita a reordenar los términos de este contrasentido, recomponiendo el texto de Braian e interpretándolo: el reconocimiento

11 La desmentida constituye un mecanismo defensivo de capital importancia en los primeros tiempos de la vida, en virtud de la indefensión física y psíquica que padece la criatura humana. Su extrema dependencia determina una particular intolerancia a la ausencia del semejante que toma a su cargo los cuidados. La desmentida da cuenta de los límites del incipiente psiquismo para representar al objeto ausente (simbolizarlo). Su negación, es decir, la *desmentida de la ausencia* es la operación mental que le permite sobrellevar la angustia que esa falta o vacío produce.

de la comparecencia de lo paterno para que lo humano tenga lugar ("Dios hizo a los humanos") depende de que un hijo pueda engendrar simbólicamente a un padre ("Jesucristo tuvo a Dios"). Ello supone la renuncia a la fantasía de un padre ideal, todopoderoso – capaz de colmarlo de regalos maravillosos –, para acceder a un padre real del que poco recibe. Este discurrir infantil, que intenta dar explicaciones generales sobre los grandes temas de la humanidad, ilustra asimismo la idoneidad del taller narrativo –al menos en este caso– para el desarrollo de un pensamiento conjetural y teorizador así como la competencia del cuento infantil en su función de intermediación.

En el décimo sexto taller se pone de relieve nuevamente su pensamiento crítico y cuestionador, cuando se lee "El hijo de la luna", una leyenda de origen peruano. La primera parte de la misma cuenta que una mujer acepta entregar a la Luna el primer hijo que tenga a cambio de recuperar el amor de un hombre. El caballero en cuestión retorna entonces de la guerra, y el color canela del hijo que nace desata sus sospechas. La madre culpa a la Luna por el engaño, pero al no entender "la rareza" de aquella criatura, ambos deciden matarlo: "Antes de entregar este niño a la Luna, ellos matarían al niño". Cuando la Luna interpela a la mujer por el acto filicida, ella contesta: "La vida del niño es del vacío, se lo entregamos al vacío".

En esta oportunidad la crudeza del relato desencadena un franco quebranto del nivel simbólico, que compromete la inteligibilidad del planteo de Braian, sin llegar a anular la formulación de una interrogante sobre sus orígenes:

Braian: Yo quería hacer una pregunta.

Coordinadora: Hacé la pregunta.

Braian: Que cuando yo estaba en el asiento, estaba todo de negro, y ahora estoy todo blanco, porque está, capaz nació otra [no se entiende el final].

Braian instaura un nexo entre el escrito leído y una experiencia personal que no logra transmitir, estableciendo una causalidad esotérica y fallida, y apelando a una relación temporal que no consigue justificar (estaba – estoy – nació). Este movimiento regresivo, manifestado en el plano discursivo, delata los efectos de una falta de sostén y estabilidad familiar que el niño expresa usando la metáfora de estar en el vacío proporcionada por la historia. La extrema inclemencia de la trama concita preocupación en la coordinadora que sorprende al grupo con una confesión que la compromete subjetivamente: "A mí no me gustó ese cuento". El asombro conseguido provoca nuevas interrogantes y provee a Braian una habilitación a cuestionar las significaciones del escrito: "Igual que sea, igual que sea blanco, igual que sea azul, de todos colores, igual lo tenía que aceptar porque es su hijo. (...) No puede decir... Lo tiene y después dice no, no lo quiero, chau...".

La sentencia se apuntala en un *deber ser* del cual la realidad ficcional –y quizás la suya propia– se aparta: "lo tenía que aceptar porque es su hijo". Braian no se rinde ni se doblega frente a la versión oficial de la leyenda. Defiende y argumenta su punto de vista, vinculado a un principio o postulado paterno-filial, generalizable. Su cuestionamiento pone de manifiesto la potencia reflexiva. Tal condición se actualiza cuando puede entablar una distancia relativa de sus mociones pulsionales, sin perder contacto con las raíces afectivas, presentes en el tono enérgico de su pronunciamiento: no reprime la acusación o el reparo que lo aqueja; no actúa ni suprime los afectos derivados, sino que organiza y expresa su alegato a través de una palabra atravesada por la emoción.

8. La producción simbólica durante el acompañamiento escolar

El seguimiento realizado con Braian comprende varios momentos. Una primera etapa consiste en la lectura de cuentos, cuyo contenido se utiliza como mediador para trabajar sobre sus conflictos. La selección de las historias con las que se trabaja es por lo tanto intencional, con el cometido de suministrar a Braian representaciones ficcionales con las cuales identificarse, contrastar sus enigmas, denunciar circunstancias acalladas, expresar sus verdades y sentimientos e incluso tomar prestadas algunas de las soluciones narrativas ofrecidas o construir desenlaces alternativos. Este primer conjunto de cuentos está conformado por los mitos griegos de Perseo, Hércules y Teseo. En dichas historias se encuentran como elementos relevantes: la figura del héroe, de carácter semi-divino; los conflictos de filiación, que involucran tanto lo paterno como lo materno e incluyen situaciones de rechazo y abandono; la superación de obstáculos a través de la astucia; ilustraciones que evocan sucesos significativos de cada cuento.

Estos relatos resultan idóneos para la tarea de incursionar en la conflictiva familiar de este niño y abrir un campo discursivo al respecto. Por un lado se trata de historias de figuras paternas distantes y la eventual ocurrencia de un reencuentro; por otro, comparecen figuras maternas devoradoras a ser derogadas como tales. En este último punto cabe recordar lo planteado por Robert Graves (1985) en cuanto a la génesis de este tipo de mitos: se revela en ellos un particular sincretismo entre los mitos de los pueblos primitivos del Peloponeso, de sociedad y religión matriarcal, y aquellos mitos, héroes y dioses que trajeron consigo sus conquistadores, los indoeuropeos. Estas historias por lo tanto no solo resuenan a nivel individual, sino que también recogen y testimonian el tránsito de las sociedades matriarcales a las patriarcales en Grecia. De hecho se los reconoce como valiosas piezas de un dispositivo narrativo y religioso que hizo posible un proceso de mutua asimilación cultural. Ya desde este primer momento se puede observar el impacto de las imágenes en el psiquismo de Braian: excitan su curiosidad y su capacidad de recuperar o recordar las historias a posteriori, amén de remover sus conflictos personales y promover asociaciones, reflexiones y teorizaciones.

Una segunda etapa consiste en elaborar un cuento de forma conjunta, siendo la intención original del acompañante aportar solo insumos ordenadores, para configurar la estructura básica del relato a construir (acordar la necesidad de definir contexto y personajes, además de organizar una secuencialidad que incluya principio, desarrollo y desenlace) e impulsar a Braian a poblar dichas estructuras con sus ideas, suposiciones e inventivas. Aunque en un primer momento la tarea parece auspiciosa, gracias a su fluidez expresiva y a su pródiga imaginación, el trabajo resulta poco fructífero, permitiendo detectar nuevos problemas en ésta área. Más adelante se le dedicará a estos sucesos un espacio especial en este artículo.

Una tercera y última etapa está marcada por los cuentos de terror, en consideración al interés de este niño en ellos. Los cuentos elegidos en esta oportunidad giran en torno al horror y al miedo: "La Zarpa de Mono", "Sredni Vashtar", "El cura sin cabeza", "La Cruz de Paso de los Toros" (Laiseca, 2013). Su contenido más terrorífico está insinuado o dado a entender al lector, sin que medie una descripción exhaustiva. Este recurso lovecraftiano, de un lenguaje que sugiere pero no agota al objeto, requiere un trabajo activo de imaginación. Sin embargo, no provoca en este niño una producción narrativa relevante, salvo "El cura sin Cabeza", momento en el cual construye una anécdota fantástica y queda encerrado en la iglesia, sin cabeza, como en el cuento. En cierta oportunidad él mismo lleva un cuento, "El Silbón", extraído de su libro favorito, "*Oculto. Voces Anónimas*" (Lockhart, 2011). La pieza seleccionada, negativo del grupo anterior, está plagada de referencias violentas y gráficas explícitas, que tampoco estimulan su creatividad.

De este proceso de trabajo individual con Braian derivan impresiones encontradas. Los encuentros concretados ofician como espacio donde expresar sus conflictos y observar más de cerca su funcionamiento; también se logra construir un vínculo relativamente estable, además de acercar ofertas simbólicas desconocidas para él y estrenar nuevos sentidos. Conspiran contra la profundización de esta apuesta su insistente ausentismo, su fijación a los videojuegos y respectivas series televisivas, y sus ansiedades – incontrolables por momentos –, fruto del panorama de inestabilidad familiar en el que está inserto.

Cuando se le pregunta por qué falta, alega que se enferma, pero nunca entrega los certificados médicos en la escuela, aparte de no ser un niño de aspecto enfermizo. Por el contrario, su acompañante¹² concurre siempre a la cita aunque Braian no lo haga, marca una continuidad y la hace explícita cuando se encuentran.

Se detalla a continuación el momento en que Braian muestra una especial dificultad para escribir un cuento de su cosecha, en la medida que su pensamiento parece interferido por una producción transmediática. Este encuentro tiene lugar dos años después del taller grupal de cuentos. En el comienzo se lo observa distraído por la presencia de una computadora que está en la sala donde se trabaja con él. El dispositivo electrónico prueba ser un elemento distractor; en reiteradas ocasiones hace referencia a usarlo. De la computadora pasa al grabador con el que se toma registro del encuentro, discurriendo la conversación sobre un supuesto regalo de cumpleaños: Braian cuenta que le van a regalar el mismo celular, identificándose por metonimia con el profesional en cuestión. Agrega que el festejo será adelantado, porque para la fecha exacta va a estar en viaje hacia otro país, donde vive su padre. Se trata de un viaje postergado en forma reiterada, donde no queda claro si se trata de una fantasía, en este caso proveniente de la madre.

Entrando en la tarea, se propone un repaso de los cuentos vistos hasta la fecha, momento en el que si bien recuerda detalles de los mismos, confunde sus nombres y acciones, denotando un esquema mental en el que la regla parece ser el intercambio aleatorio, algo que es posible asociar con la rotación de las figuras masculinas en su vida. Luego se pasa a la consigna del día, imaginar y redactar un cuento. A pesar de su entusiasmo inicial en hacerlo, Braian introduce como contexto de su historia el universo ficcional de *Dragon Ball*, tornándose imposible la inclusión de contenidos propios. Al formular su intención se le sugiere que tiene que ser algo original, no reproducir algo que ya está escrito, intentando reorientar su iniciativa. Entonces se le pregunta qué tiene que tener un cuento, a lo que responde:

Dibujos, eehh... personajes, historias, esas cosas... ehh... tiene que empezar con habi... les voy a contar... la verdadera historia dice, les voy a contar una historia que es... hace mucho tiempo en un lugar, y ese niño que se llama Gokú, ahí empieza la historia. Tendríamos que... no sé si hacer la historia B E, B F o... Dragon Ball BF.

Alentado por preguntas de su acompañante, agrega: "Eh... título, ehh... final... contra... tenemos que hacer un buen libro que tenga la tapa y la otra. Y... yo qué sé. Y luego sigue con su persistente afición: Ah pelea, muerte, porque muchas veces con Shen Long reviven, eh... No, mejor hacemos un cuento, pero de Dragon Ball, común y corriente."

12 Su acompañante es varón, un representante de lo masculino que contrasta con la figura de su padre y sustitutos, prototipos de ausencia, intermitencia y discontinuidad.

La dificultad para contravenir esta fuente de inspiración atrapante y arrancarlo de su posición de alienación obliga a pactar con él: crear un cuento en el universo de *Dragon Ball*, pero con otros personajes, emparentados lejanamente con los originales. Hecho el supuesto acuerdo se le pregunta cómo se llamaría el personaje principal:

Braian: Gokú.

Acompañante: ¿Otro nombre?

Braian: Ta, Gokú.

Acompañante: Pero Gokú es Gokú.

Braian: Pero en todas las historias empiezan con Gokú, puede ser un Gokú que se puede convertir en super saiyajin ocho, diez veinte, sí, Gokú.

En determinado momento plantea el nombre de Pedro, pero rectifica rápidamente:

No, me gusta Gokú. Sí, es raro, tendríamos que hablar con el creador que se llama Akinoto o algo así... Akinoto no sé cuánto. Me gustaría, cómo se dice, tener mi computadora acá, entrar a Internet, buscar Akinoto no sé cuánto, Akinoto Chino Chino algo así, es un chino que lo dibujó y lo creó, ¡pero hay que dibujar esos dibujos!

El diálogo se extiende, tal vez demasiado, hasta que logra acceder a una pregunta sobre sí mismo:

No, queda muy mal. Alexander... no. Me gusta Gokú, ¿por qué? ¿Por qué tanto miro *Dragon Ball Zeta* común y corriente? Ta, vamo, mirá podemos robar historias, de las historias originales, podemos robar nombres, le podemos poner Gokú, Bulma, pero pueden, dibujados pueden ser diferentes, no tiene nada que ver el nombre.

Si bien la interrogante no se sostiene – no busca respuestas y huye rápidamente – ella es testigo de la vigencia de una capacidad de cuestionamiento ("¿Por qué tanto miro *Dragon Ball Zeta* común y corriente?") que el taller narrativo puso de manifiesto dos años atrás. Reformulando su pregunta, ¿qué lo lleva a perderse en esa historietita que parece capturar su pensamiento? Tal vez una necesidad de perderse y sustraerse a sus preocupaciones. Sorprende la referencia al uso indebido de lo ajeno. La insistencia del verbo "robar" alimenta ciertas presunciones sobre las prácticas sociales del contexto en el que vive, pero también da cuenta del escaso grado de apropiación de esa oferta simbólica que lo cautiva.

No dispuesto aún a resignarse, el acompañante le pregunta qué diferencias hay entre este nuevo Gokú y el de la serie, a lo que responde: "Va a ser... va a ser igual... la historia va a empezar cuando es chico. Va a tener el pelo así...".

En los fragmentos seleccionados se aprecia asimismo el peso de la imagen, la frecuente alusión a la misma y su supremacía frente al contenido. No obstante, tanto la imagen como el contenido se imponen bajo un destino inexorable: ser meras reproducciones del original, construyendo a evitar cualquier desviación. La búsqueda de referencias en Internet es por ello otra constante, estrategia inigualable para lograr una copia más fidedigna.

9. Conclusiones y proyecciones

La comparación de la actuación de Braian en ambas modalidades de intervención clínico-narrativa arroja resultados concordantes y discordantes. Entre los primeros se detecta una presencia significativa de la curiosidad intelectual, la fluidez y fidelidad de la recuperación mnémica (su adecuación a las significaciones instituidas), la aptitud de discernimiento y la disponibilidad de un pensamiento inferencial. El cuento es para Braian una otredad reconocida como tal, condición de alteridad¹³ que habilita su uso (Winnicott, 1993) y lo faculta como hermeneuta a desplegar las siguientes operaciones: interpretación del sentido, recreación textual, ligazón intertextual y enlace con sentidos subjetivos singulares. La cualidad de exceso de la actividad representativa constituye un factor restrictivo en este niño, contrastante con las potencialidades consignadas. Braian inviste la oferta simbólica del taller al mismo tiempo que su potencialidad intelectual para aprehenderla. La falla de los mecanismos inhibitorios determina que dicha investidura no siempre tenga suficiente estabilidad y se derive a otras cuestiones. Irrumpe con frecuencia un pensamiento asociativo apremiante, autorreferencial, extenso y proclive a la imprecisión, determinando un menoscabo del interés inicial. Este carácter transitorio de la investidura afectiva depositada en el objeto cultural socialmente relevante (cuento leído), también deprecia su producción simbólica. Las ficciones que afectan núcleos problemáticos de su vida o psiquismo desencadenan, en algunas ocasiones, confusiones y condensaciones.

En el contexto de esa intensa actividad representativa se identifican dos modos de funcionamiento divergentes. En uno de ellos, la producción imaginativa cumple una función de descarga y huida de aquello que no se puede tramitar psíquicamente, con declinaciones del nivel simbólico. En el otro, Braian se implica subjetivamente con la oferta simbólica, advirtiéndose un mayor nivel de elaboración imaginativa: las representaciones ajenas (texto narrativo) se enlazan a representaciones propias (singulares), instituyentes de nuevas versiones textuales, en las que el afecto toma la vía de la expresión verbal (se enlaza a la palabra). La mediación ficcional constituye así una oportunidad de desarrollo de procesos reflexivos de mayor nivel de autonomía, con visos creativos, en las que el niño hace jugar su punto de vista personal, dando pruebas consistentes de un pensamiento reflexivo y cuestionador. Lo discordante se configura a través de una presencia significativa de este segundo modo de funcionamiento en el taller y una preeminencia del primer modo de funcionamiento en la actividad de seguimiento y acompañamiento escolar, cuando las narrativas transmediáticas ocupan la escena psíquica. Es en esta circunstancia que la agresividad y la violencia se desatan de su entramado simbólico, haciendo fracasar cualquier intento de metabolización de duelos o micro-duelos.

El título del presente artículo alerta sobre los alcances de las reflexiones que procura transmitir. No se pretende hacerlas extensivas a todas las narrativas transmediáticas, solo a aquellas que el material empírico de un niño permitió examinar y, en particular, a *Dragon Ball*. Otro límite a admitir concierne a la estrategia de investigación, en el sentido que se trata de un único caso. Su fortaleza reside en su amplitud descriptiva, dando cuenta de la complejidad, y en su dimensión *heurística*, forjando explicaciones plausibles (Sautu, 2003), aspecto que se ve incrementado por ser un estudio longitudinal. Su debilidad remite a la dificultad para generalizar estas conclusiones, aunque es esperable que al ser la muestra intencional o teórica, el caso elegido ilumine y colabore a comprender otros.

13 La construcción de la alteridad implica, en términos de pensamiento, la capacidad de discriminar lo propio de lo ajeno, lo semejante de lo idéntico, el sujeto del objeto, etc. Esta conquista humana constituye una pieza clave para el advenimiento de los procesos de conceptualización.

Hechas las salvedades, el primer aspecto a destacar es el contraste observado entre la producción narrativa de Brian en el taller, con seis años, y su producción narrativa dos años después, invadido su pensamiento por la serie *Dragon Ball*. Si bien es posible que al no modificarse las condiciones familiares se pueda hablar de un proceso de configuración de *trauma acumulativo* (Khan, 1964), ello no alcanza para explicar el efecto de intromisión psíquica causado por la serie. También es probable que la falta de límites a nivel familiar incida, en el sentido de dar libre curso a la adicción por la que el propio niño se interroga.

La hipótesis de Pratten (2015) resulta la más oportuna para comprender lo ocurrido, al sugerir que lo específico de la modalidad transmedia es la captura emocional del espectador. Es evidente que en el caso de Braian lo consigue, provocando una pérdida de la autoría de pensamiento. ¿Es lícito afirmar que dicha captura es necesariamente negativa para el desarrollo del pensamiento infantil? Es probable que también lo sea para otros niños en el caso de *Dragon Ball*, por las características de su trama estereotipada y violenta. Su condición repetitiva y ritualizada no ofrece redes de sentido alternativas, en las cuales se puedan engarzar y reorganizar aquellas experiencias infantiles atravesadas por el drama, la angustia, la confusión. Sus capítulos nunca hacen lugar al dolor; nunca se pierde, siempre se triunfa: "Y lo que más me gusta de Gokú que siempre cuando murió siempre estuvo feliz, nunca estuvo triste. Le pegaban, todo, y nunca estuvo enojado ni nada." No brindan un hábitat narrativo donde tramitar conflictos o elaborar duelos. Por el contrario, se observa en Braian un efecto de masificación mental terriblemente proporcional al nivel de masividad de la que goza esta obra sobre el público infantil, considerada una de las más populares e influyentes de la época actual. Del emplazamiento afectivo deriva su poder cautivante, siendo la respuesta obtenida apenas una evacuación o abreacción emocional de tipo circular. Dicho de otro modo, *Dragon Ball* – tal vez como ocurra con otras producciones transmediáticas y otros niños – convoca en Braian sus demonios, pero no los conjura.

Es muy probable que algunas ficciones transmediáticas tengan un impacto positivo sobre el pensamiento infantil. Ello reclama nuevas investigaciones a las que estos autores se han comprometido. El nuevo objetivo consiste en explorar la producción imaginativo-reflexiva de otros niños con antecedentes de fracaso escolar a partir de su exposición a transmedias disímiles. Se proyecta construir una muestra teórica que permita comparar las asociaciones y narraciones emanadas del trabajo con propuestas caracterizadas por una estética plástica y narrativa divergente: videojuegos de acción (v. gr. *Dragon Ball Z* o *Grand Theft Auto*) versus videojuegos de aventura gráfica (v. gr. *Valiant Hearts* o *The Last Door*). Los hallazgos obtenidos con Braian luego de una prolongada intervención trazan la hipótesis a sancionar, en tanto los videojuegos de acción parecen estimular respuestas psíquicas de repetición y descarga y los videojuegos de aventura gráfica parecen aptos para desencadenar procesos elaborativos de mayor complejidad y heterogeneidad.

Fijar a priori el tamaño de la muestra sería contrariar la naturaleza de la indagación cualitativa. Aunque a veces se perfila un número aproximado de casos, la muestra definitiva solo se conoce cuando las unidades que van adicionándose dejan de aportar información relevante o datos novedosos ("saturación de categorías"), aun cuando se agreguen casos extremos (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Y en última instancia, la dimensión de la muestra queda sujeta al entendimiento del fenómeno, a la posibilidad de responder las preguntas de esta investigación en ciernes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNSTEIN, B. (1989). *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- _____. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASTORIADIS, C. (1993). Lógica, imaginación, reflexión. En Dorey, R., Castoriadis, C., Enríquez, E., Thom, R., Ménéchal, J., Fridman, W., Berquez, G., Green, A. *El inconsciente y la ciencia*, 21-50. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1932). 32ª conferencia: angustia y vida pulsional. *Obras Completas*, XXII. Buenos Aires: Amorrortu.
- GRAVES, R. (1985). *Los Mitos Griegos 1*. Madrid: Alianza.
- GREEN, A. (1995). *El trabajo de lo negativo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). México: Mc Graw Hill.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- KACHINOVSKY, A. (2015). *El cuento infantil como objeto intermediario en la complejización del psicoanálisis. Tesis doctoral*. Universidad de Buenos Aires.
- KHAN, M.M.R. (1964). Deformación del yo, trauma acumulativo y el rol de la reconstrucción en la situación analítica. En *La intimidad del sí mismo*. México: Saltés.
- LAISECA, A. (2013). *Cuentos de Terror*. Buenos Aires: Interzona.
- LOCKHART, G. (2011). *Oculto. Voces Anónimas*. Montevideo: Autor.
- PRATTEN, R. (2015). Getting Started in Transmedia Storytelling: A Practical Guide for Beginners. Recuperado de <http://www.tstoryteller.com/getting-started-in-transmedia-storytelling>. Consultado el 20 de mayo de 2016.
- RODARI, G. (1971). *Muchas historias para jugar. (Tante storie per giocare)*. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/secundaria/files/2011/12/veinte-cuentos-de-Gianni-Rodari-con-tres-finales-.pdf>. Consultado el 20 de mayo de 2016.
- _____. (1998). *Cuentos por teléfono*. Barcelona: Juventud.
- SAUTU, R. (2003). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- SOUTO, M. (2000). *Formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- STAKE, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. California: Sage.
- _____. (2007). *Investigación con estudio de caso* (4a ed.). Madrid: Morata.
- WINNICOTT, D. (1993). *Exploraciones psicoanalíticas II*. Buenos Aires: Paidós.

