

## Psicoanálisis y comunidad

### La violencia social en la escuela

#### Efectos traumáticos en la mente de los niños en un contexto de pobreza crónica<sup>1</sup>

*Maren Ulriksen de Viñar\**

#### Resumen

A partir de nuestra experiencia en el proyecto universitario Apex-Cerro de trabajo en la comunidad y la coordinación académica de un equipo multidisciplinario desarrollamos diversas actividades sostenidas teóricamente por nuestra formación y experiencia clínica psicoanalítica.

Durante cuatro años desarrollamos una investigación-acción en los problemas de dificultades de aprendizaje y conducta en niños escolares en la comuna del Cerro, Montevideo. Destacamos entre las actividades realizadas que la utilización por el psicoanalista de la entrevista de juego individual resulta un instrumento privilegiado para la observación y expresión de los contenidos mentales del niño. La entrevista de juego promueve dos formas de contacto relacional y de funcionamiento mental, por un lado, a través del juego crea una situación regresiva que permite la expresión de las fantasías, y por otro, establece un diálogo con el adulto que estimula el ajuste al punto de vista del otro y la simbolización verbal.

Se presentan los resultados globales del estudio descriptivo de una población de primer año escolar de una escuela pública. Estos resultados identifican las dificultades de los niños en la baja competencia lingüística, en las alteraciones en el ordenamiento de la temporalidad y de la secuencialidad, y en los altos índices de inhibición. Muestran

---

<sup>1</sup>. Trabajo presentado en la 8 IPA Research Conference en London University College, Londres, marzo 1998. Agradezco la discusión del trabajo a Daniel Widlöcher.

\* Miembro Titular de Asociación Psicoanalítica del Uruguay  
J. Núñez 2946. CP 11.300. E-mail: maren@chasque.apc.org

globalmente una capacidad de inteligencia potencial normal. Estos resultados aparecen fuertemente vinculados a factores sociales de pobreza y a distorsiones y vulnerabilidad del grupo familiar.

Se plantea que la pobreza crónica constituye un conjunto de acontecimientos traumáticos acumulativos que desbordan la capacidad de elaboración del psiquismo tanto más cuanto el niño y la familia están insertos en una sociedad que lleva a la exclusión y marginación de estos sectores.

A partir de las observaciones se señalan algunos aspectos particulares del funcionamiento y los contenidos mentales de los niños en situación de pobreza crónica.

### **Summary**

In the frame of the university community work project "Apex-Cerro" and our practice in the academic coordination of a multidisciplinary team, we designed several activities with children theoretically supported on previous psychoanalytical training and clinical experience.

During four years we developed a research into the area of learning and conduct troubles in school children living in the commune Cerro, at Montevideo. Among the activities carried on we underline that the employment by the psychoanalyst of the play interview operates as a powerful instrument in the observation of the state of mind of the child. The play interview promotes two ways of relational contact and mental functioning; in one hand the play activity creates a regressive situation which allows phantasy expression, and on the other it establishes a dialogue with the adult that stimulates the adjustment to the other's point of view and the effort of verbal symbolization.

Global results of a descriptive study of a first year state school population are presented. These results identify the main children's difficulties such as low linguistic competence, troubles in the order of temporality and in the arrangement of sequence, and high levels of inhibition. They show a normal and global intelligence potential. This results appear to be strongly linked to social factors in poverty and to disturbed and vulnerable family group.

We suggest that chronic poverty enacts accumulative traumatic events which overwhelm the mental capacity of working through, particularly when the child and the

family are living in a society that yields exclusion and marginalization of this social group.

Based on these observations we point out some particular lines of mental functioning and psychic contents in children living in a context of chronic poverty.

**Descriptores: VIOLENCIA / NIÑO / INVESTIGACIÓN / ENTORNO /  
ENTREVISTA / MATERIAL CLÍNICO**

## **I. Introducción**

El desarrollo de la experiencia de campo en Apex-Cerro, en el subprograma “Aprendizaje y Conducta en Niños Escolares” durante los años 1993 al 96, permitió, entre otros, la elaboración de este trabajo. Por esto deseo iniciarlo con el reconocimiento explícito a aquellos con quienes ¡compartimos una tarea apasionante y enriquecedora, cuyo desafío fue posible llevar adelante gracias al compromiso sostenido, inteligente y esforzado de todo el equipo. Logramos, a partir de la tarea compartida, crear un conocimiento básico de hipótesis compartidas, formularnos objetivos comunes, mantener una reflexión periódica, sostener en condiciones difíciles la presencia en las escuelas para trabajar con las maestras |a compleja problemática de los niños escolares en situación de pobreza. La solidaridad del grupo habilitó la construcción de vínculos profundos y duraderos en el equipo, conformado por las Maestras Directoras Sonia Viera y Mirtha Pertz, Maestra Coordinadora Rosario Iurimendi, Maestras Nilda Barcos, Miriam Magallanes, Marta Fernández, Lucy Litvinenko y Nelson Fernández; los docentes universitarios Prof. Adj. Lic. Susana Martínez, Psicomotricista Carmen Cal, Fonoaudióloga Rosario Gutiérrez y sus estudiantes; mis colegas Dras. Irene Porteiro, Nora Rodríguez y Sara Sadovnik. A ellos, y al Prof. Dr. Pablo Carlevaro, gestor y Director del Proyecto APEX, mi gratitud y reconocimiento.

## II. Antecedentes

Muchos abordajes sobre “la violencia” en el campo de la salud mental, la psiquiatría y el psicoanálisis lo hacen tomando el **síntoma Trastornos de Conducta** y en particular las expresiones conductuales de **agresividad** como equivalentes de “la violencia” en el ámbito educativo, centrando en esa operación la problemática **en el sujeto**, niño o adolescente, en su psicopatología incluyéndolo en una categoría clasificatoria, (por ej. ciertos usos del DSM TV), agregando, para ser coherentes con la multifactoriedad, “factores” familiares, sociales, culturales. Este procedimiento que pretende tomar en cuenta diferentes ejes del problema puede llegar a concluir que la violencia es mayor en los individuos pertenecientes a los sectores “bajos” pobres de la sociedad, tomando estos resultados por una verdad a secas, un hecho (a fact).<sup>2</sup> (Por ejemplo. “...los adolescentes, de sectores pobres, marginales”. “...es de tal barrio”, son una nominación, funcionan como un carnet de identidad, una identificación).

También los psicoanalistas que pretenden desentrañar los misterios del psiquismo singular, con su objeto y modos específicos de reconocerlo, pueden, a pesar de teorizar la falta como central en la estructuración psíquica, tomar sus hallazgos por verdades totalizantes, dejando a la disciplina encerrada en sí misma, obturando y desmintiendo los vacíos y las incertidumbres de su práctica y de su teoría.

El camino metodológico frente a un problema complejo como es la conducta humana, un síntoma, por ejemplo, es partir del reconocimiento de la carencia de respuestas y la formulación de preguntas desde el propio campo, y a partir de ahí arriesgar la apertura y el diálogo con otras disciplinas.<sup>3</sup>

Insistamos, **el abordaje desde una disciplina no logra sortear el desafío que significa acercarse, distinguir y reunir, re-ligar y contextualizar problemas complejos como es la violencia en sus diferentes manifestaciones**. Pensando desde una sola disciplina sólo logramos fragmentar y reducir el conocimiento, y crear zonas de exclusión y de poder. Lograr abrir las fronteras de nuestra disciplina al entrecruzamiento con otros saberes es tal vez la tarea más difícil y apasionante de esta época de globalización y a la vez de fragmentación y especialización. Y en cuanto a saberes me refiero no solo al equipo interdisciplinario, sino al diálogo con disciplinas en los márgenes de la nuestra, como la historia, la sociología, la filosofía política entre otras.

---

<sup>2</sup>. D. Widlöcher, “Un cas n’est pas un fait” in *l’inactuel, Intérêts de la psychanalyse*, n° 3, p. 87-103 (1995).

<sup>3</sup>. E. Morin, “Problemática de la Complejidad”, notas personales de la Conferencia del Paraninfo de la Universidad de la República, 23 Abril 1998, Montevideo.

Estas cuestiones, se presentaron de modo confuso y hasta violento, en forma de conflictos y polémicas insolubles para elegir “el mejor abordaje”, cuando en el año 93 se nos solicitó desde la Facultad de Medicina “atender” el problema prioritario de salud en el Cerro, área de pobreza, marginalidad y violencia de Montevideo: **los trastornos de conducta y el fracaso en el aprendizaje en niños escolares**, alcanzaban desde el **22 al 45% de la población escolar**. Estas cifras nos llevaron a preguntarnos si la escuela pública y la psiquiatría de niños al nombrar y marcar como “fracaso” y patología a los niños con dos años de retardo en la progresión escolar no estaba oficializando la exclusión de los mismos, omitiendo la exploración de sus propias falencias y manteniendo el desconocimiento de esos niños y su entorno.

Estas prácticas de lenguaje y categorización, en las que fácilmente podemos deslizarnos, parecen corresponder a una sociedad que actualmente funciona como un montaje perverso, y que se denomina democrática, pero mantiene en su seno grandes espacios de ejercicio de violencia hacia otros humanos, donde proliferan procedimientos antidemocráticos, exclusiones, cercamientos, ausencia de respeto a los derechos humanos fundamentales. “El montaje perverso captura a los sujetos en su trama, sin dejar posibilidad alguna de cambiar de lugar, salvo el reproducir su propio orden de goce” escribe Jurandir Freire-Costa.<sup>4</sup> Este montaje “priva al sujeto de enunciados propios sin los cuales no puede tener una imagen del propio cuerpo ni del yo” constituyéndose en objeto del goce sádico tanto del discurso como de la mirada de aquel que detenta el poder. Además de los ejemplos de racismo que señala este autor, podemos pensar que el mismo fenómeno ocurre con la nominación que excluye y separa grupos o categorías, tales como “niño en fracaso escolar, menor infractor, delincuente juvenil, niño de la calle”, etc.

H. Arendt analiza la ideología que coloca como un hecho, como dato inmediato de los sentidos o de la conciencia, la supuesta realidad de la división “natural” de los seres humanos, en pobres y ricos, en negros y blancos, en más o menos inteligentes, reprimiendo o desmintiendo el lugar de los intereses históricos y económicos en juego. Así el racismo, la segregación del pobre, del menor infractor, hace creer que la imagen del cuerpo o la conducta, marcados por las huellas de su sistema clasificador está fundado por la percepción de una diferencia natural, “inocente de todo deseo”.<sup>5</sup> Pero sabemos que no hay percepción pre-semiótica. Toda familia natural de objetos que se

---

<sup>4</sup>. J. Freire-Costa, “Du désarroi narcissique au désespoir. Incidences de la désagrégation sociale sur l'économiepsychique” in *Psychanalystes, Violence et subjectivation*, n° 45, p. 219-226, (1992).

<sup>5</sup>. Op. cit.

ordenan según grupos discretos en el espacio perceptivo, es **culturalmente arbitraria**. Sabemos también que la adjudicación de un valor menor a otro ser humano o a un grupo de ellos constituye uno de los gérmenes de la ideología nacional-socialista, ideología de exclusión y supresión del otro diferente. (Herman Langbein, Coloquio “Campo de concentración y normalidad”, Dachau, 1995). (Es en este sentido que vemos la violencia de la clasificación, de la nominación de la pobreza, omitiendo la desigualdad y las carencias sociales y económicas).

Desde estas advertencias generales que nos hacíamos a nosotros mismos en el año 93, pensamos que **la tarea principal era acercarnos a conocer a ese niño real que era presentado en “fracaso”** y con problemas de conducta. Haciendo uso de la memoria de nuestra filiación tomamos como modelo la formación interdisciplinaria con los Profesores Dres. Mendilaharsu, ambos Neurólogos, Afasiólogos y Psicoanalistas, y logramos conformar un equipo de trabajo con los maestros de la zona, condecentes y alumnos universitarios para desarrollar, desde 1994 al 96, un **Proyecto de Investigación-Acción con el objetivo de reconocer desde distintas miradas quién es, cómo piensa, siente, juega y sufre ese niño que no aprende, que es inquieto, no respeta reglas ni reconoce límites, y que vive y va a la escuela en ese barrio de Montevideo**.

El alto índice de repetición y de fracaso escolar, y su prevalencia en las clases trabajadoras son hoy uno de los problemas mayores de la infancia en Uruguay. Este constituye un desafío para la implementación de políticas sociales, educativas y de salud que pretenden disminuir la brecha de la desigualdad social, económica y cultural, sin modificarlas políticas neoliberales en boga. Nos preguntamos: 1º, si se logrará una voluntad política decidida hacia la inversión en políticas sociales, y 2º si esta lograrán mejorar radicalmente la situación actual sin una modificación de la política económica, política que conlleva también un cambio en las mentalidades deslizándonos de la producción de personas ciudadanos, sujetos de derecho, hacia la figura del consumidor, que no ocupa un espacio político, (conceptos de H. Arendt y del historiador argentino I. Lewkowicz).<sup>6</sup>

En 1989 el análisis estadístico de una amplia muestra de población pone en evidencia que el 23% de todas las familias están bajo la línea de pobreza, y que alrededor del 41% de los niños uruguayos, nacen y crecen en la pobreza. En 1996 un análisis cualitativo de

---

<sup>6</sup>. I. Lewkowicz y D. Busola, “Historia sin memoria o las nuevas funciones del discurso histórico” in *Lo interdisciplinario: Memoria, historia, narrativa*, V Coloquio Interinstitucional de la Asociación Argentina de Epistemología del Psicoanálisis, Buenos Aires (1997).

esta muestra hace surgir un perfil de crianza que representa potencialmente un riesgo de falla en el desarrollo del niño: madre deprimida (padre ausente), familia sin soporte interno y/o violencia doméstica, y soporte social inefectivo. **Esta situación opera como un mundo desbordante, acumulando experiencias traumáticas en el niño y su entorno.**<sup>7</sup>

Estos datos nos permitieron manejar hipótesis acerca de los factores que inciden en el desarrollo del niño previo al ingreso escolar y que determinarían las dificultades de aprendizaje y conducta.

### III. Desarrollo de la Investigación-Acción

Para esta presentación tomaremos solo dos puntos del amplio proyecto, centrándonos en las manifestaciones de la violencia traumática de la pobreza.

#### *1º Análisis de la demanda*

En una primera etapa, el equipo universitario trabajó en Talleres conjuntos con un amplio **grupo de maestros** de la zona del Cerro evaluando la conjunción de factores que llevan a un **profundo malestar en los actores naturales de la escuela**. Entre ellos:

**Los niños**, según la visión de padres y maestros, en alto porcentaje no alcanzan un compromiso exitoso y placentero con la propuesta escolar. A pesar de impresionar

---

<sup>7</sup>. En 1989 se publica en Uruguay la investigación pionera “*Creciendo en condiciones de riesgo. Niños pobres del Uruguay*”, realizada por Juan Pablo Terra y colaboradores (UNICEF-CLAEH). Del análisis de una muestra de 858 familias y 1.224 niños de menos de 5 años de edad, se concluye que las familias situadas bajo la línea de pobreza representan un 23% del total, y que aproximadamente 41% de los niños uruguayos nacen y se crían en situación de pobreza.

En 1993 disponíamos de algunos resultados del estudio pormenorizado de esta muestra, realizado por el Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales (G.I.E.P.) dirigido por nuestro colega, Prof. Dr. Ricardo Bernardi. El estudio auspiciado por UNICEF, tenía como objetivo “comprender mejor la naturaleza del daño causado por la pobreza en nuestra niñez, en la evaluación del desarrollo psicomotor, los trastornos emocionales y del comportamiento” y “mejorar el conocimiento de los factores de riesgo”. Estos autores, Bernardi R., Schwartzmann L. y cols, en su estudio “*Cuidando el potencial del futuro. El desarrollo de niños preescolares en familias pobres del Uruguay*”, (Departamento de Psicología Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, 1996) construyen un perfil de crianza que potencia el riesgo de fracaso en el desarrollo del niño: madre deprimida, familia sin sostén interior y/o violencia doméstica y soporte social inoperante.

como niños inteligentes y deseosos de concurrir a la escuela, no aprenden, no respetan reglas, se pelean violentamente, o permanecen aislados, retraídos.

**Los maestros**, presentaban frecuentes interrupciones del trabajo por enfermedades diversas y banales, en particular los maestros más jóvenes, llegando en algunos casos al “burnout”<sup>8</sup> del equipo. Se expresó un profundo sentimiento de frustración, de impotencia, rabia y desborde ante la dificultad o imposibilidad de cumplir en forma eficiente su rol de enseñante con los niños. Se quejaron de bajos salarios, de las malas condiciones del local, poca formación y falta de herramientas teórico-técnicas para trabajar con las dificultades de aprendizaje y para manejar la violencia y los límites en la escuela, de falta de apoyo técnico en salud mental y trabajo social, de falta de tiempo de reflexión para programar cambios pedagógicos, para pensar y estudiar, falta de interlocutores, etc. Las quejas por importantes carencias vividas muy intensamente por los maestros, nos llevó a ratificarla necesidad de un trabajo conjunto, y a delimitar muy claramente con ellos los objetivos, el alcance y los límites de la investigación-acción. La observación de nuestro equipo en la escuela, nos confirmó la dificultad relacional cotidiana en la confrontación entre maestros y niños. El malestar de los maestros, con frecuencia descargado a los niños a través de gritos y verbalizaciones violentas, incrementaba el desborde y las peleas, volviendo imposible la contención, haciendo fracasar la figura de autoridad.

Nuestra impresión era que la escuela estaba mimetizada (¿identificada?) con el barrio, funcionando como las familias pobres, de modo descontrolado, violento, autoritario e incoherente. A esto se agregaba el desánimo, el retiro de algunos maestros del compromiso afectivo con la tarea y con los niños, y el sentimiento de impotencia ante la repetición de estas situaciones. Los talleres permitieron trabajar en parte el malestar, y producir relatos desde posiciones diferentes, apareciendo una gama de posibilidades de acción.

**Las familias**, participan muy poco en las actividades de la escuela, desconfiando del rol de la educación formal, culpando a la escuela del fracaso de los hijos. Se logró realizar algunos talleres con madres, quienes expresaron su preocupación por la violencia en el seno de la escuela, por las múltiples carencias socioeconómicas así como la desconfianza, aislamiento e inseguridad en que vivían (robos, violencia). Las madres

---

<sup>8</sup>. Cherniss, C: “Staff burnout: Job stress in the human services”. Sage Publications Inc., Beverly Hills, 1980.



(y algunos padres y abuelas) que participaron fueron aquellos más presentes en las actividades de la escuela, comprometidas con la educación de sus hijos.

A través de este breve análisis aparecen los actores atrapados en el contexto más amplio de la pobreza, marcando las relaciones de la vida cotidiana con vivencias amenazantes intolerables, de inseguridad, desconfianza, y carencias múltiples.

## *2° Estudio descriptivo de 38 niños de primer año de la Escuela Pública B. de un área de requerimientos prioritarios, Cerro*

El objetivo principal fue **crear conocimientos acerca del niño real y su entorno**, en el momento de su ingreso escolar.

Para este trabajo se conformó un equipo formado por maestros de la escuela y especializados, docentes universitarios (y estudiantes) psiquiatras de niños y adolescentes, psicoanalista, psicólogo clínico, fonoaudiólogo, psicomotricista, que trabajó dos años en la escuela. El estudio fue completado con un examen pediátrico y nutricional de los niños.

El equipo interdisciplinario configuró una metodología e instrumentos para evaluar diferentes aspectos: neuropsicológica, emocional, psicopatológica, familiar, pautas de crianza, socioeconómicas y culturales.

Desde una perspectiva psicoanalítica realizamos entrevistas de juego individuales que nos permitieron disponer de un material vivido del funcionamiento y de los contenidos mentales de los niños, y permitió visualizar detrás de las conductas manifiestas cómo usan su mente y cuáles son sus intereses principales.<sup>9</sup>

La evaluación neuropsicológica de los 38 niños muestra los siguientes resultados:

**El Diagnóstico Psicológico**,<sup>10</sup> incluyó el diagnóstico de inteligencia por el test de WISC. De acuerdo al coeficiente intelectual (CI) total, 42,1% de los niños se colocan debajo del nivel normal. La comparación entre los cocientes de inteligencia verbal y ejecutivo muestran que 26,3% de los niños **presentan un rendimiento heterogéneo**, por lo tanto **un funcionamiento disarmónico**. El análisis detallado de los resultados sugiere que tienen una capacidad adecuada de razonamiento (semejanzas, aritmética y capacidad operatoria) pero que esta capacidad no es utilizable debido a fallas a nivel del

---

<sup>9</sup>. P. Kernberg y E. Brenner, "*Project Small House*", New York Hospital, Cornell Medical Center, New York, 1998. (Manuscrito recibido de la Dra. Kernberg)

<sup>10</sup>. Evaluación realizada por la Prof. Adj., Facultad de Psicología Lic. Susana Martínez, en el marco de su actividad docente.

lenguaje y de las habilidades gnósopráxicas. Las peores performances aparecen en las tareas que requieren competencias verbales (información, comprensión y vocabulario) y ordenamiento secuencial (dígitos y claves), más vulnerables a la incidencia de la fatiga y de las fallas atencionales

En el área **Psicomotriz**<sup>11</sup> aparecen esencialmente dos tipos de dificultades: Atencionales (distractibilidad, dificultades en fijar la atención, baja adaptabilidad al cambio de tarea) y Perceptivas (visual, viso-motor, viso-espacial). El 39% de los niños presenta inmadurez y el 10,5% dispraxia constructiva.

Estas observaciones se confirman en los resultados del **Estudio Pedagógico**,<sup>12</sup> aparecen dificultades en la noción de número, orden, series y agrupamientos en matemáticas, así como discriminación de color y forma en los cuerpos geométricos. **La secuencialidad y la temporalidad están alteradas en el 70% de los niños.** En el estudio del manejo de las primeras hipótesis de lecto-escritura la mayoría no había accedido al nivel simbólico.

Los estudios del **Lenguaje**<sup>13</sup> señalaron baja competencia lingüística. Las dificultades más importantes se encontraron en la estructuración fonológica, en la programación de la palabra. Los trastornos de esta área tienen un impacto significativo en la adquisición de la lecto-escritura. Desde el punto de vista del vocabulario y la morfosintaxis no se encontraron reducciones importantes. Los resultados son significativamente bajos cuando los niños enfrentan una situación de comunicación en una estructura morfosintáctica y de vocabulario que diferente a las de su contexto lingüístico (es el caso del lenguaje propuesto por los programas escolares).

Cuando estudiamos los **problemas de conducta y agresividad** en la escuela, encontramos que estaban presentes en **sólo 30%** de los niños; entre aquellos con “buena conducta” aparecía una **marcada inhibición**, dificultades en la comunicación verbal y gestual, y no defensa de sus propiedades **en más del 40%** del total de los niños.

En los **resultados** destacamos que un **40% de los niños estudiados presenta dificultades importantes**, en los cuales los rasgos prevalentes configuran claros factores de riesgo, coincidentes con otros estudios de escuelas de áreas carenciadas, entre los que destacamos la baja disponibilidad materna. Se pone en evidencia que la

---

<sup>11</sup>. Evaluación realizada por la Docente de Psicomotricidad, Escuela de Tecnología Médica, Facultad de Medicina, Psicomot. Carmen Cal, en el marco de su actividad docente.

<sup>12</sup>. Evaluación planificada y realizada por las maestras con la participación de las psiquiatras de niños.

<sup>13</sup>. Evaluación realizada por la Docente de Fonoaudiología, Escuela de Tecnología Médica, Facultad de Medicina, Fonadg. Rosario Gutiérrez, en el marco de su actividad docente.

mayoría de estos niños tienen una **capacidad inteligente potencial normal** y que las **mayores dificultades** se sitúan en la **baja competencia lingüística**, la alta frecuencia de **alteraciones en la secuencialidad y la temporalidad**, y más importante que los problemas de conducta y agresividad es la **marcada inhibición presente en casi la mitad de los niños**. Estas características no constituyen una buena base para los procesos de aprendizaje escolar.

El estudio de la historia personal revela que esta dificultad no está ligada a causas pre o perinatales. Las dificultades parecen estar vinculadas principalmente a factores sociales y familiares.<sup>14</sup>

- 
- <sup>14</sup>. Las otras actividades del programa permitieron complementar el estudio de evaluación y diagnóstico con acciones tendientes a llevar adelante experiencias en la escuela tendientes a modificar la situación de los niños, y en particular, a crear nuevos conocimientos en el cuerpo docente. Estas actividades comprendieron:
- Desarrollo de algunas actividades compensatorias en la Escuela B.: 1. Talleres de intercambio con maestros y equipo técnico. 2. Trabajo psicomotriz usando los espacios físicos de la escuela, como el patio de recreo, utilizando el juego para revertir la situación de ignorancia de nociones básicas tales como espacio, tiempo, número. 3. Talleres de títeres que motivaron en los niños su creatividad y habilidades, descubriendo a través de la comunicación aspectos afectivos y variadas expresiones emocionales. 4. Granja escolar, nuevo lugar de aprendizaje a través de una “producción” grupal, y relaciones con la economía doméstica. 5. Embellecimiento y cuidado del local. 6. Talleres interactivos de aula. 7. Talleres con padres.
  - Desarrollo de herramientas específicas en diagnóstico neuropsicológico y psicosocial para un diagnóstico integral de salud del niño escolar. A partir de los resultados del segundo objetivo, en el tercer año de trabajo se realizó el estudio de una prueba piloto del Carnet de Salud Escolar, con el fin de diseñar un instrumento para el examen integral del niño al ingreso escolar.
  - Mejorar el conocimiento y adiestrar a los Maestros y Trabajadores de la Salud, en particular de Salud Mental, acerca del complejo problema de las Dificultades de Aprendizaje y de Conducta en los niños. Desde 1995, a partir de los primeros resultados se ha realizado una actividad sostenida de Talleres de Formación Docente, Seminarios en el ámbito universitario y de enseñanza primaria, intervenciones en actividades científicas, etc. Las autoridades de la Educación Pública han solicitado el apoyo técnico del equipo de investigación. Desde 1996 la Federación Uruguaya de Magisterio, solicita al equipo la organización regular de seminarios y talleres de formación para grupos de 50 maestros. Se ha participado en talleres de formación organizados por el MECAEP-FAS.
  - Dar a conocer los resultados de la investigación a las autoridades de la Educación Nacional, y promover una amplia discusión del tema. En 1996 las autoridades de Educación organizaron un primer encuentro con los directores de las escuelas en zonas de requerimientos prioritarios. Actualmente varios integrantes del equipo hemos sido llamados para la asesoría de aspectos específicos de la reforma de la enseñanza primaria, en particular la propuesta pedagógica para las Escuelas a Tiempo Completo, destinadas a las zonas de mayor pobreza.

A pesar del panorama inicial desalentador pensamos que medidas destinadas a mejorar el malestar en la escuela y a conocer mejor las condiciones mentales de los niños de los sectores de pobreza, puede permitir un profundo cambio en la aproximación pedagógica. Podemos así lograr que estos niños participen activamente en su proceso de aprendizaje para intentar revertir muchas o algunas de las dificultades encontradas.

#### **IV. Algunas hipótesis acerca del funcionamiento mental de los escolares en un contexto de pobreza crónica**

Considerando la amplitud del tema, trataré de examinar uno de sus ejes; la idea surgió desde la experiencia de campo en la escuela, de observar algunos de estos niños por medio de entrevistas de juego. El objetivo era aprender acerca del uso de representaciones implicando la producción de un relato personal, alentar la narrativa personal del niño, inmerso en una red trans-subjetiva que lo sostiene y lo significa. En la última parte del trabajo comento una entrevista de juego.

Apoyándome en la experiencia clínica psicoanalítica, así como en publicaciones previas, propongo algunas reflexiones sobre las formas de procesamiento psíquico del trauma originado en situación de pobreza.

Podemos partir de la constatación que no hay humanidad sin violencia, y esto concierne las **violencias inevitables que marcan al individuo como ser hablante y como sujeto de deseo**. Esta se juega en su sexualización y su humanización a través de su encuentro con el lenguaje, con el sistema de parentesco donde tomará un lugar, con los afectos y representaciones de aquellos con los que establece dependencias, alianzas y oposiciones, con relación a quienes adviene como sujeto. **Se trata de una violencia simbólica**. Podemos distinguir otra forma, **la violencia letal**, con una potencialidad destructiva que amenaza la posibilidad misma de vida psíquica. Ya sean individuales – sexuales y mortíferas–, o colectivas –sociales, políticas y culturales–, ellas operan como **circunstancias no elaborables y constituyen siempre para los protagonistas traumatismos psíquicos de efectos perdurables**. Estas violencias, el incesto, el crimen, el terror y las masacres políticas e ideológicas, **la aculturación, la pobreza crónica y su correlato de marginación, desamparo y exclusión**, atentan contra el cuerpo y la subjetividad, trastocan los valores, alteran profundamente la transmisión de los mitos y las prohibiciones, invierten la relación a los orígenes, desordenan, mezclan,

confunden el orden de las generaciones y coagulan la posibilidad de elaboración de la experiencia íntima en una suerte de objetivación no-pensable.<sup>15</sup>

Son traumatismos que ponen en jaque la capacidad de memorizar, de imaginar y de simbolizar, medios por los cuales cada uno negocia su pertenencia a la sociedad y su devenir singular. Concebido el traumatismo como efracción extensa de los límites del yo, como amenaza a la integridad del sujeto, lo coloca “más allá del principio del placer”, en el fracaso de los mecanismos de ligazón del yo, y ante la obligación de recurrir a otras formas de ligazón, que incorporan la excitación al deseo inconsciente y a la disposición fantasmática inconsciente, dejando al yo sometido a la compulsión a la repetición, y amputando el trabajo de representación del preconscious.<sup>16</sup>

Me interesa destacar la **figura traumática** sugerida ya por Freud en 1882,<sup>17</sup> cuando a propósito del retorno de la vivencia causante del estallido histérico, agrega: “por regla general, el gran trauma único es sustituido aquí por **una serie de traumas más pequeños que forman un todo coherente por su semejanza o por ser piezas de una historia de padecimientos.**” Más allá de los momentos formadores del paradigma de la neurosis-trauma precoz-defensa-latencia-estallido del síntoma-retorno parcial de lo reprimido, la repetición cotidiana, y sostenida de ese trauma del primer tiempo, deja de ser experiencia inaugural que abre a una resignificación posible, para transformarse en huella que insiste ante cada nuevo traumatismo para consolidarse en un daño precoz del yo, en heridas narcisistas. Esta acumulación de traumatismos parciales, para Masud Khan<sup>18</sup> se inscribiría por vínculos de parecidos “simbólicos” o de “contigüidad”.

Esta perspectiva no implica necesariamente acontecimientos materiales de gran violencia, sino acontecimientos que adquieren un valor traumático interno al ser vividos y acogidos como agujeros o como fenómenos disruptivos en una historia marcada desde el inicio por la acumulación de fallas en el apuntalamiento de la experiencia de desamparo. Esta suerte **de inercia psíquica del conjunto niño-entorno**, expresado en los defectos de contención y de elaboración psíquica (fallas por ejemplo en la función de revivencia de la madre), adquiere un valor traumático, incrementando el desamparo y las vivencias de muerte y desintegración. En situaciones de pobreza con gran frecuencia existen en la madre falencias en sus capacidades de crianza, vinculadas a la depresión, a

---

<sup>15</sup>. M. Ulriksen-Viñar, “La transmission de l’horreur” in *Vieillesse d’État et psychanalyse*, J. Puget, R. Kaes et als., Dunod, 1989, París.

<sup>16</sup>. M. y M. Viñar, “Fracturas de memoria”, Trilce, 1993, Montevideo.

<sup>17</sup>. S. Freud, “On the theory of hysterical attacks” in *Sketches for the ‘Preliminary Communication’ of 1893, (1940-41) [1982] SE, 1, P. 154.*

<sup>18</sup>. M. Khan, “Le concept de traumatisme cumulatif” in *Le sol caché*. Gallimard, París, 1974.

la sobrecarga en sus tareas, a la necesidad de vivir y resolver cada día la supervivencia, etc. Son formas de trastorno y sufrimiento del vínculo con el niño, siendo el afecto violento o la angustia de desmoronamiento de la madre evacuados a través de la proyección en el niño.

Estas distorsiones alteran el despliegue de **“la locura materna”**, como aspecto normal humano de la función materna, tal como lo describe André Green,<sup>19</sup> obstruyendo el establecimiento de una dependencia de confianza con la madre, indispensable para la construcción de la subjetividad. Fracasa la apertura, el desplazamiento y la sustitución pulsional por el lenguaje o el juego, por lo cual también fracasa la puesta en funcionamiento plena de la capacidad de planear, anticipar o crear una otra perspectiva. Quedan los protagonistas encerrados en un círculo maligno, repetitivo, de inercia y de fallas en el juego intersubjetivo que no permite la tramitación pulsional, ni el advenimiento de la subjetividad. La experiencia traumática no logra ser transformada por la experiencia del sueño ni por el trabajo de simbolización, no siendo posible la creación de un relato para recordar, contar y compartir que de cuenta del sentimiento de sí.

Llegamos aquí al meollo de problemas teóricos de complejo desarrollo, que tienen que ver con los límites del yo, con la diferenciación de los procesos conscientes y los del inconsciente, con la construcción del deseo, con los destinos de las pulsiones y el lugar del otro fundante del psiquismo. Lugar del otro mítico, pero también, y de modo determinante **el otro de los padres reales, y el otro social que los determina.**

Aunque cronológicamente partamos del hecho de la realidad traumática externa, con su cualidad disruptiva y desorganizante del psiquismo, que marca un destino, es fundamentalmente la manera cómo estos eventos violentos, traumáticos, serán transformados e incorporados en los procesos inconscientes, en diferentes niveles de las estructuraciones fundamentales inconscientes, por ejemplo el complejo de Edipo, **lo que determinará una tendencia, un modo de interpretación, una intencionalidad en la lectura de los sucesivos encuentros con el entorno, armándose una direccionalidad en la estructuración subjetiva y en sus expresiones conductuales.**

A veces el trauma abre un intenso proceso fantasmático. Otras, la experiencia límite de ruptura interna, por falla del soporte del entorno, de la contención y la confianza, constituyen una experiencia catastrófica que moviliza mecanismos mayores de defensa,

---

<sup>19</sup>. A. Green, “Destins et passions” in *La folie privée*; p. 182, Gallimard, París, 1990.

el retraimiento de la realidad conflictiva vivida como amenazante, la parálisis psíquica y la incapacidad o dificultad en el examen de la realidad (del mundo interno y externo).<sup>20</sup>

En los ejemplos singulares queda abierta la difícil pregunta de **las relaciones entre la historia individual y la historia colectiva, y la marca en el sujeto singular del trauma, del exceso o de las carencias, mostrándose en una heterogeneidad de expresiones psíquicas y corporales.**

## V. La entrevista de juego

La entrevista de juego, instrumento privilegiado del psicoanálisis de niños, resulta también de gran interés como instrumento exploratorio de la actividad mental del niño fuera del contexto clásico de la cura. Como me señaló Widlöcher en su comentario en Londres, el mayor interés técnico de la metodología radica en el uso a través de la entrevista de “dos modos diferentes de contacto relacional” con el niño, estimulando al mismo tiempo dos tipos de funcionamiento mental. Uno, la actividad de juego que permite el despliegue de la creatividad, la fantasía y la regresión formal, la otra, el diálogo verbal con el adulto requiriendo sentido de realidad, ajuste al punto de vista del otro, y capacidades narrativas. El manejo de estos dos niveles de funcionamiento facilitaría la comunicación interpersonal.

A su vez estos dos niveles se intrincan y no desconocemos que la regresión formal que promueve el encuadre de la entrevista puede producir efectos regresivos y tal vez desorganizantes en el relato (narrativas).

Los niños concurren a la entrevista con interés, deseando comunicarse con nosotros, participando con fuerte compromiso emocional. Nos llamaron la atención algunas formas de comunicación, y contenidos, que se repetían más allá de la constelación de personalidad del niño, poniendo en evidencia la baja competencia lingüística, el uso preferencial del lenguaje de acción y las dificultades en la temporalización y secuencialización, es **decir las dificultades en la construcción de las categorías de tiempo, espacio y causalidad.** Estos están a nuestro entender, fuertemente vinculados a las distorsiones del funcionamiento interno familiar y a las dificultades de elaboración psíquica, por el niño y su familia, de las condiciones de violencia, desamparo y carencia.

---

<sup>20</sup> M. Ulriksen de Viñar. “Children affected by organized violence in South America” in Children, War and Permission. (Proceedings of the Congress Hamburg, 1993), p. 134-142, Sdfung für Kinder, Onnasbrück 1995.

*¿Qué observamos?*

1° Por medio del **lenguaje** los niños dan cuenta de una serie de acciones concretas muy vividas, donde los vínculos lógicos se encuentran alterados, omitiendo las referencias de espacio y de tiempo, mezclando episodios de diferentes contextos. Cuando tratamos de esclarecer estas situaciones y preguntamos, con frecuencia se muestran perturbados y contestan “no sé” o “mi mamá sabe”. El interlocutor no logra formarse una idea clara acerca de lo que el niño está relatando, **falla el diálogo, falla el espacio intermediario entre el niño y el otro**. Es sorprendente constatar que cuando me habla, el niño parece no darse cuenta que yo soy otro, con una mente y un cuerpo diferentes, y que no estaba ahí cuando la acción ocurrió. Es como si una operación de inclusión del interlocutor en la mente del niño estuviera funcionando. Podríamos postular que en estos niños existe una falla de la teoría de la mente no logrando tomar en consideración lo que el otro tiene en la mente (Peter Fonagy).

En esta situación nos sentimos empujados a hacer un trabajo de “llenado” tratando de establecer conexiones con el fin de crear una situación de diálogo, intentando compensar y sobrepasar la **falta de contextualización**.

Por otro lado se muestran muy agudos, muy sensibles para **percibir algunos estados emocionales del adulto**, especialmente el malestar, el enojo, el aburrimiento o la falta de interés, en cuyo caso se retraen o muestran un cambio en su conducta. Widlöcher destacó también la aguda y fina percepción, la receptividad a los estados emocionales del interlocutor, contrastando con la dificultad para representar lo que el interlocutor conoce de su experiencia subjetiva. Esta disociación, así como otras que observamos, en las representaciones por ejemplo, parecen mostrar efectos de clivajes en distintos planos del funcionamiento mental.

Mayores dificultades en la comunicación verbal aparecen cuando el niño presenta fallas en la adquisición del lenguaje, mediador del diálogo interactivo.

2° Nos sorprendemos encontrando una coincidencia entre el tipo de descripción de “factores de riesgo” hecha por los epidemiólogos, y los principales contenidos que constituyen el **núcleo de los relatos de los niños**, por lo tanto contenidos de sus intereses personales. Algunos refieren a lo que podemos observar en todos los niños: conflictos, peleas, problemas de límites, preocupaciones por su lugar entre los pares,



etc., pero más allá, todos los relatos hacen referencia continua al comer y a los alimentos, al dinero, a lo que pueden o no pueden comprar; a las enfermedades, la muerte, la violencia entre los personajes, la violación de los límites.

Entre los niños que presentaron mayores problemas en el aprendizaje y bajos resultados en el estudio de la inteligencia y la psicomotricidad, algunos que mostraron una rica fantasmática, luego de estar inmersos en el juego cambiaban bruscamente sus contenidos instalando un juego de acción con representaciones de situaciones sociales transgresoras: robos, confrontaciones violentas, maltratos, asesinato y abuso sexual. Los ataques eran dirigidos con escasa discriminación tanto hacia sus compañeros como hacia aquellos “con mucho dinero” (la palabra “millonario” aparece muy frecuentemente). Los conflictos nunca terminaban, no había final y ninguna negociación parecía posible.

3° Observamos que la mayoría de los niños tienen conocimientos acerca de los principios éticos y morales y las reglas que organizan la sociedad; en su juego ellos dan cuenta de familias organizadas y felices donde el rol de cada uno es claro, y la prohibición del incesto y del maltrato funciona. Pero esta situación de juego no dura, como si fuera vulnerable e inestable; un cambio brusco en todo el clima de la entrevista se produce y el estado mental organizado y placentero es roto por la irrupción de contenidos violentos y excitantes. Entonces otra “escena” ocupa el lugar principal en el juego, el niño está profundamente comprometido en el relato-juego de episodios de tono dramático, muy violentos y crudos; se desmoronan los valores y la estructura edípica, se confunden las generaciones, se desdibuja la filiación; estos relatos muy vividos culminan en un fin catastrófico, de muerte, enfermedad, prisión, golpes, insultos, abandono, etc.

Estas **dos escenas** mentales, dos escenarios y dos guiones, la representación de una familia “normal” y una representación más realística de la experiencia personal caótica del niño, **funcionan de un modo disociado, clivado**, sin entrar en conflicto, como si existieran dos tipos de inscripción y dos formas de memoria diferentes y separadas. La paradoja se expresa sin contradicción.

4° En algunos niños de 8 años que cursan tercer grado, con buena adaptación y buen rendimiento, notamos dificultades para elaborar situaciones traumáticas corrientes

("banales"): pérdida de pertenencias, robo o rotura de pequeños objetos como útiles escolares, broche del pelo, cintila, pulsera tejida, etc. El conflicto ocurrido en el ámbito escolar, que la maestra no logra resolver o darle recepción (probablemente por su carácter de detalle, nimio para ella), es relatado con angustia y rabia, como queja reivindicativa que le da un carácter de acontecimiento traumático actual aunque halla ocurrido un año atrás. Las experiencias traumáticas previas acumuladas no resignificadas impregnan cada nuevo traumatismo con el peso de una reminiscencia traumática que obtura el espacio para la construcción de otras memorias, memorias del aprendizaje escolar, por ejemplo. La angustia está centrada en la imposibilidad de elaborar la pérdida.

### *Fragmentos de una Entrevista de Juego*

María que en algunas semanas cumplirá 8 años, presenta un desarrollo normal, esta iniciando su tercer año de escuela, se adapta bien y su rendimiento en años anteriores ha sido bueno. La evaluación psicológica muestra una inteligencia normal y armónica.

Esta primera entrevista se desarrolla en una salita de la escuela, como observadoras están presentes dos posgrados de Psiquiatría de Niños que conocen a los niños ya que concurren regularmente a diferentes actividades del programa. Utilizamos la caja de juego de Esther Bick y material de dibujo.

María es tranquila, agradable. Acepta de buena gana la propuesta de la entrevista de juego.

Toma algunos juguetes, y los dispone en fila, nombrándolos. *Un caballito, un auto, una mujer, un niño. No entra el hombre* (al tratar de subirlo al caballo).

Arma una puerta grande con cilindros, se le cae, vuelve a armar.

*Una puerta como la que hay en la Ciudad Vieja... Fuimos dos veces. En primero y segundo, para ver el teatro y una torre.*

Arma una torre al lado de la puerta. Recuerda que fueron dos veces al teatro, y al zoológico.

A – ¿Ah, sí?

*Unos hombres que revoleaban trapos rojos y azules y cambiaban de colores.*

A – ¿Cómo magos?

(Evidentemente trato de suplir con mis intervenciones la falta de contextualización en sus enunciados, y pienso que me está hablando del teatro. En toda la entrevista hago un trabajo “supletorio”, para poder ubicarme en una posición de diálogo con ella. Me llama también la atención que en este modo de dirigirse a mí, no reconoce que yo soy otro, que no estaba con ella en sus visitas al teatro y al zoológico).

*Sí... y en la segunda parte trajeron un baúl grandote. Al hombre los pusieron atrás del escenario y después apareció en el baúl. Pero un compañero Jonny se escapó de la maestra al baño y dijo que era mentira. Anda sin permiso, se quedó sin recreo... y después pasó una brujita en una escoba y dijo ¡todo es verdad! Los de segundo agarraron a la brujita y la rompieron toda.*

A – Y tú ¿qué piensas de eso?

*Que todo era verdad y después aparece una imagen grandota que hacían una obra de un gaucho... Y ese día nosotros, ese día, habíamos traído plata para cuando saliéramos del coso, y nos alcanzó para comer un pancho cada uno y una Coca pudimos compartir con todos.*

A – ¿Y tú vas al teatro?

*Capaz este año voy con mi familia. No he ido. No hay suficiente plata porque somos ocho.*

A – ¿Y a pasear?

*Salimos a pasear a una playita, hay un teatro, la entrada sale barata, dos pesos, era un carnaval.*

A – ¿Ese teatro era una murga?

*Sí, me gusto un señor que decía cualquier palabrota, le decía ¿tenés pelito? no, no, nada!!*

A – ¿Cómo es eso? cuéntame. No sé.

*Construye con maderas otros “edificios”. Entre tanto me va diciendo: Tenemos dos bebes en la casa, de un año y medio y cinco meses. (Agrega) Los niños de cuatro a cinco años no pagaban.*

(Nuevamente ella omite el contexto y no sigue una secuencia temporal realista en su discurso. Infiero que se trata del pago de la entrada al carnaval).

Le pregunto por sus hermanos.

*Mi hermano Miguel de once años está en la escuela.*

*La mayor es mi hermana de trece años, se crió con mi abuela, está en Artigas. Viene todos los meses, ella es enferma, no puede comer ni fideos ni pan, nada... nada con harina.*

Arma una fila: auto, papá, mamá.

*Y cuando fuimos al teatro vimos los huesitos de Artigas. Nos mostraron pero no dejaron agarrar, había policía.*

A – ¿Y te gustaron estos paseos?

*A lo primero era muy aburrido, siempre nos mostraban las maestras lo mismo, lo mismo... las puertas de la Ciudad Vieja, nos quedamos como dos horas.*

A – ¿Y por qué?

*Porque a ella le gusta (a la maestra)*

A – ¿Cómo?

*Lo que a ellas le gusta lo muestran. Y había un edificio bien grandote de vidrios de colores.*

(Me cuenta todo esto con fastidio y desgano como si el paseo la hubiera cansado mucho.)

A – Y ¿cómo fueron, en ómnibus?

*Íbamos a pata. El primero lo perdimos, porque los gurises de mi clase estaban de relajo... y todavía que se ponían de empujones y uno lo tiro para la calle, y casi lo pisa un auto.*

(Recuerdo que ella se ha quejado a una colega que le pegan en la escuela).

A – Y ¿cómo andan las cosas en la escuela?

*Mi papá me esta mirando del cuartel. Las maestras no los cuidan. Algunos niños se escapan. Si me escapo me va a matar a palos.*

A. ¿Cómo si te escapas?

*Y me pierdo y ellos no me encuentran más. Las mamas después culpan a las maestras porque los niños se escapan. A. Y ¿tienen la culpa las maestras? No, los niños porque se escapan.*

(Escaparse y perderse, están usados como sinónimos, no distinguiendo las posiciones activa y pasiva. Hace depender del cuidado de las maestras el control que ella no puede sostener).

A. Y a ti ¿te lastimaron alguna vez?

*El año pasado me tiraron un cascote a la rodilla, de dos niños que se estaban pegando. Atrás de la escuela*

A. ¿Atrás?

*Que es adentro, se pegan. Cuando la Directora lo ve lo suspende –yo no voy, juego acá (señala hacia el patio de entrada). Las maestras dijeron que no vayamos porque te pegan. Capaz cuando estemos en sexto podemos ir.*

(Adentro, en el patio de la escuela hay lugares seguros, en el frente, y otros no, atrás, donde quedan sin ser vistos por las maestras durante el recreo).

A – Cuéntame algo más de esos paseos que hiciste con la escuela. ¿Te gustaron?

*También me gustó cuando fui al zoológico en primero, en segundo fui otra vez, pero no me gusta porque una compañera mía me cinchó la colita y la tiro a la jirafa; era el último colero que tenía.*

*La maestra dijo: deja! Deja! que mañana traes otro. Pero ella no lo compra. Me decía que no me preocupara. Yo quería sacarlo por la reja –pero la maestra no me dejó...*

*Esa colita costaba 5.50. Mi madre se enojó con la maestra porque decía que yo viniera con otra colita.*

A – ¿Así es que tu madre no está siempre de acuerdo con la maestra?

*Algunas veces me decía que la maestra tiene razón, a veces no.*

A – ¿Cómo es eso?

*Que no le haga caso a lo que se me pierde porque después se arma lío en la escuela. Porque yo le dije a mi compañera que me traiga la plata, sino se la voy a pedir a su casa... Nunca me la trajo... Después no le di importancia*

Me cuenta todo esto en un tono emotivo intenso, reivindicativo, para ella era muy importante recuperar la colita, tolerando muy mal su pérdida. Este episodio que ocurrió hace dos años, es contado como una actualidad traumática.

No trae como recuerdos del paseo al zoológico lo que pudo ser una experiencia agradable y formadora de nuevos conocimientos, sino que por el contrario se muestra adherida a un momento traumático de sustracción y pérdida, destacando con rabia que la maestra no la escuchó. Un episodio traumático cotidiano, que podemos considerar menor, se configura como principal recuerdo, indicando que es a partir de una intencionalidad marcada por las experiencias traumáticas previas acumuladas, que se construye una forma de interpretación y de registro, transformando la propuesta escolar de apertura al mundo en una repetición de su propia historia. El registro de la pérdida y la queja hacia la maestra que no pudo escuchar-contener marca la totalidad de la experiencia de un signo negativo.

A partir de nuestra experiencia pensamos que la entrevista de juego realizada dentro del marco de la observación clínica psicoanalítica, puede ser utilizada como un instrumento de gran valor cualitativo en talleres con maestros, permitiendo a través de la presentación y trabajo con del material de la entrevista, sentir y pensar acerca de los estados afectivos, cognitivos e imaginarios en la mente de los niños, estados latentes que sustentan las conductas manifiestas.