



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Tesis para optar al Título de Magíster en Psicología y Educación

**Procesos de simbolización en niños y niñas que ingresan al
Sistema Nacional de Educación Pública en nivel inicial.
Estudio de caso en una escuela de tiempo completo de Montevideo.**

Autora: Bárbara Cardozo

Licenciada en Psicología

Tutora: Prof. Agda. Dra. Magdalena Filgueira

Montevideo, Uruguay

Noviembre, 2023

“Uno de los conflictos más difíciles de solucionar en el ser humano es devolverle su capacidad de amar... de aprender a dar y recibir”.

Arminda Aberastury

Agradecimientos

A Lorenzo y Pablo, los amores continentes en esta historia.

A mis padres y mi abuela, que pusieron el cuerpo, el tiempo y el amor a mi disposición.

A Romi, por el lazo infinito.

A mis amig@s por escuchar, sostener, aportar y deslumbrar.

A mi familia enorme, por el afecto.

A todas las personas que me llevo de la trayectoria de la maestría. Compañer@s, docentes, amigas.

A María por convertirse en la migración de pájaros silvestres, por acompañarme en este pensar, por la risa en medio del caos.

A Silvia por la escucha.

A Magdalena por acercarme al escenario de investigación, por su mirada y valioso aporte.

A todo el equipo de la escuela n°44, familias, niños y niñas que me abrieron las puertas y me permitieron conocerlos.

Gracias.

TABLA DE CONTENIDOS

Carátula	
Agradecimientos	3
Resumen	7
Abstract	8
CAPÍTULO 1- INTRODUCCIÓN	9
1.1 Presentación del problema	10
1.2 Fundamentación	11
1.3 Antecedentes	12
CAPÍTULO 2- MARCO TEÓRICO	17
2.1 La construcción del sujeto psíquico en la infancia	17
2.2 Procesos de simbolización	21
2.3 Cualidad de los procesos de simbolización	24
2.3.1 Procesos de simbolización y el juego	24
2.3.2 Procesos de simbolización y los gráficos	27
2.4 El niño, la familia y su contexto	29
2.4.1 La familia posmoderna	29
2.5 Vulnerabilidad y desamparo	32
2.6 Hospitalidad	34
CAPÍTULO 3 - INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN INICIAL EN URUGUAY	39
3.1 Marco Curricular de ANEP	36
3.2 Escuelas de tiempo completo	38
3.3 Experiencia educativa	38
CAPÍTULO 4- DISEÑO METODOLÓGICO	40
4.1 Objetivos y preguntas de la investigación	40
4.1.1 Objetivo General	40
4.1.2 Objetivos específicos	40
4.1.3 Preguntas que pretende responder la investigación	40
4.2. Metodología cualitativa	41
4.3. Escenario de la investigación	42

4.3.1. La institución educativa	42
4.4.1.1 La escuela de quintil 1	43
4.3.2 La investigación en el marco de la pandemia Covid-19	44
4.4 Selección de la muestra	46
4.5 Técnicas de recolección de la información	46
4.5.1 Observación participante	46
4.5.2 Técnicas proyectivas	47
4.6 Análisis de la información	48
4.6.1 Niveles de desarrollo simbólico	49
4.6.2 Categorías de análisis	50
4.7 Análisis de la implicación	53
4.8 Consideraciones éticas	54
CAPÍTULO 5- RESULTADOS Y DISCUSIÓN	56
5.1 Presentación de los resultados	56
5.2 Análisis de las instancias de observación	56
5.2.1 Aspectos observados en relación al espacio físico	56
5.2.2 Aspectos observados en relación a la docente	57
5.2.3 Aspectos observados en relación a niños y niñas	57
5.3 Exploraciones individuales	58
5.3.1 Acciones simbólicas materializadas	58
5.3.1.1 Posibilidad de simbolizar utilizando objetos sustitutos	59
5.3.1.2 Posibilidad de simbolizar a través del propio cuerpo	61
5.3.1.3 Posibilidad de simbolizar a partir de la capacidad de personificación	63
5.3.2 Acciones simbólicas perceptivas	65
5.3.2.1 Posibilidad de simbolizar a través de la comunicación compartida	65
5.3.2.2 Posibilidad de simbolizar a partir del reconocimiento de símbolos en el gráfico	66
5.3.2.3 Posibilidad de simbolizar a través de la proyección de la autopercepción	68
5.3.3 Acciones simbólicas verbales	71

5.3.3.1 Posibilidad de simbolizar a través de la construcción de una narrativa	71
5.3.3.2 Posibilidad de simbolizar a partir de la percepción de un estímulo	73
5.3.3.3 Posibilidad de simbolizar a partir de la percepción de la escena dinámica	75
5.4 Niveles de desarrollo simbólico	78
5.5 Cualidad de los procesos de simbolización	87
5.6 Caracterización de la infancia que ingresa al sistema educativo	89
CAPÍTULO 6- CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES	92
6.1 Conclusiones principales que se derivan de los resultados cualitativos	92
6.2 Efectos de la vulnerabilidad en los procesos de simbolización	94
6.3 Vínculo niño-docente en los procesos de simbolización	95
6.4 La escolarización y los procesos de simbolización: ¿Cómo interpela el niño que adviene al escenario escolar al sistema educativo?	96
6.5 Limitaciones del estudio y recomendaciones	99
REFERENCIAS	102
ANEXOS	107
1 Protocolo de observación grupal	
2 Material de campo: Técnicas proyectivas gráficas	
3 Consentimiento informado para responsable legal de niño o niña (individual)	
4 Consentimiento informado para responsable legal de niño o niña (grupal)	
5 Consentimiento informado para docente	
6 Asentimiento Informado para niños y niñas	

RESUMEN

La presente investigación se enmarca en la línea de investigación “Institución educativa: procesos de simbolización y subjetivación”, perteneciente al programa “Simbolización, subjetivación en contextos educativos. Infancia y adolescencia”, que corresponde al Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano.

La investigación implica el estudio de aspectos que contribuyen y hacen posible la simbolización de las experiencias de niños y niñas que ingresan al sistema educativo público y formal en Uruguay en nivel inicial, en una escuela perteneciente al Programa Escuelas de Tiempo Completo de Montevideo.

Como objetivo general se propone conocer la cualidad de los procesos simbólicos de los sujetos que advienen al escenario educativo al comienzo del ciclo escolar en nivel inicial en situación de vulnerabilidad. Asimismo, se propone conocer qué espera el escenario escolar de ese niño que comienza su trayectoria educativa, y posteriormente evidenciar la brecha existente entre el niño esperado idealmente y el niño real que adviene al escenario escolar.

La investigación tiene como propósito aportar a la reflexión de pautas y criterios que sostienen la propuesta educativa para 4 años, contemplando el estudio de los procesos de simbolización que se observan en la muestra de niños estudiados. Se trata de una investigación de metodología cualitativa basada en el estudio de caso.

Palabras clave: Niños y niñas, Simbolización, Escuelas de tiempo completo.

ABSTRACT

This thesis is framed in the research line “Educational institution: processes of symbolization and subjectification”, belonging to the program “Symbolization, subjectification in educational contexts. Childhood and adolescence”, which corresponds to the Institute of Psychology, Education and Human Development.

The research involves the study of aspects that contribute and make possible the symbolization of the experiences of boys and girls who enter the public and formal educational system in Uruguay at the initial level, in a school belonging to the Full-Time Schools Program of Montevideo.

As a general objective, it is proposed to know the quality of the symbolic processes of the subjects who enter the educational scene at the beginning of their educational path at the initial level in a vulnerable situation. Likewise, it is proposed to know what the school expects from that child who begins his educational career, and subsequently to show the gap between the ideally expected child and the real child who enters the school scene.

The purpose of the research is to contribute to the reflection of guidelines and criteria that support the educational proposal for 4 years, contemplating the study of the symbolization processes that are observed in the sample of children studied. This is a qualitative methodology research based on a case

Keywords: Children, Symbolization, Full-time schools.

1. INTRODUCCIÓN

La presente tesis tiene como objetivo explorar los procesos de simbolización en niños y niñas que ingresan al sistema educativo público y formal en una escuela perteneciente al Programa Escuelas de Tiempo Completo en Montevideo. Esta investigación cualitativa de estudio de caso, parte del supuesto de que los niños y niñas que advienen al escenario escolar al inicio de su trayectoria educativa en contextos de vulnerabilidad social, presentan singularidades que se desplazan hacia inhibiciones, detenciones, hacia factores restrictivos en los procesos de simbolización y que afectan directamente su experiencia en la escuela. Esta última como escenario de la investigación, se posiciona desde un modelo que no siempre considera las posibilidades y límites en el desarrollo simbólico de niños y niñas.

La brecha que se genera entre el modelo general del sistema educativo para todas las escuelas respecto a lo que se espera de niños y niñas a los 4 años, y lo que realmente son, es cada vez más notoria, dados los fenómenos de vulnerabilidad social que afectan los procesos de simbolización de las experiencias. Este trabajo intentará dar cuenta de esa distancia entre el niño real y el esperado; es decir contrastar los ideales y las posibilidades que efectivamente se encuentran y se brindan, a partir de una muestra de niños y niñas de 4 años en una escuela catalogada previamente de Quintil 1.

Se optó por estructurar el documento en capítulos a modo de lograr una lógica de exposición ordenada y coherente, tanto a nivel interno como estructural. El primer capítulo contiene la introducción, donde se presenta el tema de investigación, así como la pertinencia del mismo a través de la fundamentación de la problemática planteada. A su vez, se describen los antecedentes relevados a nivel nacional, regional e internacional. El segundo capítulo contiene el marco teórico de referencia, mientras que en el tercero se expone una síntesis del marco curricular relativo a la Enseñanza Inicial en Uruguay. El cuarto capítulo refiere a los aspectos metodológicos que hacen al trabajo, incluyendo los objetivos general y específicos, y las preguntas que pretende responder la investigación. A su vez, se introducen los criterios de selección de la muestra, las técnicas de recolección de información utilizadas y las dimensiones para el análisis de los resultados. En el quinto capítulo se presentan los resultados a partir de las técnicas aplicadas, su análisis y posterior discusión en base a las categorías de análisis propuestas. Se culmina con el sexto capítulo de consideraciones finales donde se concluyen las limitaciones, alcance y recomendaciones del estudio. En el apartado correspondiente a Anexos, se encuentra el registro de las técnicas gráficas aplicadas y referenciadas en la investigación.

A partir de esta investigación, se espera poder contribuir a la reflexión de la relación entre los niveles de desarrollo simbólico en niños y niñas que ingresan al sistema educativo, y las políticas públicas específicas en la educación inicial pública en Uruguay.

1.1 Presentación del problema

En las instituciones educativas en las que me he desempeñado como profesional y estudiante de maestría con niños y niñas en nivel inicial, he observado a lo largo de los años una brecha cada vez más visible y significativa entre el hogar de los niños y niñas y el centro educativo al que asisten. Esta brecha se sostiene desde varias aristas, por un lado la realidad cotidiana de las y los niños en contextos de vulnerabilidad; las restricciones, carencias y dificultades en el desarrollo de esos niños; los escasos recursos con los que cuenta el sistema educativo público para llevar a cabo intervenciones pertinentes y oportunas; lo que se espera curricularmente de esos niños desde el imaginario institucional en contraposición con el niño que adviene al escenario escolar.

Las y los niños son considerados dentro de un conjunto de variables atravesadas por la realidad socioeconómica, cultural y simbólica, pero no como sujetos directos de políticas que de forma singularizada y sistemática atiendan los aspectos emergentes y sintomáticos que advienen luego en su trayectoria educativa.

Por tal motivo, se encuentran dificultades en estas instituciones a la hora de pensar las intervenciones, las prácticas pedagógicas de maestras/os y educadores, y los contenidos que se establecen en función de un modelo de niño/a que luego no encontramos en la realidad escolar. Nos encontramos con niños y niñas que no siempre se los ha pensado sostenidamente, en el marco de la intersección de muchos factores sociales, económicos, culturales, históricos e institucionales.

Esta distancia entre las y los niños y el centro educativo se manifiesta también en los vínculos, en cómo es recibido el niño/a que adviene con privaciones afectivas y simbólicas, y en lo que le puede ofrecer el escenario escolar a ese niño/a con singularidades para potenciar y no obstaculizar su desarrollo y capacidad simbólica. ¿Cómo se configuran entonces las escuelas del Programa para esperar, recibir, brindar hospitalidad a los niños y niñas?

1.2 Fundamentación

El interés por investigar algunos aspectos de la cualidad de los procesos de simbolización de los niños a la hora de comenzar el ciclo escolar en nivel inicial, aparece en primer lugar a partir de mi experiencia profesional en los últimos diez años, donde tanto en instituciones públicas como privadas me he encontrado con la falta de herramientas para trabajar con niños y niñas provenientes de contextos de extrema vulnerabilidad. La falta de herramientas no responde únicamente al cuerpo docente en cuanto a qué formación y experiencia acumulan, sino también a causa de los recursos humanos, materiales y estructurales de las instituciones como grandes continentes de niños y niñas.

La falta de dispositivos que aborden e investiguen estas dificultades puestas de manifiesto en el ámbito escolar hacen de la institución un lugar de paso para algunos niños y niñas. En muchos casos, podría reproducir la brecha social de vulnerabilidad estructural, no pudiéndole ofrecer un espacio simbólico que los albergue, produciéndoles quizás lo contrario, el sentirse no esperados/as en su singularidad, dado el discurso hegemónico y homogeneizador del “niño del sistema nacional”. El tránsito por las instituciones educativas evidencia cómo a lo largo de los años persisten privaciones, carencias y conflictos que en gran parte de las y los niños llevan no sólo a dificultades en el aprendizaje, sino también a la desafiliación escolar.

Por otro lado, a raíz de la incorporación en la maestría de Psicología y Educación, pude integrar el programa “Simbolización, subjetivación en contextos educativos, Infancia y adolescencia” del Instituto de Psicología Educación y Desarrollo Humano que fuera coordinado por la Prof. Agda. Dra Magdalena Filgueira (2014-2018). Dicha experiencia se desarrolló en una escuela del programa de escuelas de tiempo completo del rango Quintil 1, realizando una propuesta de indagación acción con estudiantes de grado y posgrado, en la cual se llevó a cabo el estudio de los procesos de simbolización en niños de 4 años que en el 2018 comenzaban la trayectoria escolar. Gracias a esta participación pude aproximarme a lo que posteriormente significó mi objeto de estudio.

1.4 Antecedentes

A nivel nacional, encuentro de gran relevancia los aportes de Susana Martínez (2018). La autora aborda en su tesis doctoral las fallas en la función co-metabolizadora como un factor que afecta negativamente el aprendizaje y la socialización de escolares en contextos de pobreza. La investigación se presenta como una visión y un análisis descriptivo profundo de un tema contemporáneo y relevante. La autora realiza un recorrido teórico que abarca diversas disciplinas, como la psicología, la sociología, la educación y la medicina, para examinar la relación entre la pobreza, las características de las familias en situación de pobreza y el aprendizaje escolar en estas condiciones.

La tesis destaca conceptos teóricos desde un paradigma de complejidad y liquidez de la época, incluyendo perspectivas psicoanalíticas, el concepto de riesgo para el aprendizaje y la resiliencia, entre otros. Los hallazgos confirman la asociación positiva entre las dificultades en el aprendizaje y la pertenencia a un entorno socioeconómico desfavorable, respaldando estudios anteriores. La conclusión también destaca la importancia de la psicología en el ámbito comunitario y de aprendizaje, y la autora invita a continuar desarrollando planes para abordar esta problemática.

Magdalena Filgueira (2022), por otro lado, centra su investigación de tesis doctoral en la pregunta de por qué el Sistema Nacional de Educación Pública en Uruguay no pudo ser transformado de la manera en que se había planteado inicialmente. Se aborda esta cuestión desde una perspectiva psicoanalítica, explorando los deseos de cambio y los obstáculos que surgen, incluyendo resistencias y barreras en los registros humanos (imaginario, simbólico y real) que mantienen el "síntoma".

La investigación sugiere la existencia de un entramado fantasmático social llamado "metanovela" como una formación discursiva e histórica arraigada en el tiempo fundacional de la nación. Este metarrelato se resiste a ser transformado, a pesar de su evidente declive. El estudio se relaciona con la noción de los "grandes metarrelatos" de la Modernidad, específicamente en el ámbito de la educación, la filosofía y las políticas educativas, en el contexto de la historia y los discursos fundantes de Uruguay como país republicano. Se analizan las particularidades del discurso educativo en el pasado y su relación con el presente, especialmente en lo que respecta a las dificultades para llevar a cabo reformas educativas significativas. El enfoque psicoanalítico se utiliza para analizar las resistencias que impiden el cambio, destacando cómo las fuerzas que mantienen las identificaciones previas se oponen a la transformación. El psicoanálisis se presenta como un dispositivo que puede influir en la subjetividad, abordar la planificación de políticas educativas, la formación docente y las relaciones con estudiantes en situaciones de vulnerabilidad social.

Esta tesis aborda un desafío complejo enfrentado por el gobierno uruguayo entre 2005 y 2015, que consistió en implementar reformas educativas con la intención de transformar las estructuras sociales, económicas y políticas, y de cortar la reproducción de patrones anteriores en los procesos educativos. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, se señala que estas transformaciones son difíciles de lograr debido a resistencias arraigadas en el tejido social y educativo del país.

Eloisa Bordoli (2013) también contribuye en el plano nacional desde su estudio “La construcción de la relación pedagógica en escuelas públicas ubicadas en barrios en situación de pobreza de Montevideo”. Esta investigación se basa en el estudio de los elementos que contribuyen a la relación pedagógica, principalmente en los que respecta a la función del maestro como articulador entre el vínculo del alumno con el conocimiento y el saber, en el marco de escuelas de contexto sociocultural crítico.

Martinis y Redondo (2006) también aportan a esta línea desde en sus estudios acerca de la relación entre la educación, la pobreza y los niveles de exclusión, sobretodo en el marco de la creación de las escuelas de tiempo completo (1999) como política educativa y social para atender el sector de la infancia más empobrecido.

Alicia Kachinovsky realiza grandes contribuciones desde sus investigaciones acerca de la función narrativa en niños y la facultad historizadora como procesos constitutivos de la construcción del psiquismo, sobre todo en lo referente a la apropiación de conocimiento, necesariamente atravesado por el investimento pulsional. En sus varios trabajos, toma en consideración “la plasticidad de la narrativa para incidir tanto en la esfera cognitiva como en la psíquica, a nivel intelectual y a nivel afectivo, a título singular o colectivo.” (Gabbiani, B et al.; 2010, p.18)

En el libro “Enigmas del saber. Historias de aprendices”, presenta su investigación sobre el fracaso escolar y sus alternativas, en contextos de exclusión social, dentro de diversas instituciones educativas formales desde la educación inicial hasta el ámbito universitario, poniendo el foco en la relación entre el fracaso escolar, la desigualdad social y la exclusión.

La investigación hace foco en el sujeto de la educación. Concebido como hermeneuta, este sujeto no cesa de construirse y deconstruirse narrativamente. Procuramos entonces detectar las dialécticas narrativas que formatean su identidad —en particular su identidad de aprendiz—, buscando versiones emancipatorias del sí mismo, son historias de aprendices. (Kachinovsky, 2012, p. 17)

La autora hace hincapié en la importancia del Psicoanálisis para comprender la simbolización y el pensar.

En este sentido, se podrían plantear dos ejes temáticos. Uno de ellos enfoca los orígenes, el surgimiento de los procesos de mentalización consustanciales a lo humano, su decurso representacional y simbólico a partir de su encarnadura pulsional. El otro se refiere al trabajo del pensar como manifestación de nuestro psiquismo, como acceso a una reflexión que nos permite pensarnos y pensar lo que «piensa» en nosotros y nos habilita para pensar el mundo. (Kachinovsky, 2012, p. 60).

En consonancia con lo anterior, Alicia Kachinovsky junto con Beatriz Gabbiani realizan una investigación llamada “Alternativas al fracaso escolar. Prácticas pedagógicas para la inclusión”. En este estudio las autoras hacen foco en las prácticas del Maestro Comunitario, como alternativa pedagógica al fracaso escolar, sobretodo a través de herramientas como la narrativa, que favorezcan u obturen los procesos de inclusión educativa- inclusión social en contextos de pobreza extrema.

Michel Dibarboure (2015) ha contribuido desde su tesis de maestría a pensar la importancia de la narrativa en la construcción de un discurso que habilite las posibilidades simbólicas. En su investigación “La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas. El taller clínico con cuentos en el ámbito escolar”, el autor propone que existe una estrecha relación entre las dificultades de aprendizaje y las restricciones simbólicas. Por lo que propone analizar los procesos que se ponen en marcha durante la narrativa de cuentos a niños con restricciones simbólicas.

Por otro lado, Adriana Bisio (2014) en su tesis de maestría, plantea el estudio del “Encuentro Inicial” como dispositivo presente en las prácticas de las maestras en educación inicial. Su estudio se basa en la

dinámica de agrupamiento que se gestiona en el aula, en el espacio íntimo de la alfombra, en el tiempo intermedio entre la madre y la maestra, entre el afuera y del adentro; es facilitadora del acto de enseñar que habita el ingreso a la herencia cultural, al mismo tiempo que lo remite a la dimensión simbólica. El Encuentro Inicial ofrece la ocasión y la posibilidad de un espacio para construir nuevas filiaciones, y la oportunidad de participación y de reelaboración de representaciones por medio de la simbolización. (Bisio, A., 2014, p. 10).

La autora hace foco en la posibilidad de intervenir, de mediar y de sostener a un otro. Haciendo énfasis al papel que juega la maestra en esa práctica, habilitando al otro

(sujeto niño) a reconocerse, a reconocerlo como sujeto deseante, impactando directamente en la constitución subjetiva de ese sujeto.

A nivel regional, específicamente en Argentina se encuentra vasta literatura sobre los entrecruces entre procesos de simbolización, infancia y aprendizaje dentro de instituciones formales. Sin embargo, considero fundamental destacar los aportes de Schlemenson en relación a los procesos de simbolización y a las posibilidades de aprendizaje.

Entre sus tantos estudios se encuentra la investigación realizada junto con M. Victoria Rego, "Transformaciones en los procesos de simbolización de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje" llevado a cabo desde la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la UBA publicada en 2010. Plantea como objetivo detectar y desenquistar mediante un dispositivo terapéutico psicopedagógico grupal, conflictos históricos en el sujeto que han dificultado las posibilidades representacionales y simbólicas de la experiencia. Estas dificultades han devenido en problemas de aprendizaje. Este tipo de dispositivo brinda la estabilidad necesaria para que puedan desplegarse los enquistamientos libidinales y las posibles intervenciones clínicas. A su vez, al tratarse de un encuentro grupal habilita los procesos introyectivos y proyectivos de identificación con otros desde un lugar novedoso. Este dispositivo original se basa en la posibilidad de concretar cambios en la capacidad representacional a partir de determinado encuadre clínico. Este encuadre promueve trabajar el conflicto con el fin de complejizar los procesos de simbolización. En este tipo de dispositivo el centro del análisis es el conflicto del sujeto, que se entiende constitutivo y estructurante.

Alicia Fernández (1987) también propone desde la psicopedagogía la importancia del juego en la construcción del propio conocimiento a partir del saber de un otro. Desde un enfoque multidisciplinario, no se basa solo en el aprendiente sino también busca entender la dificultad considerando al enseñante y a la institución educativa, contemplando los aspectos orgánicos, corporales, intelectuales y simbólicos del proceso de aprender. Fernandez promueve la importancia de la autonomía de pensamiento del niño y la valoración de sí mismo, mediando al aprender desde el placer del niño y del que enseña.

Por otro lado, Corea y Duschatzky (2004) han llevado a cabo una investigación en la ciudad de Córdoba, acerca de la experiencia subjetiva transitada por jóvenes que asisten a las "escuelas urbano-marginales" pertenecientes a la periferia de la ciudad. Esta investigación tiene como eje pensar la distancia entre la imagen escolar del alumno y los chicos que concurren a estas escuelas, y se constituye como un aporte fundamental para pensar el devenir de las nuevas infancias y las instituciones educativas en el declive de la relación con el Estado.

A nivel extra regional encontramos los aportes de Celso Gutfreind (2007), quien realiza una investigación en la ciudad de Porto Alegre con el fin de evaluar cómo la literatura puede ofrecerse de mediadora cultural en intervenciones comunitarias para fomentar los procesos de simbolización y elaboración en la infancia. El autor se propone desde el psicoanálisis encontrarse con niños en situación de vulnerabilidad social y económica dentro de una escuela de la periferia de la ciudad. Esta experiencia resalta la importancia de la narrativa como potenciador del desarrollo psíquico del niño y cómo en la actualidad estos espacios de producción escasean.

Finalmente, encontramos a nivel internacional la investigación “Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil” de Claudia Ximena González Moreno y Yulia Solovieva, publicada en la revista Tesis Psicológica, de la Fundación Universitaria Los Libertadores en Bogotá, Colombia en 2016, que brindó aportes importantes para la elaboración de esta tesis. El artículo se enfoca en discutir el método de investigación experimental formativo para el estudio del desarrollo de la función simbólica en preescolares, considerando sus implicaciones en los campos de la psicología y la educación. Desde una perspectiva histórico-cultural, se aborda el estudio de la función simbólica en el contexto del juego temático de roles sociales, proponiendo la integración de evaluación e intervención de manera sistemática.

El estudio involucra a 36 niños de 5 y 6 años, divididos en dos grupos: control y experimental. A través de análisis pretest/posttest, se observan transformaciones en la función simbólica en varios niveles (materializado simbólico, perceptivo simbólico y verbal simbólico) en el grupo experimental. Este enfoque presenta una intervención novedosa para el desarrollo gradual de la función simbólica en el aula de clases, ofreciendo una posibilidad de transformar las prácticas pedagógicas actuales.

Esta investigación brindó aportes significativos para la formulación de las dimensiones de análisis del presente trabajo, pudiendo posteriormente definir categorías específicas para el objeto de estudio particular.

Las investigaciones mencionadas anteriormente han contribuido a pensar mi investigación desde distintas aristas, con los aportes de autores que corresponden a diversas líneas teóricas, sobre todo en relación al estudio de los procesos de simbolización desde las complejas y diversas miradas de los investigadores.

2. MARCO TEÓRICO

El psicoanálisis constituye el marco epistemológico para abordar la línea de trabajo de la presente tesis de maestría. Dada la vasta literatura disponible en relación a los conceptos que sostienen la investigación, se ha priorizado la selección de autores pioneros y referentes para el desarrollo de la temática, que permiten comprender en profundidad los procesos de simbolización en niños y niñas en nivel inicial.

2.1 La construcción del sujeto psíquico en la infancia

La construcción del sujeto psíquico ha ido evolucionando a lo largo de la historia, desde Sigmund Freud, recorriendo los aportes de Melanie Klein, Jacques Lacan, hasta autores actuales. El concepto de infancia, ha tenido un extenso desarrollo, hasta configurarse como una categoría separada de otras etapas evolutivas por las que transita el individuo a lo largo de su vida.

Los aportes de Freud (Tres Ensayos para una teoría sexual, 1905/1973c) refiere a la infancia, como un campo propio en relación a la concepción de la sexualidad genital o adulta. La tesis de Freud sobre el inconsciente, la sexualidad infantil, la construcción del aparato psíquico en los primeros años de vida, propone pensar el período de la infancia como constitución del sujeto. Freud dice que el niño es un sujeto pulsional en construcción y que se considera como tal con deseos y fantasías a partir de la posibilidad de la significación del lenguaje.

Puntualmente el complejo de Edipo marca en el niño la posibilidad, a partir de la falta (castración), de la inscripción en el campo simbólico de la cultura. La represión opera para que el inconsciente se instale como forma de estructuración psíquica en el niño que posibilita el deseo a partir de esa falta. (1924/1973a)

Hablamos entonces del niño como sujeto del inconsciente, en tanto que el inconsciente es sexual y que constituye el psiquismo. Es un sujeto de deseo, sufrimiento y por lo tanto de síntoma. Freud plantea una concepción diferente de ver la sexualidad infantil en tanto es estructurante del psiquismo del niño. Es una sexualidad autoerótica, por lo tanto el niño podrá encontrar la satisfacción a partir de sus zonas erógenas. A esto Freud lo llama perverso polimorfo, ya que la sexualidad en el infante se entiende como una perversión y polimorfa a causa de las múltiples formas de obtener satisfacción. Cuando Freud se refiere al niño, hace referencia a un sujeto psíquico que se encuentra en construcción, pero que no se construye sin la función de un otro que lo acompañe.

Freud lo denomina *desamparo*, refiriéndose a los primeros momentos del recién nacido que dada su situación de dependencia no puede satisfacer sus necesidades si no es

a través del cuidado de un otro. Ese cuidado implica una vivencia de satisfacción que se imprime en el psiquismo como huella mnémica. Esta será el puntapié de la representación ya que cuando el bebé necesite el objeto, la huella mnémica hará posible la satisfacción alucinatoria de ese deseo, una y otra vez.

Desde otra mirada de la infancia, Melanie Klein (1935) afirma la existencia de las relaciones objetales y de los objetos, desde el nacimiento, y propone una capacidad temprana del bebe para interpretar sus sensaciones corporales en el vínculo con el pecho de su madre, su primer objeto de placer y displacer. El Yo precario, existente desde el nacimiento, realiza la tarea de proyección e introyección de objetos “buenos” o “malos”. Se refiere, entonces, a un desarrollo emocional temprano y las relaciones objetales que de ello deriva. Podemos decir qué mecanismos internos se desarrollan en el bebe, poniendo en marcha mecanismos defensivos. Este enfoque de Klein, muestra un bebé capaz de realizar una serie de procesos psíquicos que se alejan del concepto de indefensión y desamparo propuesto por Freud.

Podemos pensar, entonces en un sujeto psíquico, en construcción desde muy temprano, adquiriendo capacidades de relacionamiento con el mundo interno y externo, a través de complejos mecanismos psíquicos, que van a constituir el camino hacia la adquisición de habilidades psíquicas, físicas y emocionales hasta llegar a las etapas más avanzadas de su desarrollo.

Siguiendo esta línea, tomamos los aportes de Winnicott (1993) quien le asigna un valor fundamental al papel que cumple el ambiente y la madre desde lo más temprano de la vida del bebé, en ese estado desvalimiento inicial. Según Winnicott, la infancia es un período crucial en el cual el bebé depende completamente de sus cuidadores, principalmente de la madre o cuidador principal, para satisfacer sus necesidades físicas y emocionales. La madre, en su papel de sostén ambiental, tiene la función de proporcionar un ambiente suficientemente bueno y empático para que el niño se desarrolle de manera óptima. Propone a partir de lo observado en el vínculo entre madres y bebés, que en esos primeros meses de vida, el concepto de *preocupación maternal primaria*, donde la madre se posiciona de manera enfermiza como proveedora devota de cuidado, alimento y afecto de forma casi exclusiva al bebé. Este estado necesario de la madre, marcará el vínculo entre ambos desde el primer momento de la vida del niño, y le permitirá establecer una base segura para comenzar a experimentar el mundo progresivamente a través del Yo auxiliar que la madre pone a su disposición. La preocupación maternal forma parte de lo que será para el niño un ambiente facilitador o suficientemente bueno siempre que esta madre pueda identificar las necesidades del bebé, hacer una lectura apropiada de las mismas y poder actuar en consecuencia, lo que Winnicott llama el “allegamiento yoico”.

En los primeros meses del niño, donde la madre se caracteriza por este estado de preocupación, Winnicott entiende que madre y bebé son uno solo a la vez que dos, hay una especie de fusión entre ambos. Son las vivencias placenteras de cuidados las que facilitarán en el bebé el proceso de integración del yo, donde las experiencias satisfactorias van gradualmente sintiéndose propias a partir de la primitiva integración de los núcleos de un Yo vagamente constituido. Asimismo, se dan los procesos de personalización, donde el bebé podrá ir distinguiendo sus límites e ir integrando el binomio psique-soma a través de la percepción de la piel como diferenciador entre el adentro y el afuera. El contacto con la realidad es un proceso que se da en simultáneo, ya que nunca se pierde el nexo con el ambiente ni desde el bebé ni desde la madre, que tarde o temprano retoma la conexión con la realidad y falla (debe fallar) gradualmente en la dedicación devota hacia el bebé para dedicarse a los demás aspectos de su vida.

Al decir de Winnicott (1993):

Todo esto conduce al establecimiento de las primeras relaciones objetales y las primeras experiencias de gratificación instintiva y también lo incluyen y coexiste con él....La base de la satisfacción instintiva y de las relaciones objetales es la manipulación, el manejo y el cuidado generales del infante que, cuando todo marcha bien, se dan por sentados con mucha facilidad. (p.64.)

Durante este período, el niño también es actor de determinados procesos que se dan acompañando a las funciones de la madre y van habilitando el trayecto por el que el niño transita desde la dependencia absoluta, pasando por la dependencia relativa y en camino hacia la independencia. De la interacción del bebé con su madre y el ambiente se desprende la posibilidad de satisfacer de manera suficientemente buena las necesidades del Yo.

Se debe rescatar el papel fundamental de la madre en estos primeros tiempos de dependencia no sólo en relación a los cuidados, sino también en la preservación de la omnipotencia inicial, para que sea el niño quien dicte el carácter de la interacción en base a las necesidades del Yo, y no la madre en pro de la adaptación del bebé. La satisfacción de las necesidades del Yo, estará ligada a la labor **“suficientemente buena”** de la madre. La importancia que Winnicott le adjudica al vínculo entre madre y bebé, a lo relacional, pone el acento en la influencia que el ambiente ejerce sobre el niño. Asimismo afirma que el bebé no existe como tal sin una madre, un ambiente que le de cabida, cuidados y sentido.

Para Winnicott, la madre suficientemente buena es aquella que puede entender y satisfacer las necesidades del bebé de manera constante y predecible, permitiendo que el niño experimente un sentido de confiabilidad y continuidad en su entorno. La omnipotencia

característica de esta etapa determina que el bebé tenga la capacidad mágica de crear lo que desea y se le va presentando. Este objeto subjetivo es en parte él mismo, la madre, el pecho y todo lo que el niño considera como parte de sí. Es fundamental esta etapa del objeto para que el niño sienta y crea que puede crear y por lo tanto preservar la continuidad de su existencia.

Progresivamente, cuando el bebé va adquiriendo la posibilidad de distinguir entre lo que es yo no yo, podrá tomar contacto con otro tipo de objetos, que pasan a ser objetos concretos de la realidad capaces de ser manipulados y considerados por el niño como posesiones. Estos últimos llamados objetos transicionales son los que representan de manera simbólica la unión entre el niño y la madre cuando esta no está presente físicamente. Este objeto es en parte creado y es en parte proporcionado por el ambiente, ya que el niño deposita en el objeto real concreto su ilusión o alucinación, que le permite sobrellevar las situaciones angustiosas.

Winnicott explicaría lo transicional como

la tercera parte de la vida de un ser humano, una parte de la cual no podemos hacer caso omiso, es una zona intermedia de experiencia a la cual contribuyen la realidad interior y la vida exterior. Se trata de una zona que no es objeto de desafío alguno, porque no se le presentan exigencias, salvo la de que exista como lugar de descanso para un individuo dedicado a la perpetua tarea humana de mantener separadas y a la vez interrelacionadas la realidad interna y la exterior. (Winnicott, 1971, p.19)

La transicionalidad es un aspecto que puede explicarse tanto desde los objetos con los que el niño se va relacionando, como desde los fenómenos que ocurren en esta etapa del desarrollo. Los fenómenos transicionales son aquellas experiencias que el niño desarrolla y que están ligadas a representaciones o pensamientos que lo ayudan a calmarse y controlarse por sí mismo, defendiéndose contra el miedo y la ansiedad que se generan ante cierta tensión. Estos fenómenos, al igual que los objetos, representan un estado intermedio, un proceso por el cual el niño pasa de utilizar su propio cuerpo, como puede ser succionar su pulgar, a utilizar objetos de la realidad exterior. Es por esto que están íntimamente ligados con los objetos transicionales, que al mismo tiempo acompañan estos fenómenos. Si bien los objetos no son aún reconocidos como externos por el niño tampoco pertenecen a su realidad interior exclusivamente. Representan las primeras aproximaciones a lo no Yo, lo que será posteriormente el reconocimiento de lo realmente exterior y la posibilidad de relacionarse con objetos objetivamente percibidos. Los objetos transicionales encierran en sí mismos la posibilidad de separación con la madre.

En este sentido, el bebé se va alejando del pensamiento mágico de omnipotencia y dominación de los objetos que tenía en un principio. Entendemos que estos fenómenos son el punto de partida donde se funda lo transicional, que sienta las bases para la experiencia del jugar, ya que convergen en él la realidad interior y la vida exterior.

Esto es esencial para el desarrollo emocional saludable y la construcción de un sentido coherente del self.

2.2.Procesos de simbolización.

Entendemos a los procesos de simbolización como el fruto de la capacidad de elaborar e internalizar la experiencia, mediada por el vínculo con el objeto de amor. Laplanche y Pontalis plantean dos definiciones de simbolismo, una en sentido amplio, y otra en sentido estricto.

A) En sentido amplio, modo de representación indirecta y figurada de una idea, de un conflicto, de un deseo inconscientes; en este sentido, puede considerarse en psicoanálisis como simbólica toda formación substitutiva*.

B) En sentido estricto, modo de representación caracterizado principalmente por la constancia de la relación entre el símbolo y lo simbolizado inconsciente, comprobándose dicha constancia no solamente en el mismo individuo y de un individuo a otro, si no también en los más diversos terrenos (mito, religión, folklore, lenguaje, etc.) y en las áreas culturales más alejadas entre sí. (2004, p.406)

Considerando los aportes de Myrta Casas de Pereda (1999) simbolización se refiere en psicoanálisis al trabajo sobre la pérdida del objeto, acerca de la ausencia. Esta ausencia genera un displacer que lleva a la representación, más no sin haber transitado antes por la experiencia de satisfacción, que ante su ausencia motiva la necesidad de sostener esta experiencia.

Según la autora,

La ausencia es lo que es displacentero y la simbolización es lo que hace presente el placer de la representación. El acto en sí también como hecho psíquico, como acontecimiento, contiene el logro de una representación como triunfo sobre la ausencia. (1999, p.60).

La posibilidad de simbolizar habilita la circulación del deseo, del sufrimiento que genera la separación con el objeto. Sin embargo se requiere que ese otro ofrezca su presencia como sostén y continente. En la simbolización se requiere del afecto del otro, para poder representar ante la ausencia aquello amado. Sin un otro que ama y sostiene,

brindando experiencias de satisfacción, las posibilidades de simbolización quedan ancladas a la pulsión. Simbolización implica para la autora que la “disponibilidad representacional es un modo de nombrar un efecto saludable en la estructuración psíquica” (p.30)

En estos rituales de presencia-ausencia se pone en juego el concepto fundamental que plantea la autora, la **desmentida** como defensa estructural del aparato psíquico que permite los primeros esbozos de simbolización. La desmentida hace posible el reconocimiento de la diferencia, lo que es, de lo que no es, por lo tanto permite tolerar la ausencia a partir de la negación de la misma, atravesada por las primeras alucinaciones de satisfacción (el pecho materno). Se desmiente la ausencia de la madre y se pone en juego el objeto transicional. La desmentida de la ausencia en el juego, implica darle un lugar a la ausencia misma.

La represión ligada a la desmentida juega un papel primordial, ya que cuando la desmentida se sostiene de forma persistente, la represión muestra fallas, dificultando la simbolización. Hablamos siempre de la desmentida en dos grandes aspectos, la desmentida de la presencia del otro (desmentida de la muerte), y la desmentida de la castración (o del pene materno). Cuando la desmentida persiste, no puede instalarse la terceridad paterna que prohíbe el incesto y marca la entrada en la cultura. Esto deviene en la dificultad simbolizante no sólo de aceptar las pérdidas, si no de la dificultad de acatar normas, límites, ponderando el acto sobre la palabra.

Para Casas de Pereda, los objetos transicionales así como los cuentos infantiles, se establecen como apoyaturas concretas para poder desplegar las representaciones del objeto cuando aún no se presenta cierta disponibilidad simbólica. El carácter constante y permanente de estas apoyaturas se establece como un “entrenamiento” para la simbolización, ya que da lugar a los juegos de presencia-ausencia fundamentales para habilitar la pérdida y por lo tanto el símbolo. (1999)

Las continuas experiencias de satisfacción-insatisfacción harían entrar en juego la noción de presencia-ausencia, siendo precisamente la ausencia del objeto anhelado la que conduce al reconocimiento del otro, posibilitando enlaces de representaciones y haciendo intervenir los procesos de pensamiento, es decir, los procesos de simbolización. (M. A. Albamonte et al., 1991, p. 113).

Siguiendo con esta línea Bleichmar, S. (2009) plantea que la simbolización se da a partir del encuentro, no es posible sin la experiencia previa que a su vez, condiciona esa representación. Entiende que “(...) lo que se inscribe no es el objeto del mundo, sino una serie de rasgos desprendidos de la vivencia del encuentro con el objeto del mundo” (p.58).

Bleichmar dice que

implica la presencia de una ausencia, en el sentido de que da cuenta de que algo ha estado ahí en el momento en que eso ya no está. En el sentido del concepto de significativo. Por supuesto que es una marca que da cuenta de una presencia y el problema es que se activa en el momento de la ausencia, pero de la ausencia del objeto real, por eso es pura positividad. (2009, p. 372)

Para Melanie Klein, la génesis de la simbolización se encuentra en las primeras etapas del desarrollo infantil atravesadas por la posición esquizo-paranoide y la posición depresiva. Klein utiliza el término de “posiciones” para explicar su teoría ya que estas sugieren un proceso continuo y dinámico en el desarrollo psicológico, donde los individuos pueden regresar a ciertas posiciones en momentos de conflicto o estrés emocional a lo largo de su vida, en lugar de simplemente avanzar de manera lineal a través de etapas específicas (1935, 1946). La posición esquizo-paranoide es una etapa temprana del desarrollo psíquico en la teoría kleiniana. Representa una fase de la vida temprana de un niño en la que las experiencias y los procesos emocionales se centran en torno a la polaridad entre dos aspectos fundamentales: lo esquizoide y lo paranoide.

En esta fase, el niño experimenta una ansiedad esquizoide que está relacionada con la fragmentación y la disociación. Esta ansiedad es fruto de la percepción de la fragmentación del mundo y de la propia mente. En esta etapa, el niño puede experimentar ansiedad ante la idea de que los objetos (generalmente la madre o figuras de cuidado) se rompan, se desintegren o se vuelvan inaccesibles. Para lidiar con la ansiedad esquizoide, el niño utiliza defensas esquizoides, que incluyen la escisión (dividir objetos en "buenos" y "malos"), la proyección (atribuir los propios sentimientos o impulsos a otros) y la introyección (incorporación de aspectos buenos y malos de los objetos externos).

Según Klein (1946):

El yo es incapaz de escindir al objeto —interno y externo— sin que se lleve a cabo una escisión correspondiente dentro del yo mismo. Por tanto, las fantasías y sentimientos con respecto al estado del objeto interno influyen vitalmente en la estructura del yo. (p. 337)

Por otro lado, en la posición esquizo-paranoide, el niño también experimenta una ansiedad paranoide. Esto implica una preocupación constante acerca de la persecución, la invasión y la hostilidad por parte de los objetos internos y externos. El niño teme que los objetos buenos se vuelvan malos y amenacen su seguridad. Por lo que el niño puede recurrir a defensas como la proyección paranoide (ver amenazas en los demás), la introyección paranoide (incorporar objetos que son vistos como malos y peligrosos) y la omnipotencia (sentimiento de poder y control para protegerse de las amenazas).

Otro elemento crucial en la posición esquizo-paranoide es la escisión, que es la tendencia a dividir objetos y emociones en categorías extremas, "bueno" o "malo", sin tolerar la ambivalencia. Esto se relaciona con la incapacidad del niño en esta etapa de ver a una figura de cuidado como una entidad completa que puede ser tanto gratificante como frustrante. En esta posición, aparecen a través de las primeras proyecciones e introyecciones, los comienzos de los primeros esbozos de símbolos, que son considerados como ecuación simbólica.

A medida que el niño progresa en su desarrollo, la posición esquizo-paranoide debería evolucionar hacia la "posición depresiva", que implica una mayor integración y una comprensión más matizada de las emociones y las relaciones con los objetos. La capacidad para tolerar la ambivalencia y reconciliar los aspectos "buenos" y "malos" de los objetos.

Durante la posición depresiva, la madre se convierte en un objeto simbolizado por el niño. A través de la simbolización, el niño puede crear representaciones mentales de la madre que reflejan sus emociones ambivalentes y complejas hacia ella.

Un aspecto central de la posición depresiva es la angustia depresiva. Los niños pueden experimentar una angustia profunda relacionada con la preocupación y culpa de que han dañado o herido a sus figuras de apego, ya sea con sus pensamientos o deseos. Esta angustia se origina en su nueva comprensión de las relaciones y en la capacidad de sentir empatía por los demás. La angustia depresiva puede desencadenar defensas como la negación y la idealización. Los niños pueden idealizar a sus figuras de apego para aliviar la angustia y negar cualquier conflicto o daño percibido. Otra defensa importante en la posición depresiva es la búsqueda de la reparación y la restauración de las relaciones a partir de la culpa. Los niños pueden sentir la necesidad de reparar las relaciones dañadas con sus figuras de apego a través de gestos de amor, cuidado y afecto. Este proceso de reparación es una forma de lidiar con la angustia depresiva y restaurar la relación idealizada con las figuras de apego.

2.3 Cualidad de los procesos de simbolización

2.3.1 Procesos de simbolización y el juego

Arminda Aberastury (1968) destacó que los juegos infantiles son expresiones de las fantasías inconscientes reprimidas. Según la autora, analizar la actividad lúdica proporciona acceso a las experiencias más profundamente reprimidas del niño. Además, la técnica del juego posibilita descubrir la escena primaria, brindando la oportunidad de ejercer una influencia significativa en el desarrollo del niño.

Entendemos que para Winnicott (1972), el juego como tal se ubica por fuera de la realidad psíquica del niño, pero tampoco se encuentra en la realidad exterior propiamente dicha. El juego se encuentra en un espacio transicional, donde se da la posibilidad de crear, hacer y significar, donde se da naturalmente la comunicación y la creación, siendo capaces de desplegar miedos y fantasías. El niño comienza paulatinamente a descubrir y darle significación al mundo que lo rodea, en parte a través de su juego.

Según Freire de Garbarino (1986) el primer tiempo de juego remite a repetir la vivencia de abandono ante la ausencia de la madre, que puesta en juego en los objetos externos, el niño los deja a la deriva fuera de su alcance. Posteriormente se da un intento de control sobre ese objeto para que pueda volver a estar presente, repitiendo la situación angustiosa pero pudiendo modificarla, este hecho queda ejemplificado en el juego del Fort-da.

El "juego del fort-da" es un concepto propuesto por Sigmund Freud en su obra "Más allá del principio del placer" (1920/1973b). Se refiere a un juego observado en su nieto, que involucra la repetición de una acción que tiene connotaciones de presencia y ausencia. En el juego del fort-da, el niño toma un carrete o una bobina con una cuerda (el "fort") y un objeto pequeño, como un carrito (el "da"). El niño hace que el objeto (el "da") desaparezca detrás de un objeto, como una silla o una mesa, tirando de la cuerda del carrete (el "fort") y luego lo hace reaparecer al tirar de nuevo la cuerda.

Este juego se convierte en un acto repetitivo que simboliza la presencia y la ausencia del objeto. Cuando el objeto (el "da") desaparece, se asocia con la ausencia, y cuando vuelve a aparecer, se asocia con la presencia. El niño repite este juego una y otra vez, ejerciendo un control sobre el objeto símbolo en cuanto a que puede hacerlo desaparecer y reaparecer cuando desea. Esta dialéctica activa de "presencia-ausencia" es la que le permite al niño lidiar con la experiencia de separación y reaparición del objeto.

Para Freud, este juego ilustra la forma en que los niños procesan y elaboran la experiencia de la separación de sus figuras de apego, en particular la madre. Representa una forma de control simbólico sobre la angustia de la separación y la preocupación por la pérdida.

Desde los primeros momentos, el niño y su madre juegan a ser descubiertos y encontrados, una y otra vez. Refiere a la omnipotencia sobre el control del objeto que le permite tolerar la angustia y progresivamente desarrollar la capacidad creativa.

Al decir de Pilar Puertas Tejedor:

La capacidad de jugar libremente depende del potencial simbólico. El juego tiene raíces comunes con el sueño de la noche... jugar como soñar es una forma de

elaborar fantasías inconscientes así como de resolver conflictos inconscientes, pero a diferencia del sueño, que está escindido de la realidad, el juego establece un importante vínculo con ésta. Un vínculo por lo tanto entre lo simbólico y lo real. (1998, p.111)

Finalmente, el juego del niño se pone al servicio de la posibilidad de elaborar sus necesidades y conflictos correspondientes de cada etapa evolutiva. La manipulación de los objetos externos de la realidad (juguetes), le permiten repetir situaciones que no serían posibles con los objetos reales, pudiendo actuar activamente lo que vivió pasivamente. (Freire de Garbarino, 1986)

Entendemos que en el juego se despliegan todas las acciones que refieren a la capacidad de los niños para representar y simbolizar situaciones, objetos o roles. Estas acciones pueden observarse a través de distintas modalidades en el enorme abanico del juego. A partir de la puesta en práctica de la actividad lúdica, se puede observar en el niño la plasticidad que atraviesa su juego, pudiendo poner en marcha la riqueza de recursos en el despliegue del juego simbólico, recurriendo a mediatizadores como los juguetes, el espacio, y el propio cuerpo para simbolizar. Por otro lado, podemos encontrarnos con un juego rígido, que manifiesta ansiedades y defensas más primitivas. Este juego poco adaptativo se caracteriza por la escasez de creatividad, llegando en algunos casos a la estereotipia y perseveración como modalidades más patológicas.

La capacidad de estructurar el juego en una unidad coherente que presenta cierta temporalidad y desenlace, es esperable a partir de los 4 años aproximadamente, gracias a la posibilidad de discriminación entre el adentro y el afuera, pudiendo hacer un uso más adecuado de los recursos lúdicos disponibles para el juegos.

Por otro lado, la personificación en el juego de niños se refiere a un proceso mediante el cual un niño atribuye características humanas, sentimientos, pensamientos o intenciones a objetos, animales u otros elementos no humanos. La personificación en el juego de niños puede ser vista como una forma de simbolización, donde los niños utilizan objetos y personajes como símbolos para representar sus propios sentimientos, relaciones y experiencias.

La personificación como elemento común a todos los períodos evolutivos normales posibilita la elaboración de situaciones traumáticas, el aprendizaje de roles sociales, la comprensión del rol del otro y el ajuste de su conducta en función de ello, lo cual favorece el proceso de socialización e individuación. (Siquier de Ocampo y García Arzeno, 1983. p.206)

La capacidad creativa también denota buenos recursos simbólicos, puestos de manifiesto en el juego a través de la creación de escenarios, situaciones y mundos ficticios. La capacidad creativa no sólo muestra la plasticidad en el juego si no que abre la posibilidad de los niños de explorar sus conflictos y su resolución.

No podemos dejar de lado la importancia de la motricidad en el juego. No solo porque nos permite ver el grado de ajuste del niño a la etapa evolutiva que transita, sino porque también es un indicador de dificultades y alteraciones.

Al decir de Siquier de Ocampo y García Arzeno:

El manejo adecuado de las posibilidades motoras permite el dominio de los objetos del mundo externo y la posibilidad de satisfacer sus necesidades con autonomía relativa, en tanto las dificultades provocan frustraciones e incrementan tensiones a nivel intra e interpersonal. (1983, p.207)

La observación de los aspectos motores como el desplazamiento espacial, la prensión y el manejo del lápiz, los movimientos involuntarios y/o bizarros, el ritmo, la lateralidad, la hiper o hipoquinesia, entre otros, nos permite detectar dificultades asociadas a la organicidad, trastornos y/o falta de estimulación en las etapas tempranas del desarrollo. Se agrega la importancia de las posturas y los gestos, que complementan lo observado desde la motricidad gruesa. (Siquier de Ocampo y García Arzeno, 1983)

2.3.2 Procesos de simbolización y los gráficos

Las técnicas proyectivas gráficas se constituyen como una vía óptima para poner en juego los procesos de simbolización. Estas técnicas permiten la representación a través del dibujo, de aquellos aspectos inconscientes que encapsulan angustias y conflictos. Gracias a los procesos de simbolización, el niño puede plasmar en el gráfico nuevas representaciones de sus experiencias.

Plasmar en el papel representaciones que simbolicen estas experiencias de forma integrada, implica la necesidad de contar con un cierto bagaje de recursos que se ponen en marcha para no solamente representar esos núcleos inconscientes, sino también para darles forma, sentido y nombre compartibles. Se juega también el gesto motor que atraviesa el contenido de los gráficos, poniendo de manifiesto dinámicas inconscientes a través del trazo gráfico. (Wald y Grunin, 2016)

A esto los autores manifiestan que en las situaciones en la que no se cuida la representatividad y se da la expulsión pulsional de forma masiva, estos impulsos configuran en sí mismos las figuras de deseo y conflicto.

Los gráficos se constituyen no sólo como medio comunicacional a través de los símbolos que se proyectan en el papel, si no también como mecanismo de elaboración, ya que permite al niño representar sus conflictos de manera segura. A través de los gráficos la representación de lo simbolizado se comparte con otros, inscribiendo al niño en un sistema colectivo simbólico que le da sentido a sus representaciones.

Al decir de Wald y Grunin (2016):

Los modos singulares en que el niño produce dibujos, y también asociaciones orales y escritas en relación con las imágenes dibujadas, dan cuenta de las posibilidades de despliegue imaginativo de que dispone. En el encuadre clínico, no se trata exclusivamente de la creación de imágenes proyectivas, sino también de los modos de reconocimiento de sí en lo proyectado y las relaciones de las producciones gráficas con los aspectos narrativos. De este modo, los trabajos de elaboración imaginativa implican relaciones entre procesos psíquicos que involucran modalidades diversas de simbolización. (p. 27)

Este proceso de colectivización de la representación se ve favorecida gracias al lenguaje, que presta sus propios signos simbólicos para nombrar aquello que se dibuja. El lenguaje como mecanismo de simbolización en sí mismo habilita la elección inconsciente de las palabras que el niño utiliza para plasmar en el plano real aquella fantasía que se materializó en el gráfico.

Análfa Wald (2010) menciona la importancia que tiene la relación del grafismo con el lenguaje:

Mi hipótesis es que la representación gráfica facilita los procesos imaginativos a través de la apoyatura en las representaciones concientes de cosa. La ligazón entre las representaciones en el preconciente permite al inconciente sostener investiduras de objeto, afectos y representaciones de cosa constituyendo productos mixtos transicionales (formaciones intermedias). La verbalización conecta al sistema de representaciones palabra no solo con los contenidos sino también con los procesos inconcientes. Es decir que la transformación de las mociones pulsionales en formaciones intermedias se sostiene tanto en la capacidad del inconciente para figurar la significación pulsional, como en las posibilidades de que pueda establecerse un enlace en el preconciente por el filtro de la represión (elaboración secundaria). (p. 130)

El lenguaje implica la representación del objeto a partir de su ausencia, evitando así limitarnos al mundo reducido de las percepciones de los objetos conocidos. La palabra

como representante del lenguaje permite la evocación de la imagen, tolerando así las ausencias y posibilitando el trabajo de simbolización.

2.4 El niño, la familia y su contexto

El concepto de familia comienza dando sus primeros pasos con Enrique Pichón Riviere (1981), desde 1939 y 1948, en su primera conceptualización de familia, refiriéndose a ella como un “grupo social primario”. La familia, es entonces para este autor una “estructura social primaria”, siendo un “modelo natural” de la interacción social, que supondrá como vínculo a repetir en el encuentro con los otros grupos sociales. Es relevante para el Pichón Riviere, cómo esa triangulación familiar se realice, sea funcional o disfuncional, y qué deparará en los futuros encuentros del niño con su entorno.

José Bleger (1959), discípulo y seguidor de las ideas de Pichon Riviere, incorpora la teoría de las relaciones objetales de Klein, y plantea que para él la familia sería “un grupo que funciona como un sistema de equilibrio inestable o dinámico.

A medida que el concepto se va desarrollando e incorporando otras acepciones y niveles, como estructura y sistema, continuará ampliándose hasta nuestros días.

Tomamos entonces, la vasta producción de Winnicott (1993), quien enfatiza la importancia del ambiente en el desarrollo del niño. Para el autor, el ambiente se refiere al entorno en el que el niño crece y se desarrolla, incluyendo a los padres, cuidadores y la calidad de las interacciones que se establecen entre ellos.

La importancia del ambiente en la teoría de Winnicott subraya la influencia crítica de los cuidadores y el entorno en el desarrollo del niño. Destacó que los padres y cuidadores deben ser sensibles a las necesidades del niño y proporcionar un ambiente que respete su individualidad, ofreciendo seguridad, sostén y la oportunidad de explorar y expresarse de manera auténtica. Fundamental para el desarrollo de la personalidad sana y la capacidad de establecer relaciones significativas a través del verdadero self.

Se explorará en este apartado cómo la familia y el contexto de niños y niñas, han incidido directamente en su experiencia educativa.

2.4.1 La familia posmoderna

Del mismo modo en que los cuidadores ejercen un rol fundamental en la estructuración del psiquismo del niño, también lo juegan en relación a la constitución de la familia como institución estructurante.

Al decir de Giorgi (1988), la familia

Es el agente socializador básico en cuyo ámbito el sujeto construye su identidad y su posición individual en la red de relaciones sociales. Algunas de sus funciones han variado en distintas situaciones y periodos históricos. Pero su tarea central, la que la define como institución es la de la reproducción, y no solo biológica sino ideológica, de sujetos llamados a reproducir las relaciones sociales características del sistema socio-económico del cual forman parte. (p.2)

Para Marion Minerbo (2013) la fuerza de la institución deviene en que cada parte de la misma ocupe el lugar simbólico que la constituye, fortaleciendo a su vez, los lazos simbólicos entre los individuos. Cuando el lugar simbólico que ocupa cada una de las partes se debilita, la institución como la conocemos cae, muta a partir de nuevas narrativas y sensibilidades. Tal es el ejemplo de lo que sucede en el pasaje de la familia como institución fundante de la modernidad, hacia la posmodernidad.

El concepto de Estado protector sucumbe y deja a la institución familia sin orientación en cuanto a sus responsabilidades, atravesadas en este momento por la heterogeneidad de las formas de ser y estar, promovidas en parte por la globalización, y por las nuevas formas de pensar la producción y el trabajo. Se hacen incipientes las inequidades puestas en juego en la precariedad laboral y el acceso a la educación. La brecha se profundiza en base a las nuevas formas de pobreza, agudizando la desigualdad en la infancia y la exclusión.

Al decir de Minerbo:

Podemos entender la posmodernidad como ese momento de la historia de la civilización en el que el vínculo simbólico, que une un significado y significado, se desliza y no se fija en ninguna parte. La posmodernidad se caracteriza por la fragilidad del símbolo. La ventaja es que la fragilidad del símbolo se puede utilizar creativamente para crear nuevos vínculos simbólicos. Hay una oportunidad para que sean posibles nuevas formas de vida. La desventaja es que el sujeto necesita constituirse en medio de un estado de agotamiento simbólico –una situación en la que las instituciones frágiles no tienen el apoyo para ofrecer significados que organicen y den algún significado, cualquiera que sea, a la existencia. El sujeto no cuenta con los elementos necesarios y suficientes para darle sentido a sí mismo, a sus experiencias y al mundo. De ahí el sentimiento de angustia, vacío existencial y aburrimiento, que han sido descritos erróneamente como depresión. (2013, p.277)

Duschatzky y Corea (2004) plantean cambios en las lógicas de pensar la subjetividad que producen las instituciones. Desde lo familiar aparece la concepción caduca

de la familia como matriz reguladora de las sociedades occidentales de carácter hegemónico, que brindaba a sus miembros sostén y referencia a partir de la posibilidad de estar inscripto en una genealogía. La familia se instituía como la base del cuidado y la protección, que instala la ley y forma a sus hijos en valores. Desde el psicoanálisis, la familia es el primer otro, que a partir de los cuidados primarios introduce la posibilidad de subjetivación. La familia y sobre todo las funciones maternas se instalan como mediadores ante el mundo exterior y posteriormente la figura del tercero (padre) como representación simbólica de la ley.

Estas concepciones de la familia desde el psicoanálisis se piensan desde una lógica de organización social moderno-burguesa. En la posmodernidad se dan ciertas alteraciones en el orden jerárquico de la familia para dar paso a nuevas formas de vinculación familiar que borran el concepto de autoridad simbólica tradicional. Implica pensar a su vez, la indiferenciación de los lugares de padres e hijos, la disolución de las figuras de protección y autoridad. "Quizás haya que pensar que lo propio de nuestras circunstancias es la ausencia de referentes y anclajes y que, por lo tanto, cualquier sistema de referencias que se arme conlleva la oportunidad de un proceso subjetivante." (Corea, C., Duschatzky, S., 2004, pág. 74)

Es en el seno familiar, específicamente entre el vínculo entre madre/cuidador y el hijo, donde se forja el ideal. Transmitido intergeneracionalmente, ese ideal permite la movilización en el sujeto, cuando las condiciones del sujeto lo permiten. Habremos de preguntarnos, cómo son los ideales forjados dentro de las familias en nuestros tiempos posmodernos y cómo estos ideales están atravesados por las devastadoras realidades de marginalidad y pobreza.

Victor giorgi dice en su artículo "Pobreza, sobreexplotación y salud mental" (1988):

En esta dinámica inconsciente, el lugar del hijo como "sujeto deseante" queda negado y cubierto por la proyección de deseos maternos. El vínculo simbiótico entre madre e hijo se prolonga más de lo habitual. Las condiciones de vida, las características de la vivienda, el hacinamiento, el colecho múltiple, etc., son factores que favorecerían la indiscriminación, dificultando el proceso de individualización del niño. El niño no tiene un lugar en su casa como no lo tiene en su familia. Esto anticipa y condiciona un proceso que culminará con la conformación de un adulto negado de deseos y necesidades, invalidado como agente social. En síntesis: un marginado. (p.6)

Esta reflexión nos lleva a pensar que el niño muchas veces tampoco tiene lugar en la escuela, ese espacio que a veces promueve y reproduce la marginación estructural desde donde se construye la propia subjetividad del niño.

Asimismo, si consideramos al sujeto de la modernidad líquida desde la institución educativa se requiere de un movimiento en el que se “desubjetivice” al sujeto. Difícil tarea para una escuela que se encuentra destituida simbólicamente ante la resistencia del devenir de la nueva subjetividad, en tanto

insiste en seguir suponiendo un alumno que ya no existe: obediente, capaz de postergaciones, en condiciones de prever y anticipar, disponible para recibir algo del adulto. Por eso cuando nos enfrentamos a una subjetividad que contradice esas expectativas la pensamos como disvalor o como una expresión de violencia. (...) La resistencia es en definitiva una resistencia a pensar, a poner en suspenso categorías abstractas o a declarar que fueron eficaces en otras condiciones sociohistóricas. (...) Y en ese sentido es un obstáculo para que algo de otro orden pueda advenir. (Corea, C., Duschatzky, S., 2004. pág. 88).

Continuando con las ideas de Duschatzky y Corea (2004), se piensa en una crisis de la infancia considerando el conflicto entre lo que los niños son y lo que deberían ser como miembros de la clase “infancia”. A esto se agrega la influencia de la subjetividad ideológica posmoderna basada en el discurso mass mediático, para la construcción de la infancia como categoría que sucumbe ante el abandono del Estado, dejándola a la deriva de la familia y los factores de riesgo social. “(...) las prácticas dominantes actuales, el consumo y la comunicación, no detentan la diferencia moderna entre mundo infantil y mundo adulto que instituyó simbólicamente la niñez” (pág. 54).

2.4.2 Vulnerabilidad y desamparo

La vulnerabilidad se refiere, en términos generales, a la mayor susceptibilidad de un individuo o grupo a enfrentar dificultades o riesgos debido a factores económicos, sociales, culturales o personales. Algunos de los factores que pueden contribuir a la vulnerabilidad social incluyen la pobreza, la discriminación, la falta de acceso a recursos básicos, la inseguridad laboral, la falta de vivienda, entre otros.

Miguel Serna (2012), menciona que se puede realizar la siguiente distinción entre pobreza, exclusión y vulnerabilidad:

La pobreza se refiere tradicionalmente a la dimensión económica de carencia material que no permite la satisfacción de las necesidades básicas y la obtención de un nivel de vida considerado como aceptable (que, por lo general, se traduce en el nivel de ingresos). En cambio, la exclusión social se define como un concepto

multidimensional, que considera una multiplicidad de aspectos jurídicos, económicos, culturales. Se añade luego la categoría de vulnerabilidad, para hacer referencia a grupos con determinadas características que los tornan más débiles para su integración económica. El concepto se acerca al de exclusión, pues alude no sólo a la carencia de ingresos sino también a la carencia o desventaja en el plano cultural e institucional, mientras que también permite identificar situaciones diferentes al interior del conjunto de los pobres. (p.11)

La vulnerabilidad y la exclusión están intrínsecamente relacionadas en el contexto de las desigualdades sociales y económicas. La vulnerabilidad puede llevar a la exclusión, y la exclusión puede exacerbar la vulnerabilidad.

Serna menciona que la vulnerabilidad como concepto más heterogéneo depende intrínsecamente de otros factores como el Estado, el mercado y la sociedad civil. Haciendo frente al reduccionismo que asocia directamente la pobreza económica con la vulnerabilidad.

La vulnerabilidad como concepto ampliamente estudiado en las últimas décadas, ha permitido que las políticas públicas orientadas originalmente hacia la pobreza, puedan ampliar sus criterios y objetivos, incluyendo en estas, las dimensiones de desigualdad y exclusión.

Saraví, G. (2015) en “Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad”, incluye también la dimensión subjetiva de la desigualdad, fundamental para entender estos procesos que se centran en la experiencia y no en aspectos únicamente individuales. La dimensión cultural de la desigualdad se refiere a la producción simbólica de determinada visión del mundo, incluyendo valores, representaciones, creencias, estilos de vida, prácticas cotidianas, etc. Por otro lado, la dimensión social de la desigualdad refiere a las relaciones de poder, a la experiencia de desigualdad que se vive y se reproduce cotidianamente. Distancia social como reproducción rutinaria de la desigualdad social a partir de las interacciones sociales. Por último, la dimensión propiamente subjetiva entendida como los modos en que los individuos piensan y sienten, aquello que los moviliza como la percepción, el deseo, el miedo, entre otros.

Saraví (2015) plantea la “(...) desigualdad como experiencia colectiva, de carácter relacional y multidimensional, expresada en las prácticas y sentidos cotidianos de los sujetos (...)” (p. 29). Esta experiencia de la desigualdad aporta al proceso de fragmentación social, como la “co existencia de mundos social y culturalmente distantes y aislados unos de otros.” (p. 27)

En este sentido, pensando lo educativo, encontramos un sujeto niño que crece y

aprehende una realidad que lo lleva a saber también como ser en esa realidad específica. Me pregunto cómo estos aspectos de la desigualdad condicionan a aquellos niños en las posibilidades reales de aprender y aprehender otra realidad.

Analía Wald (2018) plantea el concepto de vulnerabilidad subjetiva como condición estructural de todo sujeto neurótico, que ante la pérdida o el desvalimiento activa la angustia del desamparo. Se distingue la vulnerabilidad subjetiva que es inherente y estructural, derivada de la experiencia del desamparo original frente al deseo del Otro, a la posibilidad de enfrentar una situación traumática y un colapso subjetivo. Solo cuando se responde a través de síntomas o fantasías, el desamparo se convierte en una experiencia subjetiva. La inscripción del desamparo como el deseo de la muerte del Otro ya involucra la capacidad de imaginar.

El problema es que a veces, como en la mayoría de los niños latinoamericanos, el evento disruptivo —los efectos destructivos de la violencia sociosimbólica— es un estado de cosas permanente. La situación traumática es la persistencia misma del trauma. (p.91)

El reconocimiento de nuestra vulnerabilidad es esencial, así como la capacidad de procesar internamente lo que nos sucede. La autora se plantea la pregunta de si la vulnerabilidad subjetiva, a través de la recomposición simbólica, es una respuesta a la vulnerabilidad social.

2.4.3 Hospitalidad

Jacques Derrida, un influyente filósofo francés, desarrolló una reflexión sobre la hospitalidad que se ha convertido en un tema central en su obra y en la filosofía contemporánea. El concepto de hospitalidad de Derrida se caracteriza por su enfoque en la ética, la política y las relaciones interculturales.

Derrida y Dufourmantelle (1997) en su libro "L'hospitalité", se enfocan en la dualidad inherente a la hospitalidad: por un lado, implica la bienvenida al otro, y por otro, sugiere una cierta forma de hostilidad potencial. Derrida y Dufourmantelle examinan esta tensión y cuestionan cómo la hospitalidad puede existir en un mundo donde la desconfianza y el miedo hacia lo desconocido a menudo prevalecen.

La obra aborda la responsabilidad ética que conlleva la hospitalidad. Argumenta que la hospitalidad auténtica implica acoger al otro sin expectativas de reciprocidad y asumir la responsabilidad de cuidar y proteger a los huéspedes. Por un lado, se relaciona con la hospitalidad como acto de acoger a un invitado o a alguien que es diferente, y por otro lado, se refiere a la hostilidad, ya que el término "hostis" en latín significa tanto "huésped" como

"enemigo". Derrida destacó esta ambigüedad lingüística para señalar que la hospitalidad siempre lleva consigo una tensión entre la bienvenida al otro y el temor a lo desconocido, ya que el anfitrión queda en una posición vulnerable ante el huésped, pudiendo ser afectado por este.

Derrida argumentó que la verdadera hospitalidad va más allá de simplemente recibir a alguien en nuestra casa o en nuestro país. Defendió la idea de que la hospitalidad implica acoger a aquellos que son fundamentalmente diferentes de nosotros, lo cual a menudo resulta incómodo e incluso desestabilizador. La hospitalidad auténtica, según Derrida, es incondicional y no espera reciprocidad. No se trata de acoger sólo a aquellos que son familiares o afines, sino de dar la bienvenida a aquellos que son verdaderamente "otros".

El autor también exploró la relación entre la hospitalidad y la justicia, argumentando que la justicia y la ética deberían ser fundamentales para cualquier acto de hospitalidad. La hospitalidad justa implica tratar a los otros con igualdad, sin discriminación ni prejuicios.

El pensamiento de Derrida sobre la hospitalidad ha influido en la filosofía política contemporánea y en las discusiones sobre migración, multiculturalismo y derechos humanos. Su enfoque en la hospitalidad como una ética de la relación con el otro ha llevado a debates significativos sobre cómo abordar las diferencias culturales y cómo construir sociedades más inclusivas y justas.

Este concepto nos traslada a la potencial hospitalidad que encontramos en las instituciones educativas, al recibir a ese niño ajeno, extranjero que no tiene un lugar definido en la estructura social. ¿La escuela como anfitrión se afecta por este huésped niño desde un lugar de verdadera hospitalidad? Lejos de alojar a este huésped sin expectativas ni prejuicios, la escuela como institución y todos sus componentes no favorece la creación de un espacio verdaderamente hospitalario donde el niño pueda desplegar su síntoma y construir un corolario simbólico de su propia vulnerabilidad, a sabiendas que hay un otro que le da lugar, sentido y por qué no, afecto.

CAPÍTULO 3. INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN INICIAL EN URUGUAY

3.1 Marco Curricular de ANEP.

El marco curricular para Educación Inicial en Uruguay (2014) es una guía oficial desarrollada por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), que establece los lineamientos y objetivos educativos para esta etapa de la educación. El documento busca orientar y fortalecer la educación de niños de 0 a 6 años, brindando un enfoque pedagógico y curricular integral.

A continuación, se describen algunos de los aspectos fundamentales del marco curricular para Educación Inicial en Uruguay:

Enfoque Integral: El marco curricular se basa en un enfoque integral que promueve el desarrollo armónico de los niños en sus distintas dimensiones: física, emocional, social y cognitiva. Se reconoce la importancia de considerar todos estos aspectos para garantizar un crecimiento y aprendizaje óptimos.

Desarrollo del Juego: El juego es considerado un elemento central en el aprendizaje y desarrollo de los niños. Se valora el juego como una forma natural de expresión, exploración y aprendizaje, que permite a los niños desarrollar su creatividad, imaginación y habilidades sociales.

Inclusión y Diversidad: El marco curricular destaca la importancia de la inclusión y la atención a la diversidad en el ámbito educativo. Se busca garantizar que todos los niños, independientemente de sus características o necesidades, tengan igualdad de oportunidades para aprender y desarrollarse.

Cuidado y Apego: Se enfatiza la importancia del cuidado afectivo y del apego seguro en la educación inicial. Se reconoce que la relación con las figuras de cuidado es fundamental para el desarrollo emocional y social de los niños.

Articulación con la Familia y la Comunidad: El marco curricular promueve una estrecha articulación entre la escuela, la familia y la comunidad. Se reconoce el papel fundamental de la familia en la educación de los niños y se busca generar vínculos sólidos y colaborativos entre la escuela y las familias.

Evaluación Formativa: Se propone una evaluación formativa, centrada en el seguimiento del progreso de los niños, sus avances y necesidades. Se valora la observación continua como una herramienta clave para conocer y comprender el desarrollo de cada niño.

Es importante destacar que el marco curricular de Educación Inicial es un documento dinámico y en constante revisión, que se actualiza para adaptarse a los cambios en la sociedad y en la comprensión del desarrollo infantil. El objetivo final es brindar una

educación de calidad que favorezca el desarrollo pleno y armónico de los niños uruguayos en esta etapa temprana de la educación.

El marco curricular para Educación Inicial en Uruguay establece una serie de competencias esperadas para los niños de 4 años, considerando su desarrollo cognitivo, emocional, social y físico. Estas competencias son guías para los educadores y padres, que les permiten evaluar y estimular el desarrollo de los niños en esta etapa. A continuación, se presentan algunas de las competencias esperadas para niños y niñas de 4 años según el marco curricular de ANEP en Uruguay:

Desarrollo del lenguaje: Se espera que los niños de 4 años amplíen su vocabulario y sean capaces de comunicarse con frases elaboradas. Deben comprender y seguir instrucciones simples, así como expresar sus pensamientos, necesidades y emociones de manera más clara y precisa.

Desarrollo cognitivo: A nivel cognitivo, los niños de 4 años deben mostrar una capacidad para resolver problemas simples, clasificar objetos según atributos y realizar tareas de secuenciación. Se espera que muestren curiosidad y capacidad de exploración, mostrando interés por descubrir el mundo que los rodea.

Desarrollo motor: Los niños de esta edad deben mostrar un manejo adecuado de la coordinación motora gruesa y fina. Se espera que puedan saltar, correr, trepar y manipular objetos con mayor destreza y precisión.

Desarrollo social y emocional: A los 4 años, los niños deben mostrar una mayor independencia y autonomía en sus acciones y decisiones. Se espera que puedan establecer relaciones sociales con sus compañeros y adultos, compartiendo y cooperando en actividades. Además, deben desarrollar habilidades para expresar y regular sus emociones de manera adecuada a lo esperable para su edad.

Desarrollo del juego simbólico: A esta edad, se espera que los niños se involucren en el juego simbólico, donde utilizan la imaginación y representan situaciones de la vida cotidiana.

Reconocimiento de números y formas: Se espera que los niños de 4 años puedan reconocer y contar números del 1 al 10, así como identificar formas básicas como círculos, cuadrados y triángulos.

3.2 Escuelas de Tiempo Completo

En Uruguay, las escuelas de tiempo completo, implementadas en el año 1999, se basan en una propuesta educativa que busca extender la jornada escolar para brindar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje más integral y enriquecedora. Esta iniciativa tiene como objetivo proporcionar un entorno educativo más completo y equitativo, y se sustenta en varios principios y objetivos clave planteados desde la “Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo”, elaborada en 1997:

Jornada extendida: La idea central de las escuelas de tiempo completo es extender la jornada escolar, lo que significa que los estudiantes pasan más tiempo en la escuela. Esto permite una mayor cobertura de contenidos curriculares, así como la inclusión de actividades extracurriculares, recreativas, deportivas, culturales y artísticas. La extensión del tiempo en la escuela tiene como objetivo enriquecer la experiencia educativa y brindar un espacio seguro y enriquecedor para los niños y niñas durante más tiempo.

Equidad educativa: Uno de los pilares de esta propuesta es la promoción de la equidad en la educación. Al extender la jornada escolar, se busca reducir las brechas educativas entre estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos. Se pretende garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades de aprendizaje adicionales, independientemente de su origen.

Apoyo a las familias: La extensión de la jornada escolar también brinda apoyo a las familias al proporcionar un lugar seguro y productivo para que los niños estén después de la jornada laboral de los padres. Esto facilita la conciliación entre el trabajo y la vida familiar.

Participación de la comunidad: Estas escuelas a menudo fomentan la participación de la comunidad, involucrando a padres, maestros, organizaciones locales y otras partes interesadas en la gestión y el desarrollo de las actividades complementarias.

3.3 Experiencia educativa

Entendemos el concepto de experiencia educativa en la infancia como el conjunto de vivencias, interacciones y situaciones que un niño experimenta durante su proceso de aprendizaje y desarrollo en la etapa temprana de la educación y a lo largo de su trayectoria educativa. Estas experiencias educativas son fundamentales para el crecimiento y formación integral del niño, ya que moldean su percepción del mundo, sus habilidades cognitivas, emocionales y sociales, y contribuyen a la construcción de su identidad y sentido de pertenencia en el entorno educativo.

Se puede decir, por ende y ante lo mencionado en apartados anteriores, que la experiencia educativa es productora de subjetividad en el niño. Consideramos que este concepto tan amplio, abarca grandes categorías dentro de las cuales el niño construye la vivencia subjetiva de esa experiencia.

En primer lugar consideramos al juego como una de las experiencias más significativas en la infancia. Las enormes posibilidades que brinda el juego en el desarrollo del psiquismo en su amplio espectro también quedan ancladas a la institución educativa como favorecedora del mismo en su función de habilitadora. En esta línea, la interacción con otros niños es esencial para el desarrollo social y emocional del niño, así como la relación con adultos que se configuren como significativos para el niño. La calidad de estas relaciones afectivas influye en la confianza, seguridad y apego del niño, lo que impacta en su capacidad para explorar y aprender.

Por otro lado, las actividades de aprendizaje estructuradas que se presentan en una currícula determinada, como contar, leer, pintar o resolver problemas, también forman parte de las experiencias educativas en la infancia. A su vez, las experiencias sensoriales permiten a los niños descubrir a través de sus sentidos, por lo que las experiencias sensoriales, como tocar, oler, saborear y escuchar, son fundamentales para su desarrollo intelectual y cognitivo.

Por último, considerar lo ya descrito anteriormente como la dimensión social, cultural, económica que atraviesa las experiencias educativas en la infancia replicadas en este caso, desde la institución escuela.

CAPÍTULO 4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1 Objetivos y preguntas de investigación

El tema de investigación se basa en el estudio de los procesos de simbolización de los sujetos que ingresan al sistema educativo público y formal uruguayo en nivel inicial en escuelas de tiempo completo, que pertenecen a contextos y entornos de vida socialmente vulnerados y vulnerables.

4.1.1 Objetivo general

Estudiar la cualidad de los procesos que contribuyen a la simbolización de las experiencias de niños y niñas en situación de vulnerabilidad socioeconómica que ingresan al sistema educativo público y formal en una escuela de Montevideo perteneciente al programa Escuelas de Tiempo Completo en el año 2021.

4.1.2 Objetivos específicos

1. Reconocer la cualidad de los procesos simbólicos con los que cuentan los niños que advienen a la institución educativa al comienzo del ciclo escolar en nivel inicial en situación de vulnerabilidad socioeconómica y cultural.
2. Identificar la distancia entre el modelo de niño/a que espera el escenario escolar y el niño/a real que adviene al sistema educativo.
3. Analizar cómo interpela el/la niño/a en situación de vulnerabilidad al modelo esperado por el sistema educativo.

4.1.3 Preguntas que pretende responder la tesis

- ¿Qué niño/niña adviene al inicio del sistema educativo público y formal en esta escuela de Montevideo perteneciente al Programa Escuelas de Tiempo Completo (Quintil 1), y cuál es la cualidad de los procesos de simbolización que se observan al inicio de su escolarización?
- ¿Qué niño/niña es esperado por el escenario escolar?
- ¿Cómo y cuánto interpela ese sujeto al sistema educativo en la actualidad?

4.2. Metodología cualitativa

La tesis fue abordada desde la metodología cualitativa de investigación, ya que se basa en el estudio de un fenómeno social, particularmente, los conflictos que se generan en el vínculo entre dos o más sujetos a partir de determinadas condiciones propias y del contexto en donde se ubican. En este caso está dado por la Institución educativa escuela y todo lo que esta abarca, ya sea las personas que allí trabajan, el espacio físico edilicio, la formación de los docentes, los planes de currícula pensados para cada curso, las relaciones de poder, las políticas públicas pensadas desde primaria, entre otros. Por lo tanto, se intenta desde la metodología cualitativa dar sentido a esos fenómenos de la realidad y captar las relaciones sociales que se desempeñan en un contexto institucional y cotidiano.

Sobre investigación cualitativa Vasilachis (2006) destaca:

A lo que ese vocablo alude es a la circunstancia de que la investigadora y el investigador cualitativos se aproximan a situaciones, a acciones, a procesos, a acontecimientos reales, concretos, a interacciones espontáneas que, o bien son preexistentes, o bien, en parte tuvieron lugar, o bien se desarrollan durante su presencia en el campo y pueden continuar en su ausencia. (p.28)

Se interpela el lugar del investigador, considerando que este determina, condiciona, afecta y se ve afectado por las personas que son objeto de su estudio, por lo que es de carácter fundamental reflexionar acerca de la sensibilidad, la empatía, así como las propias creencias, valores y formas de pensar, sentir y actuar. A esto se suma que la investigación cualitativa no intenta acceder a ninguna verdad objetiva ni absoluta, sino conocer cuál es la verdad para esos sujetos en interacción con ese contexto particular y en ese momento histórico, implicando cierta caducidad en los resultados de la investigación a largo plazo. En este sentido, se considera pertinente destacar el concepto de indagación-acción propuesto por Bleger (1991), quien menciona que “La acción debe ser precedida de una investigación; pero la investigación misma es ya una actuación sobre el objeto que se indaga” (pág. 33).

Dentro de la metodología cualitativa, considero que el estudio de caso es la forma más adecuada para abordar mi tema de investigación. Se constituye como caso en la presente investigación el conjunto de sujetos, pudiendo considerarlos como distintos casos dentro de este abordaje. Privilegio este método ya que mi objeto de estudio se basa en un grupo de sujetos y su interacción con la institución educativa, consolidándose ese grupo como un caso particular, ya que ocupan una posición de interés en relación a esos fenómenos que los atraviesan en determinado contexto y momento histórico. Al decir de Goldenberg (2004):

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística. [El estudio de caso no es una técnica específica, sino un análisis holístico, lo más completo posible, que considera la unidad social estudiada en su conjunto, ya sea un individuo, una familia, una institución o una comunidad, con el objetivo de comprenderlos en tus propios términos. El estudio de caso reúne la mayor cantidad de información detallada, a través de diferentes técnicas de investigación, con el objetivo de comprender la totalidad de una situación y describir la complejidad de un caso concreto. A través de una inmersión profunda y exhaustiva en un objeto delimitado, el estudio de caso permite una penetración en la realidad social, que no se logra mediante el análisis estadístico.] (p. 33)

Considero que el estudio de caso es apropiado para este tipo de investigación que propone la maestría, con tiempos y recursos acotados, pero con posibilidades de ser retomado y aplicado a otros sujetos y contextos. Este método también aporta la posibilidad de acercarse a cierta realidad desconocida desde una mirada pluridimensional, que enriquece al investigador.

4.3 Escenario de la investigación.

4.3.1 La institución educativa.

En el campo de la psicología y educación, Lidia Fernández (2001) hace referencia a la institución educativa como un espacio social y simbólico que cumple un papel fundamental en el proceso de socialización y formación de los individuos. Fernández plantea que:

Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Nos referimos a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o a la concreción de las normas-valor en establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual. (2001, p. 17)

A lo largo de la historia las instituciones, y sobre todo las instituciones educativas,

jugaron un papel fundamental en el ejercicio de transmitir y perpetuar normas, valores y prácticas de una cierta cultura. El valor social asignado a las instituciones educativas fue depositando en estas, exigencias y responsabilidades en relación a la crianza de los niños. A lo largo del tiempo, las instituciones debían formar individuos aptos para la vida en sociedad, priorizando determinados contenidos, saberes, prácticas y metodologías que fueron moldeando la formación de muchas generaciones.

El nacimiento y acontecer del sujeto humano se produce en una trama de relaciones y sucesos pautados por instituciones de diverso nivel de generalidad y pregnancia que, paulatinamente y por el proceso de socialización, pasan a formar parte del interior de la subjetividad a funcionar como un regulador social interno.” (Fernández, L.,M. 2001, p.17).

Cada institución se ubica en un universo de producción simbólica que le da sentido a sus saberes, a la vez que produce identidad y subjetividad en aquellos que la atraviesan.

La presente investigación se llevó a cabo en la escuela No 44 “Presbítero José Benito Lamas”, ubicada en el barrio de La Unión en Montevideo. La escuela integra los Programas Escuelas de Tiempo Completo y Escuelas Disfrutables, conformado por Psicólogos y Trabajadores Sociales. (CEIP, 2020). A su vez, la Facultad de Psicología de la Universidad de la República mantiene un Convenio Marco (2009) con la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), permitiendo que en los últimos años se establecieran diversos dispositivos de trabajo en la escuela, interviniendo con los distintos actores involucrados.

4.3.1.1 La escuela de Quintil 1

Las escuelas de tiempo completo, responden específicamente a una política estatal para abarcar la inserción educativa de los sectores de la infancia más empobrecidos, donde la CEPAL (1991) describe la importancia que adquiere el tiempo de exposición de los niños y niñas a los conocimientos para determinar el rendimiento académico de los sectores más vulnerables, así como favorecer las habilidades sociales y la instalación de normas y valores morales.

En Uruguay, el término "Quintil 1" se refiere a una categoría socioeconómica utilizada para la asignación de recursos en el sistema educativo. El país ha implementado un sistema de asignación de recursos en función de los niveles de ingresos familiares, con el objetivo de proporcionar una educación más equitativa y atender las necesidades de los estudiantes que provienen de entornos socioeconómicos desfavorecidos.

El "Quintil 1" se refiere al grupo de estudiantes cuyas familias tienen el nivel de ingresos más bajo. Estos son considerados en mayor situación de vulnerabilidad socioeconómica y, por lo tanto, se benefician de programas y recursos especiales destinados a garantizar que tengan igualdad de oportunidades en su educación. Estos recursos pueden incluir, por ejemplo, programas de apoyo académico, asistencia en alimentos, transporte escolar gratuito y otros servicios diseñados para mitigar las barreras que enfrentan los estudiantes de bajos ingresos.

las escuelas urbanas del quintil 1 (las de mayor vulnerabilidad) tienen, en promedio, un saldo educativo de -51,7, el cual surge del elevado porcentaje de niños cuyas madres no han superado la enseñanza primaria (58%) y de una baja proporción de madres que superan la enseñanza media o más (6,2%). También son escuelas en las que casi la cuarta parte de los alumnos proviene de un hogar con al menos una necesidad básica insatisfecha (23,3%). (ANEP; 2016, p. 8)

El sistema de quintiles se utiliza para categorizar a los estudiantes según el ingreso de sus familias en cinco grupos, desde el quintil 1 (el más bajo) hasta el quintil 5 (el más alto). Esto permite asignar recursos de manera más equitativa y direccionarlos hacia las áreas donde son más necesarios para garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico.

4.3.2 La investigación en el marco de la pandemia Covid-19

La pandemia por Covid-19 aterrizó en nuestro país en marzo del 2020. Para ese entonces, nada se sabía acerca del impacto que iba a tener en todos los planos de la vida de los sujetos. Especialmente en el plano de la salud mental, considerando la infancia como una de las franjas más afectadas.

Aunque en términos médicos los niños y niñas no son considerados un grupo de alto riesgo ante el virus del COVID-19, los impactos de la pandemia en ellos y ellas son significativos, especialmente entre aquellos que antes de la crisis ya se encontraban en situación de vulnerabilidad debido a la pobreza (OECD, 2020; UNICEF, 2020). Como respuesta a la pandemia, se cerraron instituciones educativas y se tomaron medidas de aislamiento social y confinamiento que afectan la vida de millones de niños y niñas. (UNICEF, 2021, p.5)

En el párrafo previo se cita el artículo de UNICEF donde se describen los resultados iniciales de las encuestas llevadas a cabo de forma telefónica en varios países de Latinoamérica, incluido Uruguay, acerca de los efectos de la pandemia en niños y niñas menores de 6 años. Se describe que en más de un cuarto de las familias encuestadas, los

niños perdieron controles médicos y vacunas. Por otro lado, un tercio presentó inseguridad alimentaria, afectando el estado nutricional de los niños. Desde el punto de vista emocional, se identificaron trastornos del sueño, de la alimentación y del lenguaje. El reporte manifiesta que también se detectaron situaciones de ansiedad y signos de depresión.

Los efectos negativos en la salud mental de los adultos también incidió en el ejercicio de las parentalidades, afectando la disponibilidad para dedicar tiempo de calidad a niños y niñas en el hogar, ya afectado por la carga horaria y responsabilidades laborales de madres y padres. Así como la falta de trabajo, generando situaciones de vulnerabilidad social y laboral, incidiendo con una gran carga de estrés en lo psicoafectivo y emocional. Esto aumentó el tiempo de exposición a las pantallas y la reducción de tiempo al aire libre, en contextos de aislamiento social y muchas veces de hacinamiento.

Como se expresa en el artículo de UNICEF (2021):

La evidencia sobre los impactos de pandemias anteriores muestra que no solo habrá consecuencias inmediatas sino también en el largo plazo para muchos niños y niñas, especialmente para aquellos que se encuentran en la primera infancia, que es un periodo en el que la arquitectura del cerebro aún está en desarrollo y es altamente sensible a las adversidades del ambiente (Yoshikawa y otros, 2020).

La pandemia por COVID-19 tuvo un impacto significativo en la presente investigación, debido a que esta se llevaba a cabo en el escenario escolar. El acceso presencial al campo se vio condicionado debido al cierre de la escuela y las restricciones de movilidad impuestas para contener la propagación del virus. Esto condicionó los tiempos de la investigación, que en varias oportunidades se vio interrumpida, debiendo modificar el calendario a seguir.

Por otro lado, la propuesta inicial de investigación también se vio condicionada debido a que se estableció una subdivisión de los niños que podían concurrir a la escuela en dos turnos, matutino y vespertino. Esto dividió al grupo a la mitad, pasando de 28 a 14 niños y niñas en el grupo de 4 años. Una vez que la escuela volvió a abrir sus puertas, se trabajó con los 14 niños y niñas que asistían en la mañana. A partir de esta cantidad se realizó la selección de la muestra para el estudio, quedando finalmente 3 niñas y 3 niños seleccionados para la muestra final.

Por otra parte, la pandemia generó cambios en las dinámicas de la investigación y en las propias prácticas educativas. La transición de la modalidad presencial al aprendizaje a distancia y en línea cambió drásticamente la dinámica educativa, sobre todo en familias con alto nivel de vulnerabilidad socioeconómica. Asimismo, afectó la forma en que los investigadores podíamos acercarnos a los niños y niñas en este contexto. El contacto

reducido y el uso del tapabocas impuso una distancia simbólica muy significativa, especialmente en investigaciones cualitativas de carácter exploratorio con niños pequeños que dependen de la mirada y del gesto del adulto en el encuentro con un otro que intenta conocerle.

4.4 Selección de la muestra

Dentro de la escuela se seleccionó una muestra intencional en el aula de 4 años, de 3 niñas y 3 niños que no hubieran transitado previamente por ninguna institución educativa. La elección de los niños y niñas se basó en la intención de conocer la cualidad de los procesos simbólicos al comienzo de la trayectoria escolar. Por otra parte, si bien la muestra no presenta relevancia estadística por ser una cantidad pequeña de casos, tiene valor cualitativo en cuanto a que estudia fenómenos específicos en una población y contexto determinado. La muestra corresponde a 3 niños y 3 niñas, todos ellos de entre 4.10 y 5.4 años de edad al momento de la investigación, a quienes se nombrará mediante el uso de un nombre ficticio a los efectos de preservar sus identidades.

Todos los niños y niñas valorados pertenecen a contextos de vida desfavorables, con vulnerabilidad socioeconómica, cultural y en algunos casos estructural en los núcleos de crianza. Entre algunos de ellos, encontramos factores de riesgo como situaciones de abandono, maltrato físico, verbal y psicológico, y personas del núcleo directo en situación de privación de libertad.

4.5 Técnicas de recolección de la información

4.5.1 Observación participante.

La investigación se abordó desde un dispositivo en campo que constó de dos etapas. En primera instancia se realizó un acercamiento al grupo de niños de 4 años en su totalidad, llevado a cabo en tres encuentros, donde se utilizó la observación para vislumbrar dinámicas, roles y vínculos entre los niños y la maestra. Las observaciones grupales se llevaron a cabo en días corrientes, mientras el grupo realizaba las actividades que tenían propuestas dentro de la sala.

La observación nos introduce en el contexto y nos brinda las primeras nociones y fotografías del escenario de la investigación y de los sujetos que se encuentran en él. La observación si bien definida como herramienta puntual de la primera etapa de la investigación, se mantiene durante todo el proceso, aportando y enriqueciendo demás técnicas seleccionadas.

La expresión observación participante es empleada aquí para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. (Taylor y Bogdan, 1992, p. 31)

Esta se destaca de otras técnicas por presentar la mayor flexibilidad a la hora de trabajar en el campo de investigación. Si bien ya contamos con hipótesis a la hora de introducirnos en el contexto, la observación participante va condicionando el acercamiento a medida que se trabaja. (Taylor y Bogdan, 1992)

4.5.2 Técnicas proyectivas

En un segundo momento se realizó la selección de la muestra a trabajar de forma individual, definiendo 3 niños y 3 niñas que no hubieran transitado previamente por ninguna institución educativa. En este segundo momento se llevó a cabo un testeó a cada una de las niñas y niños seleccionados, aplicando cuatro técnicas proyectivas realizadas en dos encuentros. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista de juego diagnóstica, el dibujo libre, el Dibujo de la Figura Humana y el test de apercepción temática CAT-A.

Técnicas proyectivas en este contexto se entienden como un conjunto de herramientas utilizadas para acceder al mundo interno de un individuo y explorar aspectos de su personalidad, pensamientos, deseos, fantasías y ansiedades que pueden estar en el plano inconsciente parcial o totalmente. El test proyectivo al decir de Anzieu,

transporta representaciones arcaicas de la imagen del cuerpo, donde el adentro se opone al afuera, lo oculto a lo manifiesto, lo pleno a lo vacío; representaciones que marcan una etapa importante en la organización precoz de la personalidad, pero también representaciones cuyo despertar en la situación de test proyectivo moviliza miedos profundos y ancestrales. (1961, p. 17)

Estas técnicas se basan en la idea de que las personas proyectan aspectos de su mundo interno en situaciones, estímulos o consignas específicas, lo que permite al investigador acceder a información valiosa sobre los aspectos inconscientes de ese niño o niña.

Laplanche y Pontalis (2004) definen la proyección de la siguiente manera:

En sentido propiamente psicoanalítico, operación por medio de la cual el sujeto expulsa de sí y localiza en el otro (persona o cosa) cualidades, sentimientos, deseos, incluso «objetos», que no reconoce o que rechaza en sí mismo. Se trata de una defensa de origen muy arcaico que se ve actuar particularmente en la paranoia,

pero también en algunas formas de pensamiento «normales», como la superstición. (p.330)

Se comenzó por la entrevista de juego para generar el menor monto de ansiedad posible en los niños y niñas ante una situación extraña de exploración con personas desconocidas. Entendemos que el juego es la herramienta privilegiada de comunicación con los niños desde el plano simbólico, donde se manifiestan fantasías, miedos, vivencias y defensas que estructuran la personalidad de ese niño o niña.

El juego como lenguaje propio de cada etapa, transmite de forma natural y espontánea los conflictos y necesidades de ese momento. Por otro lado, la experiencia de juego en un encuadre controlado y discriminado permite que los objetos juguetes sean utilizados en el mejor de los casos, como elementos mediadores de situaciones dolorosas, traumáticas o imposibles de sostener en la conciencia. La posibilidad de tramitación de estas situaciones se da gracias al carácter reemplazable de los objetos, que pueden ser atacados y reparados las veces que sea necesario dentro de un plano seguro. (Freire de Garbarino, 1986)

Posteriormente se aplicaron las técnicas proyectivas gráficas Dibujo libre y Dibujo de la Figura Humana de Koppitz (2002), donde se le solicita al niño que realice un dibujo en base a una consigna. Según Caride de Mizes, M. y de Constantino, R. (1982): "...en el grafismo hay un aspecto de la personalidad que funciona y se expresa en forma inconsciente, activa, independiente del control consciente que pueda establecer el sujeto." (p.19) Se considera que la hoja en blanco representa el mundo interno del niño y que lo dibujado implica una proyección de su personalidad, vínculos y percepción de sí mismo.

Por último la técnica proyectiva CAT-A de Bellak y Bellak (1949), como técnica de apercepción temática que implica la proyección mediante la elaboración de una narrativa a partir de un estímulo visual. Esta ofrece una visión de los conflictos infantiles, las identificaciones, ansiedades, fantasías y defensas. En este caso se trata de diez láminas con figuras de animales que representan diversas situaciones. Se parte de la base de que los niños pequeños se identifican más fácilmente con animales, y por lo tanto, con los conflictos expresados en las láminas. Esta última técnica será analizada desde la propuesta de Baringoltz de Hirsch y cols. (1979).

4.6 Análisis de la información

A partir de las técnicas mencionadas previamente, se procedió a la sistematización de la información. Se presenta en primer lugar el análisis de las observaciones grupales en base al protocolo establecido (ver anexos). Seguidamente se plantean los resultados de las

evaluaciones individuales en base a ciertas categorías de análisis con sus respectivos indicadores.

Para la formulación de las categorías de análisis se consideraron los aportes de la investigación de González Moreno y Solovieva (2016) donde se establecen tres dimensiones que serán adaptadas para esta investigación, desde la perspectiva psicoanalítica.

4.6.1 Niveles de Desarrollo Simbólico

Esta investigación se propone estructurar los resultados finales desde tres niveles de desarrollo simbólico:

- a) Nivel de desarrollo simbólico esperado (DSE)
- b) Nivel de desarrollo simbólico disminuído (DSD)
- c) Nivel de desarrollo simbólico de riesgo (DSR)

Nivel de Desarrollo Simbólico Esperado:

Este nivel se refiere al grado de desarrollo en el que los niños en la etapa de educación inicial demuestran un uso típicamente evolutivo de símbolos en su pensamiento y juego. Los niños en este nivel son capaces de representar objetos y roles mediante símbolos y muestran una comprensión adecuada de la diferencia entre el mundo real y el mundo simbólico. Desde la mirada de Melanie Klein, un desarrollo simbólico adecuado se correlaciona con la posición depresiva, donde las defensas han evolucionado permitiendo una internalización más integral.

Nivel de Desarrollo Simbólico Disminuído:

En este nivel, los niños en educación inicial pueden mostrar una capacidad en desarrollo para utilizar símbolos, pero su comprensión de los mismos no se acerca a los niveles esperados para la edad cronológica. La posición esquizo-paranoide que plantea Klein se caracteriza por la polarización y la división de objetos y emociones en categorías de "bueno" y "malo". Los símbolos en este nivel reflejan esta polarización y pueden incluir representaciones muy primitivas en cuanto a los objetos y relaciones. Sus representaciones simbólicas pueden carecer de la complejidad y la profundidad características del desarrollo esperado. A menudo, pueden tener dificultades para distinguir entre la realidad y la fantasía en su juego simbólico.

Nivel de Desarrollo Simbólico de Riesgo:

Este nivel se refiere a situaciones en las que los niños en educación inicial pueden mostrar signos de un desarrollo simbólico atípico o preocupante. Pueden tener dificultades

para establecer límites claros entre el juego simbólico y la realidad, lo que podría manifestarse en comportamientos confusos o arriesgados. Esto podría manifestarse en una dificultad para diferenciar entre el mundo real y el mundo simbólico, así como en la proyección excesiva en sus producciones. Este nivel sugiere la posibilidad de alteraciones, trastornos y/u organicidad que requiere de una atención especializada.

Estos niveles atraviesan las categorías de análisis, estableciéndose para cada una de ellas determinado nivel de desarrollo simbólico. Esto permite discriminar en mayor profundidad la cualidad de los procesos de simbolización estudiados en cada una de las técnicas aplicadas.

4.6.2 Categorías de Análisis

Las categorías propuestas son: **Acciones simbólicas materializadas (ASM)**, **acciones simbólicas perceptivas (ASP)**, y **acciones simbólicas verbales (ASV)**.

	TEO	FELIPE	ALAN	MARÍA	ANA	BRANCA
ASM						
ASP						
ASV						
NDS						

TABLA 1. Niveles de desarrollo simbólico para cada niño/a y para cada categoría. Elaboración propia.

Se describen a continuación cada una de estas categorías y sus indicadores correspondientes.

CATEGORÍAS	INDICADORES
Acciones simbólicas materializadas Técnica: Entrevista de juego	1-posibilidad de simbolizar utilizando objetos sustitutos
	2- posibilidad de simbolizar a través del propio cuerpo

	3- posibilidad de simbolizar a partir de la capacidad de personificación
Acciones simbólicas perceptivas Técnicas: DHF y Dibujo Libre	4-posibilidad de simbolizar a través de la comunicación compartida
	5-posibilidad de simbolizar a partir del reconocimiento de símbolos en el gráfico
	6-posibilidad de simbolizar a través de la proyección de la autopercepción
Acciones simbólicas verbales Técnica: CAT-A	7-posibilidad de simbolizar a través de la construcción de una narrativa
	8-posibilidad de simbolizar a partir de la percepción de un estímulo
	9-posibilidad de simbolizar a partir de la percepción de la escena dinámica

TABLA 2. Categorías e indicadores. Elaboración propia.

Estas categorías de análisis abarcan las cuatro técnicas aplicadas y permiten analizar los resultados de forma particular, contemplando dentro de cada niño y niña la posible coexistencia de distintos niveles de desarrollo simbólico.

Acciones simbólicas materializadas

El término "acciones simbólicas materializadas" se refiere a actos o comportamientos que tienen un significado simbólico, pero que se expresan a través de acciones físicas concretas observables en el mundo real. Estas acciones son simbólicas en el sentido de que transmiten significados más allá de su manifestación, y materializadas ya que se hacen a partir de objetos de la realidad externa, sean objetos concretos como juguetes, así como palabras, sonidos, gestos, etc

En la presente investigación se analizarán acciones simbólicas materializadas en la técnica de la entrevista de juego a partir de los siguientes indicadores.

Indicadores:

1- Posibilidad de simbolizar utilizando objetos sustitutos: refiere al uso de objetos disponibles tanto en el escenario de evaluación como en la caja de juego, como sustitutos de otro objeto ausente. Implica creatividad y flexibilidad en el juego, pudiendo adaptar el escenario y los materiales a la realidad que se quiere representar.

2- Posibilidad de simbolizar a través del propio cuerpo y diferentes medios: refiere al uso del propio cuerpo en el espacio de juego. El cuerpo como mediador de símbolos a través de gestos, expresiones, palabras y movimientos. A través del manejo de la motricidad gruesa y fina podemos inferir en la percepción que tiene el niño de sí mismo en relación al espacio que le rodea.

3- Posibilidad de simbolizar a partir de la capacidad de personificación: refiere a la capacidad de asumir o asignar roles de personas o personajes en el escenario de juego. A través de la personificación, el niño puede expresar y procesar emociones y pensamientos de una manera más segura y distante. Por otro lado también implica la posibilidad de atribuir características humanas, personalidad o intenciones a objetos o figuras no humanas como juguetes, muñecos, animales u otros elementos inanimados.

Acciones simbólicas perceptivas

Las acciones simbólicas perceptivas se refieren a aquellas acciones llevadas a cabo en el plano gráfico, que permiten mediante el dibujo representar situaciones, objetos y fenómenos que pueden ser compartidos en el plano simbólico por el niño y por otras personas. Implica por lo tanto, un reconocimiento de aquellos símbolos en el gráfico que pueden ser denominados y descubiertos por el niño. Este entiende que las imágenes evocan elementos ausentes y puede por lo tanto reconocerlas. Esta categoría se visualizará en las técnicas de Dibujo Libre y Dibujo de la Figura Humana.

Indicadores:

4- Posibilidad de simbolizar a través de la comunicación compartida: refiere a la posibilidad de crear un relato o descripción de la producción gráfica. El llamado reactivo verbal debe ser reconocido en el gráfico manteniendo cierta lógica y coherencia interna, y demostrar la intención comunicativa para que el otro (entrevistador) pueda compartir la percepción de la representación.

5- Posibilidad de simbolizar a partir del reconocimiento de símbolos en el gráfico: refiere al

contenido elaborado en los gráficos. Estos deben incluir símbolos que representen aspectos de la realidad interna del niño. Se reconocen las defensas, conflictos y ansiedades principales.

6- Posibilidad de simbolizar a través de la proyección de la autopercepción: refiere a la posibilidad de elaborar una figura identificatoria a partir de la consigna del DFH, o de forma espontánea en el dibujo libre, que sea representada por el niño de acuerdo a lo esperado a su edad cronológica.

Acciones simbólicas verbales

Las acciones simbólicas verbales se refieren al uso del lenguaje en la simbolización. Si bien la palabra en sí misma se define como símbolo, se estudiará en este caso la posibilidad de estructurar el lenguaje como medio hacia la producción del contenido simbólico y su reconocimiento. Esta categoría se visualiza a partir de la técnica CAT-A a través de los siguientes indicadores.

Indicadores:

7- Posibilidad de simbolizar a través de la construcción de una narrativa: se refiere a la capacidad para estructurar una historia, que presente secuencia temporal y logicidad en su elaboración. Se indaga en este punto la capacidad creativa, es decir cuánto se ajusta su respuesta a lo esperado popularmente, y cuánto enriquece su relato a partir de esta.

8- Posibilidad de simbolizar a partir de la percepción de un estímulo: se refiere a la capacidad que tiene el niño de percibir los distintos contenidos que se muestran en las láminas, considerando la selección de aquellos elementos descritos verbalmente, añadidos u omitidos.

9- Posibilidad de simbolizar a partir de la percepción de la escena dinámica: se refiere a la capacidad de asignar roles e interacción entre las figuras planteadas, mostrando las principales defensas y ansiedades. Se evalúa el intento de resolución del conflicto planteado en la narrativa.

4.7 Análisis de la implicación

Es esencial reflexionar sobre el proceso de investigación y el papel de la investigadora en este estudio. Considero fundamental tener presente la implicación durante la investigación, ya que este aspecto atraviesa nuestra capacidad de acercarnos al objeto de estudio y de reflexionar posteriormente sobre lo encontrado. A nivel personal, el espacio escuela tiene una fuerte carga en mi formación profesional, ya que he trabajado en estas

instituciones tanto desde el ámbito académico como el profesional. Esto me coloca en un lugar de familiaridad con los conflictos, dinámicas y recursos con los que se enfrenta la institución escuela a los niños y niñas que a ella llegan. A su vez, entiendo que trabajar en primera infancia implica de sobremanera la necesidad de desplegar el abanico de recursos y herramientas personales que enriquecen el trabajo con niños. La disponibilidad física y psíquica de estar presente representa una obligación de quien investiga a un otro que nos abre su mundo interno para mostrarnos algo de su estructura en desarrollo.

Al momento de la investigación la institución escolar sufría aún los coletazos de la pandemia por Covid-19. Las consecuencias y medidas que se establecieron desde Salud Pública modificaron las formas de aproximación al campo, y a los niños y niñas con los que se podía trabajar. Personalmente atravesaba mi segundo mes de embarazo, lo que implicó prácticas de autocuidado al momento del trabajo con niños, sobre todo por los riesgos que se sabían en el momento en cuanto a COVID-19 en embarazadas. Por otro lado, como se menciona en un apartado, la pandemia modificó las formas de trabajar con niños, obligando a los profesionales a buscar y crear recursos que paliaran los efectos negativos de la distancia, el uso de tapabocas y el aislamiento.

Sin dudas, la aproximación al campo de la investigación en ese momento particular implicó un desafío personal y profesional. La terapia personal ofició de espacio de reflexión ante las diversas variables que se debían considerar para sostener la investigación en un contexto de tal adversidad.

4.8 Consideraciones éticas

El campo de la investigación se habilitó a partir de la inserción de la investigadora en un contexto institucional dado a través de la integración al instituto de Psicología Educación y Desarrollo Humano como parte de la Maestría de Psicología y Educación. La integración supuso el trabajo en campo desde el módulo de “prácticas y proyectos” en una institución educativa que tiene un Convenio Marco con la Facultad de Psicología, en este caso, una escuela de tiempo completo, quintil 1. Como fue mencionado anteriormente, se trabajó con niños y niñas en nivel 4. Se aplicó un consentimiento informado a todas las personas que participaron de la investigación, en el caso de niños y niñas se acudió a sus referentes legales (padre, madre o tutor).

En cuanto a la investigación específicamente, entiendo que al trabajar con personas desde la metodología de investigación acción, se debe considerar el riesgo de la administración de técnicas psicológicas que puedan traer consigo cierto impacto ante la

movilización de los conflictos, no sólo en cuanto a los niños, sino también a nivel institucional. Conjuntamente se realizaron devoluciones a la institución de forma pertinente.

Al tratarse de investigación acción, y de un estudio de caso, los resultados y posibles recomendaciones pueden tener un valor significativo para la institución, ya que son adecuadas a su singularidad, pudiendo ser de utilidad para futuras intervenciones. Cabe destacar que como medidas de reducción y atención del eventual daño se propuso garantizar el abordaje individual de aquellos niños que requieran atención psicológica a través de convenios interinstitucionales de atención en territorio. Esto último constituye una responsabilidad profesional de la investigadora, por lo tanto se asumió el compromiso ante la eventual necesidad de derivación y gestión de estos espacios.

En cuanto a las garantías de confidencialidad, no se divulgan datos que revelen la identidad de los niños así como de los docentes entrevistados. A su vez, se evita hacer referencias explícitas que puedan resultar en la identificación de los participantes.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1 Presentación de los resultados

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos a partir del análisis de la información. En primera instancia se presentará el análisis de las observaciones llevadas a cabo de forma grupal.

Posteriormente se despliegan los resultados de las indagaciones individuales definidos por cada categoría (acciones simbólicas materializadas, acciones simbólicas perceptivas y acciones simbólicas verbales) con sus respectivos indicadores para cada niño y niña. Los indicadores de cada categoría se representarán en tablas que muestran para cada niño si fue logrado, parcialmente logrado, o no logrado.

Luego se realiza la convergencia de las categorías mencionadas para definir los niveles de desarrollo simbólico para cada niño y niña.

Se reflexiona finalmente sobre los hallazgos a la luz de la hipótesis planteada al comienzo de la investigación.

5.2 Análisis de las instancias de observación

5.2.1 Aspectos observados en relación al espacio físico

Se observa que el espacio físico es adecuado en tamaño para la cantidad de niños y niñas que se encontraban presentes en la sala en ese momento. También se observa buena cantidad de luz, circulación de aire e higiene. La sala cuenta con un baño adaptado para niños y niñas, con WC y lavatorio bajos. Cuentan con toalla y papel higiénico administrado por la maestra cada vez que alguien solicita para ir al baño. Se puede circular sin dificultad y se nota de forma clara la delimitación de las diferentes zonas de juego, de lectura, de trabajo, etc. Se debe considerar que en el contexto de la pandemia el grupo fue dividido en dos, siendo en total 14 niños y niñas por turno.

En la sala se encuentran materiales varios para distintas situaciones, sin embargo no se visualiza variedad de juegos o juguetes disponibles para que todos puedan jugar en paralelo. Muchos se encuentran guardados para momentos específicos donde la maestra habilita el juego. Se observan pocas carteleras colgadas en las paredes. Algunas relativas a las fechas de cumpleaños con los nombres de niños y niñas, otras con contenido sobre el invierno y los animales. Cada niño/a tiene su lugar asignado en la sala para trabajar en las mesas, que se disponen de forma grupal de a 2 o 3 por cada mesa.

La división de los niños/as es arbitraria y adjudicada por la maestra según las características de cada niño/a contemplando que puedan trabajar lo mejor posible con sus

compañeros/as. A lo largo de las instancias de observación se visualizó el trabajo en las diferentes zonas de la sala, haciendo uso de todas ellas en diferentes momentos y según correspondía con la actividad.

5.2.2 Aspectos observados en relación a la docente

La maestra muestra un trato ameno y cálido hacia los niños y niñas. Realiza contacto visual con cada uno de ellos al momento de dirigirse específicamente, también mantiene una postura continente y maternal. En relación al tono de voz generalmente es cálido, por momentos más estridente y alto cuando les llama la atención o los rezonga por algún motivo. Se observa que con algunos niños y niñas que tienden a transgredir, la maestra se dirige hacia ellos siempre en un tono más alto. Intenta generar un espacio donde se respete a los demás compañeros y se promueva la escucha, pero no siempre se logra debido a que para algunos niños es imposible mantenerse quietos o callados durante una actividad.

No obstante, se brinda el espacio para que todos se expresen y manifiesten sus opiniones, pero siempre en relación a la actividad que se está llevando a cabo en ese momento. No se observaron instancias de sostén individual donde se habilitara la expresión de emociones por parte de los niños.

También se brinda apoyo específico cuando alguien lo necesita, aunque esto requiera una pausa en la atención al resto del grupo. Si bien trata de dedicarle a todos por igual, inevitablemente se dirige con mayor frecuencia a aquellos niños que tienden a transgredir o que no siguen las pautas establecidas por la maestra. Sin embargo, no se plantean alternativas en las consignas o las actividades para aquellos niños que presentan dificultades.

Se observa un espacio diario para rutinas. Estas llevan más tiempo del programado por la maestra, ocupando parte del tiempo de las actividades principales.

5.2.3 Aspectos observados en relación a niños y niñas

La mayoría de los niños y niñas se expresan de forma espontánea sin que el docente deba estimularlos. Otros solo se expresan verbalmente, si la docente les pregunta o los habilita. No suelen expresar estados de ánimo o emociones de forma abierta o espontánea, a veces lo demuestran con sus gestos faciales. Se mueven libremente por el espacio de la sala y ubican las cosas sin dificultad. Reconocen los espacios dentro de la

escuela, circulan por ella sin dificultad, con espacios delimitados por los adultos (patio del recreo para los más chicos, espacio de educación física, comedor, etc.)

En relación a las actividades, la mayoría participa activamente de lo que propone el docente. Algunos se muestran más tímidos o participan con asistencia de la docente. En todas las actividades hay por lo menos un niño o niña que decide no participar.

En el correr de las actividades, sobre todo en momentos donde se trabaja oralidad traen anécdotas, recuerdan hechos o situaciones vividas dentro y fuera de la sala, y pueden narrarlas al grupo. Estas anécdotas pocas veces tiene que ver con la actividad que se está trabajando en ese momento. La maestra escucha en algunas oportunidades y en otras intenta retomar el hilo de la actividad. Se inhiben ante las propuestas de actividades grupales. La participación empeora cuando la actividad se realiza en pequeños grupos, ya que los niños y las niñas se distraen muy fácilmente y la docente debe retomar la consigna y los límites de forma constante.

A nivel general conversan entre ellos, juegan de forma individual, grupal o en pequeños grupos. Se observa que algunos de ellos inventan historias en el juego.

Algunos niños/as demuestran entender claramente cuando la docente habla o propone una consigna. Otros no comprenden fácilmente a la docente, por lo que se deben repetir y explicar varias veces. No todos piden ayuda de forma explícita cuando lo necesitan, aunque muestran dependencia de la docente para realizar la actividad.

Los niños se ayudan entre ellos para realizar algunas actividades, sobre todo las que tienen que ver con las rutinas, ej.: sacarse las túnicas para ir al gimnasio. Reconocen las normas básicas de la sala, no obstante, solo algunos niños/as logran esperar turnos para hablar o para realizar una actividad. Hay niños que todavía se encuentran en período de adaptación.

Dentro del grupo se visualizan roles diferenciados como de liderazgo. También se forman subgrupos espontáneamente, por lo general se tienden a agrupar por género (aunque se dan interacciones mixtas) y entre los que comparten ciertas características, como ser los más inquietos, los más tranquilos, etc.

5.3 Exploraciones individuales

5.3.1 Acciones simbólicas materializadas

Se observa en esta categoría que la mayoría de los niños presentan dificultades en al menos un indicador. De los 6 niños pertenecientes a la muestra, 5 muestran muy poca creatividad en la entrevista de juego, falta de flexibilidad y dificultad para vehicular a través

de los objetos y del juego los aspectos internos al sujeto. Se percibe un juego inmaduro, correspondiente a niños más pequeños, tanto en el uso de los materiales como del espacio.

ASM	TEO	FELIPE	ALAN	MARÍA	ANA	BRANCA
1-posibilidad de simbolizar utilizando objetos sustitutos	parcialmente logrado	parcialmente logrado	no logrado	logrado	no logrado	parcialmente logrado
2- posibilidad de simbolizar a través del propio cuerpo	parcialmente logrado	no logrado	no logrado	logrado	no logrado	parcialmente logrado
3- posibilidad de simbolizar a partir de la capacidad de personificación	parcialmente logrado	no logrado	no logrado	logrado	no logrado	parcialmente logrado

TABLA 3. Análisis de la categoría Acciones simbólicas materializadas y sus indicadores. Elaboración propia.

5.3.1.1 Posibilidad de simbolizar utilizando objetos sustitutos

En este indicador nos encontramos que únicamente MARÍA pudo utilizar los objetos tanto juguetes como materiales del espacio como símbolos de forma adecuada. La niña muestra en su juego el uso de diversos materiales. Se visualiza una aproximación a la caja y los materiales segura y exploratoria. Realiza preguntas acerca de los juguetes y toma la iniciativa para sacar las cosas que ella desea para integrar al juego. Se dispone a jugar con la plastilina para elaborar cosas de comida.

Primeramente nombra todos los colores de la plastilina y mira a la entrevistadora, y le va contando lo que realiza. Cocina “huevos fritos y galletitas con formas de caritas” para varios personajes (juguetes) para ella y para la entrevistadora. En cierto momento elige hacer arvejas con la plastilina y las pronuncia con dificultad, pero se corrige de forma inmediata cuando la entrevistadora le dice que no le entiende. A raíz de esto las nombra de forma correcta “la doctora me enseñó” refiriéndose a la fonoaudióloga. Luego usa esas arvejas para agregarle a las preparaciones anteriores. En forma paralela va nombrando lo

que hace y agregando ingredientes de todos los colores. Se divierte haciendo caritas con la plastilina, para ella y para los juguetes. Hace dos caritas, una de bebé y otra de abuelo, le pone el “pelo de merengue” con plastilina blanca. Le cocina a la familia algo para cada uno. Se evidencia en el juego de la niña la posibilidad de traer las fantasías orales a partir de alimentación y cuidado.

Por otro lado encontramos aquellos niños que logran parcialmente la posibilidad de utilizar objetos de la caja y del espacio como sustitutos de objetos ausentes. Se evidencian ciertos recursos simbólicos pero por momentos quedan pegados al objeto que representan. Muestran a través de su juego, defensas de tipo paranoide, ansiedad ante los miedos y las fantasías de abandono, pérdida y soledad, proyectando en los objetos gran monto de agresividad.

En TEO se visualiza a lo largo de toda la hora de juego la elección de elementos con manifiesto significado agresivo como soldados y tanques de guerra. Cuando considera otros juguetes disponibles los utiliza para añadir elementos al juego previo, y no para crear otros contenidos. Esto se repite con otros objetos que sirven de mera descarga en la manipulación de los mismos, aplastarlos, tirarlos, agruparlos, etc.

El juego de este niño no tiene un desarrollo lineal, se da de forma desorganizada y sin un sentido unificado y coherente en sí mismo. No se observa gran riqueza simbólica en el despliegue de su juego. Por momentos se observa un uso muy concreto de los objetos, como la plastilina que en varias oportunidades es considerada únicamente como plastilina azul o blanca, pero en otras representa la comida que le da a los soldados. Hace un parque con plastilina, viene el tanque y dispara hasta destruirlo, hace que elabora una comida para el soldado y otros soldados disparan. De esta forma TEO refleja a través de un juego impulsivo y rudimentario algunos aspectos simbólicos en relación a las ansiedades persecutorias.

En el caso de FELIPE también se logra parcialmente ya que muestra una selección de juguetes restringida, dejando de lado la mayor parte de los elementos de la caja. A lo largo de los encuentros FELIPE denota una modalidad de juego con cierta rigidez en relación al contenido y a los materiales utilizados. Su juego contiene muchos aspectos que implican transgresión y violencia. Se ve la influencia de los videojuegos ya que menciona en todo momento dentro de sus juegos a personajes o acciones de los juegos que acostumbra jugar en su casa con sus hermanos. Deja entrever a partir de su juego y su relato aspectos confusos y desorganizados en su discurso, que entreveran aspectos de la realidad y la ficción. Muestra impulsividad que se refleja en la manipulación de los objetos. Estos no se incluyen en un relato o en cierta organización coherente de sus acciones, si no que toma un juguete, describe su acción, lo pone a un lado y repite lo mismo con otros. Por ejemplo toma

el león y dice "tigre", lo pone a un lado, agarra un plato de cocina y dice: "para hacer fideos", y así sucesivamente.

BRANCA también logra parcialmente el uso de objetos como sustitutos, ya que a nivel general manipula los objetos del espacio y los juguetes de forma muy impulsiva con alto contenido de descarga, teniendo que llamarle la atención en varias oportunidades para que respete los límites del cuidado del material y no estropearlo. Este tipo de manipulación la mayor parte de las veces no ofrecía ningún contenido simbólico más que lo exploratorio. La selección de los materiales es sumamente restringida ya que de todo lo que tiene a disposición considera únicamente algunos muñecos. En momentos puntuales toma algún muñeco, le arma una camita y dice en tono fuerte y creciente de volumen "Se va a dormir porque está cansado y la madre lo rezongó: ¡le voy a decir a papá! Mateo no se levanta". Se confunden aspectos de su familia de forma espontánea que son imposibles de dilucidar dado lo confuso y entreverado de su discurso.

En el caso del ALAN y de ANA vemos como no logran en la entrevista de juego utilizar objetos como símbolos sustitutos. En ALAN la manipulación de juguetes se dio de forma muy inhibida, una vez que seleccionó puntualmente algunos animales de la caja de juego, se observó que solo los agarraba y ponía a un lado. Al preguntarle qué estaban haciendo, el niño en algunas oportunidades responde "no sé", y en otras no responde. Las interacciones con los elementos del espacio son escasas y rígidas. Este caso muestra un juego muy rudimentario, con selección de elementos no estructurados, a veces consideraba algunos bloques y hacía torres, mientras realizaba ruidos de animales o de autos de forma indiscriminada.

ANA muestra un tipo de juego monótono y restrictivo, no presenta contenido simbólico, sino que se basa en acciones concretas de placer sensorial como separar y cortar la plastilina. Esta acción se repite durante todo el encuentro, mostrando la ausencia de contenido y creatividad. En cuanto al material que manipula se le pregunta "¿qué estás cortando?" y ella responde "un cuchillo", y luego se le pregunta "¿con qué cortas la plastilina?" y ella responde "para cocinar" denotando seria distorsión en la comprensión. No muestra recursos simbólicos a través del juego o de la narrativa. La niña se apega al objeto real y no lo visualiza como mediador para representar un objeto ausente en el juego.

5.3.1.2 Posibilidad de simbolizar a través del propio cuerpo

En MARÍA se ve este indicador logrado, ya que en todo momento la niña presta el cuerpo para la realización de su juego. Se evidencia el disfrute en el juego y la capacidad para compartir junto con la entrevistadora situaciones gratificantes. Evoca a partir del relato

en juego de la comida, el festejo de su cumpleaños, mostrando la capacidad para representar experiencias satisfactorias y de compartirlas con un otro. Se evidencia un buen uso del espacio en relación al cuerpo, mostrando capacidad para transitar y ocupar espacios de forma acorde con su juego y los materiales.

En TEO vemos que este indicador se establece como logrado parcialmente. Se evidencia una aproximación tímida y dubitativa a la caja y los materiales de juego, dependiendo en todo momento de la mirada aprobatoria de la entrevistadora para tomar algún juguete. La manipulación de los juguetes es muy torpe, ya que se le caen algunos juguetes mientras los manipula, o del lugar donde los ubica, ya que no calcula bien el espacio que estos ocupan. El niño también muestra un pobre manejo de la motricidad fina, evidenciado en la forma distorsionada de agarrar el lápiz. Se evidencia la verbalización de ciertas frases que hacen referencia al propio juego o a los materiales. Explica lo que va haciendo, con la plastilina le da de comer al soldado, pero luego hace que se lastima cocinando, “casi me corto con el cuchillo”, luego dice “ya estoy bien, el guiso es para mí”. En todo momento toma objetos y verbaliza acciones en relación a ellos. Por ejemplo: “la espátula es para matar al asesino”, “los tanques disparan a la familia”, “el soldado dispara, sale corriendo porque le disparan a los enemigos, no lo pueden matar...”. Se muestra la intención de comunicarse con la entrevistadora en el afán de explicarle lo que realiza, de incluirla en el juego y en algún punto de pedirle consuelo. La escena de lastimarse con el cuchillo nos muestra cómo utiliza el cuerpo como mediador de aquello que se puede lastimar, romper. La experiencia de reparación nos muestra un esbozo de la angustia que puede generar esa herida y su consiguiente defensa ante la misma. El niño también realiza expresiones de disfrute ante el espacio y el juego, por momentos se ríe e intenta hacer reír a la entrevistadora.

En BRANCA este indicador se ve logrado parcialmente. La niña a través del cuerpo logra en algunos momentos poner en juego experiencias vividas a nivel familiar que pueden haber resultado dolorosas o poco satisfactorias. Sin embargo, vemos cómo a través de la proyección masiva sobre los juguetes queda anclada a la vivencia. Esta proyección masiva se manifiesta en la agresividad y el pobre control impulsivo puesto en el material. Este control precario se ve a su vez, desde la confusión de su discurso. Las verbalizaciones que realiza a partir de su juego se presentan desconectadas entre sí, ya que se mezclan entre la realidad y la fantasía del juego.

En el caso de FELIPE no se logra la posibilidad de simbolizar a partir del propio cuerpo, ya que en los momentos en que el niño intenta comunicarse con la entrevistadora se visualiza en su relato la confusión entre lo que quiere contar y el juego que está realizando. Las verbalizaciones en relación a los juguetes son meramente clasificatorias. Se

observa un manejo de la motricidad gruesa tosca y con cierta torpeza con pobre coordinación en relación a lo esperado para su edad. Se percibe la dificultad en el manejo del espacio físico que rodea al niño y a los objetos. Esto se ve reflejado en el despliegue de los juguetes sobre el espacio disponible, así como en la precariedad en la manipulación de objetos pequeños y del lápiz a la hora de dibujar. Se observa a su vez, la dificultad en cuanto poder reconocer el lugar que ocupa el propio cuerpo y el de los demás, intentando transitar u ocupar espacios imposibles para su tamaño.

En ALAN no se logra la posibilidad de mediar la simbolización a partir del propio cuerpo, ya que prevalece a lo largo de la entrevista la inhibición en cuanto a la expresividad del cuerpo y del lenguaje verbal. Las palabras verbalizadas fueron escasas, por momentos se identificaban ruidos de animales que no coincidían con el juguete que estaba manipulando en ese momento. Las preguntas que realizaba la entrevistadora acerca de cierto juguete o acción del niño no eran respondidas en la mayoría de los casos, limitando la interacción entre niño y entrevistadora.

En el caso de ANA vemos que tampoco se logra el uso del cuerpo como medio de expresión simbólica. En el medio de una tarea, se para y arregla las sillas y los elementos que ella entiende que están desordenados. También aparece cierta sensibilidad y malestar ante estímulos fuertes como los ruidos. En relación a la expresividad aparece en la niña la risa, sin motivo aparente. Cuando se le pregunta de qué se ríe, no responde. Esto se repite en varias oportunidades sin reconocer algún aspecto del entorno que le genere esa reacción. En cuanto a la verbalización a lo largo de la entrevista, menciona en alguna oportunidad a su familia y a raíz de esto la entrevistadora le pregunta con quién vive, pero la niña no es capaz de explicar de forma clara con quién vive o cómo se llaman los integrantes de su familia. Cambia las figuras referentes y sus nombres varias veces, y repite ciertas frases con frecuencia, independiente de la pregunta, por ejemplo: “papi se fue al trabajo”. Este aspecto confuso de su discurso también se evidencia en relación a la comprensión de las preguntas que se realizan. En cuanto al material que manipula se le pregunta “¿qué estás cortando?” y ella responde “un cuchillo”, y luego se le pregunta “¿con qué cortas la plastilina?” y ella responde “para cocinar” denotando seria distorsión en la comprensión.

5.3.1.3 Posibilidad de simbolizar a partir de la capacidad de personificación

Encontramos para este indicador que únicamente MARÍA logra la posibilidad de simbolizar a través de la personificación. En la entrevista muestra a través del juego de la comida, la capacidad para jugar un rol del que alimenta, en este caso a todos los personajes, “estas caritas son para mis hijos”. Muestra de esta forma la importancia de la

gratificación oral a través de sus propias experiencias. Se observa una composición y estructura de la escena a representar y se asignan roles a los juguetes que en este caso representan a sus hijos.

En el caso de TEO vemos que logra parcialmente la capacidad de personificación. En el juego se observa la personificación en el soldado, quien tiene un rol activo y dispara a los enemigos, pero luego personifica a quien le da de comer a ese soldado y también a el bebé que aparece al final de la entrevista. Este bebé “se salva” de los disparos y la muerte “porque es chiquito”. Esto muestra la labilidad en la capacidad de sostener el rol e identificación introyectiva de quien por momentos es el personaje deseado, omnipotente, que alimenta a otros, y por otro el rol del bebé, indefenso, ligado al desamparo y al abandono.

El caso de BRANCA muestra la personificación parcialmente lograda, ya que de alguna forma se muestra la asunción de un rol materno cuando le grita a la muñeca que se va a dormir, pero enseguida se mezcla con aspectos de su realidad cuando se corre de ese lugar y pasa a ser ella misma gritándole al hermano.”¡le voy a decir a papá! Mateo no se levanta”. Esta escena puede representar vívidamente una experiencia del hogar que para la niña haya sido displacentera, pero muestra la dificultad de diferenciación entre la representación y la realidad.

Por otra parte, en los demás niños no se observa la capacidad de asumir o adjudicar roles en el juego. En FELIPE el juego no demostró la adjudicación de roles ni la identificación con ningún juguete presente en la escena o personaje de la ficción. El niño se limitó a contar aspectos de los videojuegos y clasificar los elementos que seleccionó. Estos no presentaron un objetivo mediador para vehicular fantasías, si no más como meta en el placer de la manipulación.

Encontramos que ALAN tampoco presentó personificación ni un contenido específico en la escena del juego. El placer se centraba sobre todo en la descarga motora que implicaba la manipulación de los objetos, como chocar, tirar, rebasar. Esto también se visibilizó en los gráficos que mostraron una modalidad de funcionamiento propia de un niño menor.

Finalmente, en el caso de ANA, se evidencia un funcionamiento similar, esta no muestra elementos que denoten juego simbólico en la entrevista, al tratarse de una mera manipulación de los objetos y un intercambio lábil entre la niña y la entrevistadora. La niña no se identificó con ningún personaje ni rol, ya que no hubo dinámica en el juego. El discurso también estuvo mediado por la confusión y los elementos discordantes.

5.3.2 Acciones simbólicas perceptivas

ASP	TEO	FELIPE	ALAN	MARÍA	ANA	BRANCA
1-posibilidad de simbolizar a través de la comunicación compartida	parcialmente logrado	parcialmente logrado	no logrado	logrado	no logrado	parcialmente logrado
2- posibilidad de simbolizar a partir del reconocimiento de símbolos en el gráfico	parcialmente logrado	parcialmente logrado	no logrado	logrado	no logrado	parcialmente logrado
3- posibilidad de simbolizar a través de la proyección de la autopercepción	parcialmente logrado	parcialmente logrado	parcialmente logrado	logrado	no logrado	parcialmente logrado

TABLA 4. Análisis de la categoría Acciones simbólicas perceptivas y sus indicadores. Elaboración propia.

5.3.2.1 Posibilidad de simbolizar a través de la comunicación compartida

En cuanto a MARÍA vemos que logra a través del reactivo verbal, compartir la percepción de la representación en el dibujo. “Este es mi hermano Tomás y yo”. Escribe el nombre Tomás y luego escribe “Morena te amo” junto con unos corazones. Luego pide para hacer otro dibujo que describe como “arcoiris de todos los colores y un sol”. Detrás escribe su nombre nuevamente. La significativa frase “Morena te amo” reafirma la necesidad de reconocimiento y de demostración afectiva. En relación al contenido vemos que se adecúa a lo esperado para su edad cronológica.

En TEO se evidencia un reactivo verbal en la técnica de dibujo libre con cierta relación a la escena recreada en la entrevista de juego. “ Es un tanque, un soldado, otro soldado y las balas por todos lados, había matado a la familia el soldado, menos el bebé porque es chiquito, el soldado es grande.” El reactivo nos trae la posible identificación con

ese bebé que aparece en su relato, colocándose en el lugar del que sobrevive por tener el lugar de indefenso, de chiquito. A través del relato nos muestra la fantasía de omnipotencia. Sin embargo, en el dibujo no hay elementos identificables de la realidad, sino más bien una descarga repetitiva de rayas y círculos, mostrando gran desorganización. Este impresiona como un gráfico correspondiente a un niño de 2 o 3 años. Por esto entendemos que este indicador está parcialmente logrado.

FELIPE logra parcialmente compartir la construcción de su relato en una representación compartida. R.V: “Es una tele en el cuarto de mamá, estos somos mamá y yo. Mamá se está bañando y yo mirando dibujitos. De repente pasó un tornado y tiró todo, se rompió todo, se destruyó.” Para esta técnica el niño utiliza dos hojas debido a la expansión del tamaño de las figuras. Por un lado dibuja solo las figuras que describe y por otra el escenario de su relato. En este, el niño va dibujando mientras elabora el relato, denotando alto nivel impulsivo y de descarga, ya que predominan las rayas indiscriminadas, sin poder identificar el contenido de su relato.

BRANCA brinda un reactivo verbal en las dos técnicas aplicadas, aunque estos no reflejan del todo elementos compartidos perceptivamente. R.V: “Es el corazón de mi perra, esta es mi hermana, no soy yo”. Se evidencia la necesidad de reafirmar la separación con aquel objeto representado, por miedo a la fusión con el mismo. Este aspecto aparece a lo largo de todo el estudio, mostrando la identificación masiva con el objeto que representa.

ALAN no logra elaborar un reactivo que pueda ser compartido a partir de su representación. R.V: “Un túnel, colores”. El dibujo no presenta ningún elemento que pueda ser distinguido a partir de su reactivo verbal. Se refleja la mera descarga impulsiva a través del trazo.

En ANA, el reactivo verbal no denota la posibilidad de representar simbólicamente en un plano compartido. “Estoy haciendo una pintura, es un dibujo con colores”. Nombra mal los colores y pinta hasta romper la hoja. Se le pregunta qué son los círculos, dice: “dibujos”. Hace un intento de escribir su nombre y repite de forma sucesiva las letras. La descripción bizarra del gráfico también muestra la ausencia de sentido y posibilidad simbólica de nombrar y construir un relato a partir de lo proyectado.

5.3.2.2 Posibilidad de simbolizar a partir del reconocimiento de símbolos en el gráfico

MARÍA logra mostrar símbolos en el gráfico. Se observa a nivel gestáltico una integración armónica de las figuras, que se perciben dinámicas dentro del dibujo. El segundo gráfico nos muestra un alto grado de expansión y proyección. Si bien acorde con la

descripción, refleja un manejo impulsivo motor a través de un trazo anguloso y fuerte presión del lápiz. En cuanto a las estructuras formales se visualiza un tamaño adecuado de las figuras humanas, sin embargo, el resto del dibujo se expande hasta ocupar toda la hoja, pudiendo representar el sentimiento de omnipotencia en el intento de tomar control de la situación que podría generarle ansiedad. Se observa en las figuras del primer gráfico el emplazamiento sobre el margen inferior izquierdo de la hoja, vinculado a los impulsos inconscientes. Aparece una secuencia adecuada en la elaboración de las figuras.

En el caso de TEO se ve en el dibujo libre parcialmente lograda la posibilidad de reconocer símbolos en el dibujo. En el nivel gráfico se observan líneas tenues y con poca presión del lápiz, evidenciando pobre nivel energético, inseguridad y sentimientos de insuficiencia. En relación a las estructuras formales se evidencia el emplazamiento en el margen inferior correspondiente a los impulsos inconscientes, y levemente hacia a la derecha, con tendencia a la proyección. Se percibe un tamaño pequeño en relación al dibujo del tanque y de los soldados, poniendo de manifiesto nuevamente la pobreza en su autoconcepto. Por otro lado, los soldados son dibujados mediante meras líneas verticales sin ningún otro elemento que nos permita identificar una figura humana. Conjuntamente el niño establece una secuencia bastante caótica en cuanto a que va dibujando a la par que va relatando lo que dibuja, en un intento de ir agregando elementos, sin sumar sentido al contenido.

En FELIPE se evidencian en ambos gráficos la integración pobre de las figuras, impulsividad a través del tipo de trazo cortado y anguloso y la presión fuerte en todos los casos. En relación al contenido, relata a medida que dibuja escenas que contienen peleas, sangre, armas, muertes y aspectos destructivos. Denota cierta perseverancia en los dibujos, llenando la hoja de elementos espontáneos que se encuentran fuera de la consigna. A su vez, dibuja sobre lo ya dibujado, manejando de forma muy pobre el espacio en blanco de la hoja. Muestra indicadores emocionales que denotan preocupación y angustia por el cuerpo, en relación a su coordinación e impulsividad, que por momentos puede tornarse en aspectos agresivos hacia el entorno a modo de herramienta defensiva.

En la técnica del dibujo libre de BRANCA, se evidencian elementos sin nexo entre sí en un relato que carece de sentido. Muestra la compulsión de elaborar de forma repetida la misma figura mostrando perseveración. Esta defensa nos habla de identificación proyectiva masiva en la niña, que utiliza este mecanismo como forma de depositar afuera (en este caso la hoja) aspectos no tolerables de sí misma. Este indicador se percibe como parcialmente logrado, ya que se logra identificar la figura humana.

En ALAN se percibe este indicador como no logrado, ya que evidencia a partir del gráfico de dibujo libre la mera descarga impulsiva puesta en la elaboración. El gráfico no

presenta ningún elemento distinguible, más que la presencia de rayas con un trazo excesivamente fuerte y anguloso, poniendo de manifiesto aspectos agresivos proyectados en el papel. Se evidencia la necesidad de llenar todos los rincones de la hoja en el intento proyección masiva de aspectos de su yo y no con finalidad en sí misma.

El caso de ANA no logra reflejar símbolos en el gráfico. A partir del dibujo libre y de la figura humana se evidencia la identificación proyectiva masiva. Se percibe notoria desorganización del yo que se pone en juego en la gestalt del dibujo, no hay forma, coherencia ni movimiento armónico entre los elementos que lo componen. El dibujo se caracteriza por un intento de expulsión de partes de un yo rudimentario y dividido. Los objetos no se conectan entre sí, sino que son producciones aisladas vacías de contenido que aparecen en la hoja sin una ubicación específica más que con la intención de llenar la hoja, sin integración de las partes. El sombreado excesivo de uno de los círculos hasta romper la hoja también nos muestra este impulso expulsivo canalizado a través de la presión aplicada al trazo.

5.3.2.3 Posibilidad de simbolizar a través de la proyección de la autopercepción

MARÍA logra simbolizar a través de la proyección de la autopercepción. En cuanto al análisis del DFH se observan todos los ítems esperados para su edad cronológica salvo la nariz. Sin embargo pudo dibujarla en la figura realizada en el dibujo libre. A su vez, se observa el ítem excepcional de ropa. Esto evidencia un nivel intelectual promedio a alto. En torno a los indicadores emocionales, se observan los brazos cortos en la figura que finalmente ella se identifica, pudiendo manifestar la dificultad de conectarse con el entorno de manera afectiva. Aparecen elaboraciones espontáneas tales como nubes, pasto y el sol, por fuera de lo consignado y elaboradas con trazo anguloso. Esto más que la transgresión de la consigna refiere a presiones desde la figura de autoridad, parentales o de los adultos, proyectando la necesidad de control como agresividad sobre ella misma. Se observan detalles en la figura humana que denotan buenos recursos a nivel grafomotriz, como los dedos, las pupilas y las orejas. Si bien la niña repasa con color el cuerpo de las figuras, esto no es significativo para su edad cronológica, sino más bien cuenta como la elaboración de la prenda de vestir según su descripción.

TEO muestra que este indicador es logrado parcialmente. Su figura humana corresponde a los llamados “cefalópodos” característicos de los dibujos en niños a partir de los 3 años. Si bien se espera este tipo de figura en la etapa del realismo intelectual, la figura

se caracteriza por la ausencia de brazos y nariz, y la agrupación de ambos ojos en unas líneas rectas dentro de la cabeza.

Siguiendo la línea de análisis de Koppitz (1974) a partir de los ítems esperados el niño obtiene un puntaje de 3, equivalente a un coeficiente intelectual normal a bajo. En relación a los indicadores emocionales, se computa la omisión de la nariz, entendido en este contexto como timidez, retraimiento, falta de capacidad para progresar, y sentimientos de inadecuación. En este caso también se observa la ausencia de cuerpo, siendo esto representativo de su inmadurez, así como la ausencia de brazos, significando la imposibilidad de avanzar, también muestra la dificultad de expresar afecto a través del contacto físico, o el sentimiento de no ser suficientemente merecedor del afecto.

Se observa la elaboración espontánea de una figura no relacionada a la consigna del DFH, esto más que implicar falta de adecuación a los límites establecidos responde a la carencia en el sentimiento de identidad, a su vez, la figura es un “tiburón de la muerte”, algo que simbólicamente pone en riesgo, amenaza a la figura humana previamente realizada. El tiburón es representado con dos líneas en forma de cruz. Esto reafirma la pobreza de su elaboración gráfica. La carencia en la autopercepción también queda reflejada en el reactivo verbal de la técnica DFH: “No sé dibujar una persona, es Mía de mi clase. Voy a hacer un tiburón de la muerte, lo vi en una peli.” El reconocimiento del no saber y la posterior identificación del dibujo con una figura femenina nos hablan de la dificultad en la identificación con esa figura proyectada.

FELIPE logra parcialmente la posibilidad de simbolizar a través de la autopercepción. Según la escala de Koppitz, se obtiene un puntaje de 3 correspondiente a un nivel intelectual normal bajo. Según la descripción del niño, la figura cuenta con ojos, boca, cuello, panza, brazos, dedos y dos piernas. En el gráfico del DFH se evidencia la ausencia de la cabeza como elemento que pueda contener dentro los ojos y la boca. Esta ausencia significativa nos habla de la inadecuación intelectual del niño, manifestando preocupación y un pobre sentido de sí mismo. Este aspecto se refuerza en cuanto realiza una figura grotesca, proyectando los aspectos hostiles de sí mismo, que despiertan desprecio y sentimientos de inferioridad.

En el caso de ALAN vemos este indicador como logrado parcialmente. Por un lado realiza una figura humana con secuencia acorde de sus elementos. Según la escala de Koppitz, obtiene un puntaje de 4 que corresponde a un nivel intelectual “normal bajo”. Se identifica la ausencia de la nariz, propio de niños con este nivel de inhibiciones. Por otro lado, si bien el sombreado del cuerpo no se considera válido aún para esta edad, sí es significativo la forma en que intenta anular y tachar la figura realizada previamente. Se

evidencia la ambivalencia entre el retraimiento y los impulsos agresivos puestos de manifiesto en los gráficos

BRANCA logra parcialmente la simbolización a partir de la autopercepción. Según Koppitz, la figura presenta los ítems esperados para la edad cronológica exceptuando la nariz. Sin embargo se identifica la prenda de ropa vestido, que puntúa como ítem excepcional, por lo que se traduce en un nivel intelectual normal. En relación a los aspectos emocionales se evidencia en ambos gráficos una integración pobre de los elementos de los dibujos. Se ve una secuencia adecuada de la elaboración de la figura humana. A partir de la consigna de la técnica del DFH, la niña realiza otras figuras y elementos, esto puede vincularse a la dificultad en la simbolización a través de la proyección de la autopercepción, la dificultad para discriminar límites y distancias con el objeto.

En ANA no se logra la representación de la autopercepción. La niña realiza un conjunto de elaboraciones sin sentido ni coherencia entre ellas. Se describe el dibujo de la figura humana: "Voy a dibujar mi nombre", hace la M y la tacha. Se le pregunta qué es y responde: "un conejito". Se retoma nuevamente la consigna y dice: "si voy a hacer una persona" y realiza líneas y garabatos. Dice: "En mi casa, la nena se ponió triste, quiere ir con su papá". Se le pregunta por qué está triste y dice: "lloró, está llorando mi hermana Victoria". En ese momento comienza a ordenar los lápices, intenta nuevamente hacer la M. Deja de dibujar de forma repentina cuando escucha un ruido externo, se pone seria y se para a acomodar las sillas que estaban desordenadas. Se evidencia a partir del reactivo la confusión del discurso en los elementos bizarros que trae. Se perciben serias dificultades en la comprensión que se reflejan en la imposibilidad de entender la consigna de la técnica y su consiguiente realización.

5.3.3 Acciones simbólicas verbales

ASP	TEO	FELIPE	ALAN	MARÍA	ANA	BRANCA
1-posibilidad de simbolizar a través de la construcción de una narrativa	logrado	parcialmente logrado	no logrado	logrado	no logrado	parcialmente logrado
2- posibilidad de simbolizar a partir de la percepción de un estímulo	parcialmente logrado	parcialmente logrado	no logrado	logrado	no logrado	parcialmente logrado
3- posibilidad de simbolizar a partir de la percepción de la escena dinámica	parcialmente logrado	parcialmente logrado	no logrado	logrado	no logrado	parcialmente logrado

TABLA 5. Análisis de la categoría Acciones simbólicas verbales y sus indicadores. Elaboración propia.

5.3.3.1 Posibilidad de simbolizar a través de la construcción de una narrativa

En el caso de TEO este indicador se muestra como logrado. Se establece la capacidad para construir una narrativa coherente con cierta lógica, estableciendo en la mayoría de los casos una secuencia temporal básica a partir de las intervenciones de la entrevistadora. En relación al lenguaje, este es muy simplificado, con uso de distorsiones en la pronunciación características de edades anteriores. En algunas láminas se evidencia que la línea argumental se vuelve confusa, siendo estas las láminas que más ansiedad generaron al momento de aplicar la técnica. Por lo general los relatos se acercan bastante a la respuesta que se espera popularmente, se evidencia sin embargo el conflicto propio del niño en el relato, que en algunas láminas enriquece la respuesta del niño.

MARÍA consigue elaborar una narrativa con cierta lógica y secuencia temporal a partir del estímulo. Crea relatos que en la mayoría de las láminas se ajusta al contenido popular, salvo en la primera lámina que construye un relato mezclado con el argumento del

cuento popular “El patito feo”. Se entiende por ser la primera lámina que pudo haber generado ansiedad y por lo tanto desviarse de la percepción del estímulo. Sin embargo, presenta recursos creativos en la construcción de la narrativa, a partir de la incorporación de aspectos novedosos y de líneas de diálogo entre los personajes.

FELIPE muestra parcialmente logrado este indicador, ya que evidencia cierta capacidad de elaborar un breve relato con pobre elaboración de contenido, que se caracteriza mayormente por la descripción de la escena que ve y de las acciones que los personajes realizan. No obstante, logra realizar cierta secuencia temporal coherente en las historias planteadas. Por ejemplo en la lámina 4 dice: “ Una bicicleta y ese estaba saltando la bicicleta. son unos animales que saltan, se van a su casa los canguros. Van a llevar comida a la abuela, en la bicicleta y saltando. Algo para tomar y comida. Milanesa con arroz.” Se le pregunta qué pasó después y dice: “acá hay un árbol, del bosque.” No se identifica un conflicto o problemática en el relato, se limita a la descripción de los personajes y del paisaje en la acción presente, sin poder dar cuenta de lo que va a pasar a posteriori.

BRANCA logra parcialmente la construcción de una narrativa. No realiza un relato con desenlace, sino más bien describe las situaciones que ve. Se nota la dificultad de establecer una secuencia temporal lógica y un conflicto a resolver, en la mayoría de los casos describe hechos aislados que no se vinculan entre sí. Por ejemplo en la lámina 8: “Ahí está el mono con sus padres, estos le estaban diciendo que no pelee más con el amigo. Era otro animal y ya terminó.” No se percibe secuencia temporal ya que el relato se basa en la descripción en tiempo presente. Esta no presenta conflicto a resolver. Se evidencia poca creatividad a pesar de que la historia se asemeja bastante al relato popular.

ANA no logra establecer una narrativa lógica ni secuencial, sus verbalizaciones se limitan a palabras o frases cortas que describen lo que se ve en las imágenes propuestas. No logra responder preguntas como “¿por qué?”, “¿qué pasó después?”, sino que repite de forma reiterada las respuestas iniciales. Por ejemplo en la lámina 4 dice: “Bicicleta, la mamá el bebé, este se movía, un pollito”. Se le pregunta a dónde iban y dice: “corriendo, explota aquí” señalando el globo. Se le pregunta a dónde estaban corriendo y dice: “corriendo, tenía miedo”. Se le pregunta de qué tenía miedo y dice: “tenía miedo”. Este tipo de respuesta se repite en varias oportunidades, mostrando confusión y pocos recursos puestos en el lenguaje para representar verbalmente la historia.

En el caso de ALAN no se logra la capacidad de construir una narrativa. Se mostraron las 5 primeras láminas de la técnica. Sin embargo, las respuestas llevaban un tiempo de reacción mayor a un minuto y se limitaban a mencionar alguna palabra que representara un elemento de la lámina, siempre a partir de las reiteradas intervenciones de la entrevistadora. Por ej.: En la lámina 1 dice: “Gallina”, en la lámina 2 no verbaliza ninguna

palabra, ante el estímulo de la lámina 3 dice: “ tigre”. Posteriormente no elabora ninguna respuesta para las siguientes dos láminas que se le mostraron. Se decide por lo tanto suspender la técnica.

5.3.3.2 Posibilidad de simbolizar a partir de la percepción de un estímulo

TEO muestra parcialmente lograda la posibilidad de simbolizar a partir de la percepción los contenidos del estímulo. En la mayoría de los casos muestra adecuada percepción del contenido tanto animal como de la escena, salvo en algunos casos puntuales donde los animales son percibidos como objetos amenazantes. Se dan varias omisiones en las historias planteadas, por ejemplo en el relato de la lámina 1: “Había tres pajaritos que estaban tomando sopa con cuchara, me gusta porque tiene pajaritos.” Cuando se le pregunta qué estaban haciendo antes de eso y qué harán después el niño dice: “antes estaban cocinando y después se van a trabajar al árbol picoteando.” Se omite a la figura materna de la gallina, quien se encargaría de proveer el alimento. El niño no menciona la gallina o “madre” de los pajaritos, si no que los presenta como adultos en su autonomía e independencia, se cocinan solos y luego se van a trabajar. Esta omnipotencia de los pajaritos nos muestra en realidad el desamparo en relación a quien cumple o debe cumplir la función nutricia de los niños/pajaritos.

Se evidencia a su vez, la capacidad para poner en palabras o gestos las sensaciones que algunas láminas le generan. Por ejemplo en la lámina 5, el niño expresa un gesto desagradable a partir del estímulo, dejando claro que la situación representada en la lámina se entiende como un castigo. “Esto te pasa si no te portas bien o no comes la comida, viene la momia maldita”. La ansiedad en torno al abandono aparece desde la oralidad “si no comes la comida” y la angustia con la “momia maldita”.

En MARÍA este indicador se muestra logrado, ya que en la mayoría de las veces se aprecia una percepción adecuada del contenido animal y de la escena, salvo en la lámina 1 como fue mencionado en el indicador anterior. En muchos relatos amplía lo percibido para dar sentido a la historia y poner de manifiesto sus ansiedades. Por ejemplo en la lámina 4: “Los canguros, tres canguros fueron a comprar las compras. Después el mayor y el bebé la mamá se fue a comprar la comida. Entonces se quedaron ahí y dijo : no abran la puerta a los extraños, los dejó solos. Después se pusieron a esconder para que nadie los coma, entonces la mamá y el lobo se estaba poniendo harina en los pies y para hablar como la mamá. El lobo dijo: abran abran la puerta que soy la mamá. Ahhhhh! (hace un grito de sorpresa) El bebé se escondió en el reloj del abuelo, la mayor se escondió en el mueble y el lobo no la encontró. Después vino la mamá y lo vio y después lo mató.” Se visualiza en el

relato la percepción adecuada de la madre, el hermano mayor y el bebé. También menciona la acción de ir a comprar comida, adecuada a la escena de la lámina. Posteriormente la madre advierte a los canguros que no abran la puerta a los extraños y los deja solos. Los canguros se esconden para protegerse, lo que sugiere el miedo ante posibles situaciones de peligro donde los niños deben cuidarse solos, sin la figura materna. Luego se ponen en juego los recursos que estos presentan para cuidarse, esconderse en diferentes lugares para que no los encuentren. Finalmente la fantasía cobra sentido con la aparición del lobo como figura amenazante, pudiendo representar también la figura paterna como reguladora entre la madre y los niños.

Se observa que en FELIPE este indicador se logra parcialmente. En varias oportunidades se percibe el contenido animal distorsionado, sin embargo reconoce la acción que intenta representar la escena. Se observa poca capacidad para enriquecer la descripción de la lámina. Por ejemplo en la lámina 2 dice: "Jugando a la cuerda, estos dos, uno dos tres". Se le pregunta qué son y dice: "Un lobo y oso panda. Están jugando, después se cayeron de la montaña. Se pegaron con las rocas y le dolió mucho." Se le pregunta qué pasó después y dice: "le dolió mucho". Si bien hay una percepción adecuada de los animales y de la acción de juego, no se percibe la competencia ni la cuerda. Manifiesta una secuencia breve en la que los animales sufren un desenlace desafortunado, pero no establece una resolución satisfactoria para el conflicto. No puede reparar el problema y brinda una respuesta repetida. Esto nos habla de la escasa creatividad del niño. No percibe al oso pequeño, quien queda al margen del relato. Esta omisión podría referirse a la dificultad de posicionarse en uno de los lados de la cuerda en relación a las figuras parentales.

En el caso de BRANCA este indicador se logra parcialmente. Se observa en la mayoría de los casos percepción adecuada del contenido animal y de las escenas en las láminas. Sin embargo, se muestran varias omisiones en los relatos. Por ejemplo en la lámina 3 dice: "Acá hay un león. Está muy enojado, porque dijo que se vayan de la casa (grita y golpea la mesa mientras habla)." Se le pregunta quién estaba en la casa y dice: "los osos, ellos querían ir a visitarlos. Pero él se enojó y le dijo que se fueran, pero él no es su amigo. Es que ellos vinieron solos, él no los invitó y ya terminó." En esta lámina si bien se percibe el león, se omite al ratón. El león se lo representa enojado a raíz de no querer tener invitados. Aparece la figura paterna como autoritaria y con gran frustración ante los elementos transgresores. En el relato cuesta por momentos seguir el hilo ya que se expresa de manera confusa las intenciones de los animales y la secuencia temporal no queda del todo clara. La entrevistadora debe confirmar lo que relata para entender la historia. El hecho de que la frustración de la niña y su tono de voz aumente a medida que cuenta el relato nos

habla de una identificación excesiva con el personaje, no pudiendo separar la narrativa de su experiencia. La niña queda mimetizada con el león enojado, en un intento fallido de control de la situación. A su vez, en la lámina 10 se da otra omisión cuando dice: “Un perrito con la mamá del perrito” Se le pregunta qué están haciendo y dice: “pichí y nada más. Está sentada en el baño acompañando al perrito y ya terminó y nada más.” En este relato se percibe adecuadamente el contenido animal de los perritos mamá e hijo. La escena en el baño y la acción de hacer pis. Se identifica la figura materna como acompañante pero en un rol pasivo. Sin embargo, se omite el contacto entre ambos que aparece en la lámina, negando esta proximidad en el relato. Finalmente vuelve a decir “ya terminó y nada más”. Refuerza la idea del final con afirmación doble, en un intento de controlar el relato y la situación.

Con ANA este indicador no se logra. En la mitad de los relatos se percibe el contenido animal de forma distorsionada, mencionando algún otro animal o definiendo características humanas. Los contenidos de la escena son por lo general omitidos. Se mantienen las respuestas de forma perseverante y ausentes de sentido cuando se le pregunta. No se observa la posibilidad de construir una representación de un elemento ausente, se limita a describir los objetos que aparecen en la lámina y a repetir sus mismas acciones. Por ejemplo en la lámina 5 dice: “Bebés durmiendo, la mamá se escondió, se fue corriendo y tenía miedo”. Se perciben los osos como bebés y se representa el vacío de la lámina con la madre ausente, “se fue corriendo”. Se observa la perseverancia en la frase “tenía miedo”, que está presente en casi todas las láminas. Refleja la paralización y la inhibición ante cualquier elemento desconocido. Se observan mecanismos rudimentarios como la perseveración y la rigidez.

5.3.3.3 Posibilidad de simbolizar a partir de la percepción de la escena dinámica

En el caso de TEO se ve este indicador logrado parcialmente, ya que por un lado logra asignar roles y visibilizar la dinámica de la historia entre los personajes, pero por otro no logra elaborar el conflicto de la escena propuesto en la narrativa de algunas historias. La dificultad para reparar a partir de la culpa nos muestra defensas más rudimentarias como la negación y la omnipotencia. Muestra también por momentos, la indiscriminación con el adulto-objeto-padre. Aparece como denominador común la figura de autoridad desdibujada, ridiculizada y en roles de sumisión. Por ejemplo en el relato de la lámina 3: “Había una vez un tigre, estaba tranquilo, estaba mirando para afuera, había un ratón acá, pero no se dio cuenta. Después el ratón lo mordió, pero el tigre no se dio cuenta, no se dio cuenta de nada. Porque cuando le cinchan los pelos no se da cuenta de nada.” Se le pregunta por qué le

cinchan los pelos dice: “el ratón no le puede cinchar, pero el ratón no tiene pelos.” Cuando se le pregunta qué pasó después dice: “el tigre se fue corriendo y el ratón no lo pudo morder, pero se cayó con la cola, pero al final el ratón lo pudo morder y le sacó sangre”. Así como en la lámina dos, la figura paterna está ridiculizada o desvalorizada, llegando a perecer ante el ratón. Este último, identificado con el niño mediante la fantasía de omnipotencia, nuevamente prevalece en la lucha de poder, venciendo al tigre y agrediéndolo, lo muerde y le cincha el pelo. La figura materna aparece únicamente llevando a cabo una transgresión, visibilizando la dificultad o incapacidad en la función nutricia y de cuidados. En varios de los relatos muestra a través de la fantasía de omnipotencia la defensa de negación ante el sentimiento de abandono. Se invierten los roles en tanto los niños son los responsables de nutrir y cuidar, delatando de forma constante la pobre percepción de quien ejerce el rol de cuidado y protección.

En MARÍA se logra la simbolización a partir de la percepción de la escena planeada. Se evidencia la relación entre los personajes y dinámica de las historias. A su vez, realiza un intento de resolución del conflicto que propone originalmente. Se evidencia en varios de los relatos el miedo a la figura de autoridad que se impone como arbitraria y tirana. Se repite asimismo, la ansiedad que genera la soledad y el miedo a perder el afecto de las figuras parentales, manifestando dependencia y obediencia a las mismas. Esto se refleja en el relato de la lámina 8: “El papá y la mamá están diciendo: ahh jajaja mirá lo que está diciendo el abuelo a mi hijo jaja. Vamos, dijo, venga, lo está matando a palo. No le hables más, entonces la abuela estaba rezando. La mamá le dijo no le pegues más al nene. El nene estaba llorando y se fue al cuarto a acostarse. Hijo no te vayas, dijo la madre. Y cuando fue no estaba, estaba abajo de la cama, y se terminó”. Aparece el niño ridiculizado a partir de las burlas de sus padres y abuelo, esta respuesta refleja la percepción del niño de una escena familiar en la que se presenta una dinámica de conflicto y castigo físico. La intervención de la madre puede reflejar el deseo de que esta cumpla un papel protector intentando detener el castigo. Se muestra empatía hacia el niño castigado que se esconde debajo de la cama, lo que sugiere la percepción de un ambiente familiar inseguro y conflictivo. La respuesta también muestra la importancia de la figura materna en la protección del niño. El abuelo como figura masculina puede representar la figura paterna, una figura violenta que coloca al niño en un lugar de gran vulnerabilidad, obligando al niño a esconderse debajo de la cama ante el miedo de un nuevo castigo o por la humillación vivida. Posteriormente en la lámina 10: “La mamá perrita se fue a buscar con los tres perritos, estaban revisando los piojos, quería ir al baño pero se escapó y le pegó, entonces se meó encima, y le pegó la mamá. Le dijo: ¡por tu culpa!. La mamá le pidió perdón al hijo. Entonces el perrito que fue al baño a hacer pipí, se fue al cuarto y después terminó.” Se

evidencia en los roles asignados la figura materna como cuidadora y disciplinaria, mientras que el hijo se identifica con la transgresión. Posteriormente se muestra la humillación ante el castigo, representando los miedos ante la figura de autoridad. Aparece la culpa en la resolución del conflicto ya que la madre le pide perdón al perrito y ahí se termina el relato. Esto refleja un intento de la niña de abordar y resolver la ansiedad y la culpa en la narrativa.

En FELIPE se logra parcialmente la verbalización de la escena dinámica. En algunas oportunidades se elabora un intento de resolución del conflicto planteado. Por ejemplo en la lámina 7 dice: “Un león comiendo a un mono, quiere comérselo porque tiene hambre.” Se le pregunta qué va a pasar después y dice: “se perseguían, abrió los dientes y lo atrapó. El mono se fue corriendo. El león se buscó una banana”. Ante la problemática planteada de que el león tenía hambre, muestra a través del relato cómo su intento de comer al mono falla y debe encontrar otra solución. El león se buscó una banana, nos muestra la resolución del conflicto inicial. El mono muestra la omnipotencia de prevalecer ante el león que casi se lo come. También muestra los impulsos fallidos de agresividad puestos en la figura del león. por otra parte, en la lámina 9 dice: “Un conejo había, pero pasó un monstruo y se asustó. Era un monstruo grande. Le dijo dormite o te mato. Él se durmió. El monstruo se fue a su casa con los otros monstruos.” Aparece en el relato el personaje del monstruo grande como factor del miedo y conflicto. El monstruo representando las ansiedades persecutorias amenazantes. La figura de autoridad puesta en un monstruo grande puede identificarse con un adulto de referencia. El hecho de que haya una casa con otros monstruos y por otro lado el conejo solitario, nos habla de la posible identificación con el mismo y la sensación de inadecuación y de soledad. Por otro lado, la resolución del problema planteado, si bien es sencilla, puede reparar la amenaza y ayuda al conejo a sobrevivir. Nos habla de una resolución con gran monto de agresividad y violencia, colocando al conejo en un lugar vulnerable y comprometido en el que solo le resta acatar la amenaza para sobrevivir.

En el caso de BRANCA este indicador se logra parcialmente. Trae en varias oportunidades situaciones familiares como la enfermedad, el abandono y los rezongos hacia los niños. En muchas de las historias trae el enojo de algún personaje, y ella misma se muestra enojada a medida que va estableciendo el relato elevando el tono de voz y golpeando los materiales. Se observan elementos discordantes y bizarros en el discurso. Muestra mucha desorganización y poco control de sus impulsos. Por ejemplo en la lámina 6 dice: “Hay un oso con dos osos, en una casa vieja con piedras, estas son las piedras. Estos son los osos, esto no es la familia, son otros familia, son sus primos. Estos osos amigos se llaman Alicia y Martín. Y él es el hermanito chiquito, es el primo. Estaban solos, no tenían familia ni nada, estaba durmiendo solito (habla como bebé). Después gritan (hace un grito fuerte) porque tenían miedo y habían monstruos, y terminó”. En este relato se evidencia

gran desorganización, confundiendo los vínculos y los roles entre los animales. Se muestra una identificación con el personaje a través de su expresión cuando habla como bebé para referirse al oso chiquito. Se repiten los momentos de impulsividad y desorganización cuando emite gritos fuertes de forma abrupta. No logra plantear un conflicto claro ni una resolución efectiva.

ANA no logra narrar la interacción entre los personajes, ni reflejar la dinámica de la escena. Tampoco aparece un intento de resolución ya que en la mayoría de los casos tampoco se presenta un desenlace a resolver. Por ejemplo en la lámina 3: " tigre, se está cazando, se fue corriendo a la casa, es la casa, se escapó". Se le pregunta por qué se escapó y dice: "tenía miedo, y se escapó". Señala el ratón y dice: "esto, tenía miedo, se quedó dibujando". No logra nombrar el ratón, lo señala en la lámina. Aparece la figura paterna pero escapando de la casa, en un intento de negar la ausencia, se identifica con el ratón y dice que este tenía miedo y se quedó dibujando. Nuevamente no es capaz de poner en palabras aquello que le genera miedo, si no que repite la frase en varias oportunidades.

5.4 Niveles de desarrollo simbólico

A partir de los datos obtenidos de las tres categorías planteadas y sus respectivos indicadores, se realizará para cada niño y niña, la convergencia entre ellas para definir el nivel de desarrollo simbólico.

TEO

CATEGORÍAS	INDICADORES	RESULTADO	NIVEL DE DESARROLLO SIMBÓLICO
Acciones Simbólicas Materializadas	1-posibilidad de simbolizar utilizando objetos sustitutos	parcialmente logrado	DISMINUÍDO
	2- posibilidad de simbolizar a través del propio cuerpo	parcialmente logrado	
	3- posibilidad de simbolizar a partir de la capacidad de personificación	parcialmente logrado	
	4-posibilidad de simbolizar a través de la comunicación compartida	parcialmente logrado	
	5-posibilidad de simbolizar a partir del	parcialmente	

Acciones Simbólicas Perceptivas	reconocimiento de símbolos en el gráfico	logrado	DISMINUÍDO
	6-posibilidad de simbolizar a través de la proyección de la autopercepción	parcialmente logrado	
Acciones simbólicas Verbales	7-posibilidad de simbolizar a través de la construcción de una narrativa	logrado	DISMINUÍDO
	8-posibilidad de simbolizar a partir de la percepción de un estímulo	parcialmente logrado	
	9-posibilidad de simbolizar a partir de la percepción de la escena dinámica	parcialmente logrado	

TABLA 6. Niveles de desarrollo simbólico en TEO, para cada categoría e indicador. Elaboración propia.

Se establece para TEO un nivel de desarrollo simbólico disminuído, muestra ciertos recursos simbólicos, pero en muchos momentos queda pegado al objeto evidenciando defensas tales como la negación y la omnipotencia. Se evidencia poca creatividad y modalidad de funcionamiento propias de un niño de 2 o 3 años de edad. Se observa una motricidad adecuada a la edad cronológica del niño, aunque se visualizan aspectos inmaduros en el manejo del espacio.

Aspectos intelectuales: A partir de las técnicas aplicadas se observa un nivel intelectual descendido en relación a su edad cronológica, se evidencia inmadurez e inadecuación en los espacios que transita en relación a lo esperado. En cuanto al lenguaje se observan dificultades en la pronunciación, utilizando sustituciones de letras y palabras que por momentos resultan incomprensibles. También utiliza muletillas de forma permanente en su discurso.

FELIPE

CATEGORÍAS	INDICADORES	RESULTADO	NIVEL DE DESARROLLO SIMBÓLICO
	1-posibilidad de simbolizar utilizando objetos sustitutos	parcialmente logrado	

Acciones Simbólicas Materializadas	2- posibilidad de simbolizar a través del propio cuerpo	no logrado	DE RIESGO
	3- posibilidad de simbolizar a partir de la capacidad de personificación	no logrado	
Acciones Simbólicas Perceptivas	4-posibilidad de simbolizar a través de la comunicación compartida	parcialmente logrado	DISMINUÍDO
	5-posibilidad de simbolizar a partir del reconocimiento de símbolos en el gráfico	parcialmente logrado	
	6-posibilidad de simbolizar a través de la proyección de la autopercepción	parcialmente logrado	
Acciones simbólicas Verbales	7-posibilidad de simbolizar a través de la construcción de una narrativa	parcialmente logrado	DISMINUÍDO
	8-posibilidad de simbolizar a partir de la percepción de un estímulo	parcialmente logrado	
	9-posibilidad de simbolizar a partir de la percepción de la escena dinámica	parcialmente logrado	

TABLA 7. Niveles de desarrollo simbólico en FELIPE, para cada categoría e indicador. Elaboración propia.

Se establece para FELIPE un nivel de desarrollo simbólico disminuído. Se observan pocos recursos simbólicos desplegados en la entrevista, caracterizada sobre todo por una modalidad de juego poco flexible y estereotipado. En cuanto a las demás técnicas se muestra un funcionamiento inmaduro en el uso de los recursos simbólicos. Se observa la dificultad en el manejo del espacio físico que rodea al niño y a los objetos. Tanto en la manipulación de objetos pequeños como el lápiz, así como en el reconocimiento del lugar que ocupa el propio cuerpo y el de los demás.

Aspectos intelectuales: A partir de las técnicas aplicadas se observa un nivel intelectual levemente descendido en relación a lo esperado para su edad cronológica. Asimismo, denota inmadurez y desorganización que queda reflejada tanto en los aspectos motores

como en el uso del lenguaje. Muestra dificultades en la pronunciación, realizando sustituciones de varias letras.

ALAN

CATEGORÍAS	INDICADORES	RESULTADO	NIVEL DE DESARROLLO SIMBÓLICO
Acciones Simbólicas Materializadas	1-posibilidad de simbolizar utilizando objetos sustitutos	no logrado	DE RIESGO
	2- posibilidad de simbolizar a través del propio cuerpo	no logrado	
	3- posibilidad de simbolizar a partir de la capacidad de personificación	no logrado	
Acciones Simbólicas Perceptivas	4-posibilidad de simbolizar a través de la comunicación compartida	no logrado	DE RIESGO
	5-posibilidad de simbolizar a partir del reconocimiento de símbolos en el gráfico	no logrado	
	6-posibilidad de simbolizar a través de la proyección de la autopercepción	parcialmente logrado	
Acciones simbólicas Verbales	7-posibilidad de simbolizar a través de la construcción de una narrativa	no logrado	DE RIESGO
	8-posibilidad de simbolizar a partir de la percepción de un estímulo	no logrado	
	9-posibilidad de simbolizar a partir de la percepción de la escena dinámica	no logrado	

TABLA 8. Niveles de desarrollo simbólico en ALAN, para cada categoría e indicador. Elaboración propia.

Se define para ALAN un nivel de desarrollo simbólico de riesgo. Muestra escasos recursos simbólicos. Se evidencia la inhibición y defensas paranoides puestas de manifiesto en el tipo de juego estereotipado. Manifiesta una manipulación de objetos de tipo ambivalente, por momentos es adecuada, pero por otros muestra un gran monto de impulsividad, reflejada también en los gráficos.

Aspectos intelectuales: A partir de las técnicas aplicadas se observa un nivel intelectual descendido en relación a su edad cronológica. Se evidencia inmadurez en el juego y en las demás técnicas aplicadas. En relación al lenguaje, se observan notorias dificultades en la comprensión así como en el lenguaje expresivo a través de la pronunciación. A su vez, se observa inhibición y pobre intención comunicativa.

MARÍA

CATEGORÍAS	INDICADORES	RESULTADO	NIVEL DE DESARROLLO SIMBÓLICO
Acciones Simbólicas Materializadas	1-posibilidad de simbolizar utilizando objetos sustitutos	logrado	ESPERADO
	2- posibilidad de simbolizar a través del propio cuerpo	logrado	
	3- posibilidad de simbolizar a partir de la capacidad de personificación	logrado	
Acciones Simbólicas Perceptivas	4-posibilidad de simbolizar a través de la comunicación compartida	logrado	ESPERADO
	5-posibilidad de simbolizar a partir del reconocimiento de símbolos en el gráfico	logrado	
	6-posibilidad de simbolizar a través de la proyección de la autopercepción	logrado	

Acciones simbólicas Verbales	7-posibilidad de simbolizar a través de la construcción de una narrativa	logrado	ESPERADO
	8-posibilidad de simbolizar a partir de la percepción de un estímulo	logrado	
	9-posibilidad de simbolizar a partir de la percepción de la escena dinámica	logrado	

TABLA 9. Niveles de desarrollo simbólico en MARÍA, para cada categoría e indicador. Elaboración propia.

Se estipula un nivel de desarrollo simbólico esperado para MARÍA. Denota buenos recursos simbólicos puestos de manifiesto en el juego, pudiendo vehiculizar conflictos de forma creativa y flexible a través de la adaptación al escenario de la investigación. Se observa una motricidad adecuada a la edad cronológica de la niña. Por momentos se evidencia cierto monto de impulsividad puesta de manifiesta en la presión con que usa los lápices en los gráficos y en los dibujos que realiza.

Aspectos intelectuales: A partir de las técnicas aplicadas se observa un nivel intelectual normal a normal alto en relación a su edad cronológica. En cuanto al lenguaje se observa dislalia a partir de dificultades en la pronunciación, utilizando sustituciones de letras. Sin embargo, cuando se le pregunta nuevamente la niña realiza el esfuerzo y logra pronunciar correctamente la palabra. Este aspecto no condiciona la riqueza de vocabulario y el empleo correcto del lenguaje.

ANA

CATEGORÍAS	INDICADORES	RESULTADO	NIVEL DE DESARROLLO SIMBÓLICO
Acciones Simbólicas	1-posibilidad de simbolizar utilizando objetos sustitutos	no logrado	
	2- posibilidad de simbolizar a través del propio cuerpo	no logrado	

Materializadas	3- posibilidad de simbolizar a partir de la capacidad de personificación	no logrado	DE RIESGO
Acciones Simbólicas Perceptivas	4-posibilidad de simbolizar a través de la comunicación compartida	no logrado	DE RIESGO
	5-posibilidad de simbolizar a partir del reconocimiento de símbolos en el gráfico	no logrado	
	6-posibilidad de simbolizar a través de la proyección de la autopercepción	no logrado	
Acciones simbólicas Verbales	7-posibilidad de simbolizar a través de la construcción de una narrativa	no logrado	DE RIESGO
	8-posibilidad de simbolizar a partir de la percepción de un estímulo	no logrado	
	9-posibilidad de simbolizar a partir de la percepción de la escena dinámica	no logrado	

TABLA 10. Niveles de desarrollo simbólico en ANA, para cada categoría e indicador. Elaboración propia.

Se define para ANA un nivel de desarrollo simbólico de riesgo. La niña no logra un uso acorde de los símbolos a lo largo de las técnicas aplicadas. Se evidencian mecanismos defensivos rudimentarios como la identificación proyectiva masiva a través de la rigidez y la perseveración. A su vez se observa la confusión de la niña para discriminar aspectos de la realidad externa a la fantasía. Se estima posible trastorno o alteración en el desarrollo.

Se observa un manejo de la motricidad gruesa con cierta torpeza en relación a lo esperado para su edad. En cuanto a la motricidad fina se observa pobre manejo y control del lápiz y de los materiales en general. Utiliza ambas manos para dibujar de forma indistinta.

Aspectos intelectuales: A partir de las técnicas aplicadas se observa un nivel intelectual muy descendido en cuanto a lo esperado para su edad cronológica. Se observa gran desorganización en el uso del lenguaje, y notorias dificultades tanto en la expresión como en la comprensión. Esto se evidencia a lo largo de los encuentros tanto en el entendimiento

de las consignas como en el discurso de la niña, por momentos incomprensible. No logra escribir su nombre.

BRANCA

CATEGORÍAS	INDICADORES	RESULTADO	NIVEL DE DESARROLLO SIMBÓLICO
Acciones Simbólicas Materializadas	1-posibilidad de simbolizar utilizando objetos sustitutos	parcialmente logrado	DISMINUÍDO
	2- posibilidad de simbolizar a través del propio cuerpo	parcialmente logrado	
	3- posibilidad de simbolizar a partir de la capacidad de personificación	parcialmente logrado	
Acciones Simbólicas Perceptivas	4-posibilidad de simbolizar a través de la comunicación compartida	parcialmente logrado	DISMINUÍDO
	5-posibilidad de simbolizar a partir del reconocimiento de símbolos en el gráfico	parcialmente logrado	
	6-posibilidad de simbolizar a través de la proyección de la autopercepción	parcialmente logrado	
Acciones simbólicas Verbales	7-posibilidad de simbolizar a través de la construcción de una narrativa	parcialmente logrado	DISMINUÍDO
	8-posibilidad de simbolizar a partir de la percepción de un estímulo	parcialmente logrado	
	9-posibilidad de simbolizar a partir de la percepción de la escena dinámica	parcialmente logrado	

TABLA 11. Niveles de desarrollo simbólico en BRANCA, para cada categoría e indicador. Elaboración propia.

Se define para BRANCA un nivel de desarrollo simbólico disminuído. Muestra pobres recursos simbólicos a lo largo de la evaluación en las técnicas aplicadas. Se observan elementos discordantes y bizarros en el discurso. Muestra mucha desorganización y poco control de sus impulsos, evidenciando defensas tales como la identificación masiva, la negación y la indiscriminación con el objeto. Se observa un manejo de la motricidad gruesa acorde a lo esperado para su edad, no obstante en la motricidad fina se observa inmadurez y gran monto de agresividad en el manejo del espacio y de los materiales, evidenciando pobre control de sus impulsos.

Aspectos intelectuales: A partir de las técnicas aplicadas se observa un nivel intelectual normal promedio a lo esperado en relación a su edad cronológica. No obstante, la niña evidencia inmadurez y desorganización tanto en el juego como en el uso del lenguaje.

Para concluir con este apartado, se resume que de los 6 niños y niñas estudiados sólo 1 muestra nivel de desarrollo simbólico esperado para su edad cronológica, 3 muestran un nivel de desarrollo simbólico inmaduro, y 2 muestran un nivel de desarrollo simbólico de riesgo. Se grafica este resultado a continuación:

	TEO	FELIPE	ALAN	MARÍA	ANA	BRANCA
Acciones Simbólicas Materializadas	Desarrollo Simbólico Disminuído	Desarrollo Simbólico de Riesgo	Desarrollo Simbólico de Riesgo	Desarrollo Simbólico Esperado	Desarrollo Simbólico de Riesgo	Desarrollo Simbólico Disminuído
Acciones Simbólicas Perceptivas	Desarrollo Simbólico Disminuído	Desarrollo Simbólico Disminuído	Desarrollo Simbólico de Riesgo	Desarrollo Simbólico Esperado	Desarrollo Simbólico de Riesgo	Desarrollo Simbólico Disminuído
Acciones Simbólicas Verbales	Desarrollo Simbólico Disminuído	Desarrollo Simbólico Disminuído	Desarrollo Simbólico de Riesgo	Desarrollo Simbólico Esperado	Desarrollo Simbólico de Riesgo	Desarrollo Simbólico Disminuído
Niveles de Desarrollo Simbólico	Desarrollo Simbólico Disminuído	Desarrollo Simbólico Disminuído	Desarrollo Simbólico de Riesgo	Desarrollo Simbólico Esperado	Desarrollo Simbólico de Riesgo	Desarrollo Simbólico Disminuído

TABLA 12. Niveles de desarrollo simbólico para cada categoría y cada niño/a. Elaboración propia.

5.5 Cualidad de los procesos de simbolización

En el transcurso de esta investigación, se han explorado los procesos de simbolización desde la teoría psicoanalítica. A través de la revisión de la literatura, y el análisis de casos, se han identificado ciertas cualidades que caracterizan los procesos de simbolización de los niños y niñas estudiados.

Los resultados obtenidos a través de las técnicas proyectivas, incluyendo la entrevista de juego, los gráficos y el CAT-A, proporcionaron una visión amplia del desarrollo simbólico en los 6 niños y niñas participantes en el estudio. Los hallazgos revelan un panorama diverso en cuanto al nivel de desarrollo simbólico, señalando la presencia de distintas categorías de desarrollo en este grupo.

Se consideran dentro de la amplia gama, aquellas cualidades que engloban de mejor manera las características evidenciadas en los procesos de los niñas y niños estudiados.

En primer lugar, se considera la cualidad de flexibilidad, como la capacidad de adaptar el uso de recursos para la representación de las experiencias emocionales de forma plástica. La flexibilidad permite que los símbolos y representaciones evolucionen y se transformen a medida que el niño se desarrolla. En segundo lugar, la capacidad de integración implica la posibilidad de representar diferentes matices de la experiencia emocional de forma coherente, pudiendo integrar aspectos contradictorios y conflictivos de la misma. Esto evidencia un posicionamiento psíquico desde la posición depresiva que desarrolla Melanie Klein. En tercer lugar, la capacidad creativa, que se refiere a la habilidad para imaginar, inventar y crear nuevas situaciones, personajes o escenarios, así como de resolver conflictos de forma novedosa. Por último, el lenguaje, como herramienta fundamental de la simbolización, ya que permite a los niños vehicular a través de la palabra-símbolo las emociones y experiencias.

Flexibilidad

En lo que refiere a la flexibilidad entendemos que en María, se evidencia una notable flexibilidad en el uso de símbolos y recursos representativos. Esta niña exhibe la capacidad de adaptar sus representaciones simbólicas de acuerdo con las características de su entorno, mostrando una expresión simbólica que evoluciona con su crecimiento

Teo, Felipe y Branca presentan una flexibilidad relativa, llegando a la rigidez en alguno de los casos. Muestran cierta capacidad para adaptar sus símbolos según el

escenario, pero evidencian carencias en la posibilidad de recrear nuevas escenas simbólicas con los elementos a disposición.

En contraste, Alan y Ana muestran dificultades en la flexibilidad simbólica. Se observa una tendencia a la rigidez en sus representaciones, indicando limitaciones en la adaptación de símbolos a las cambiantes experiencias emocionales. La estereotipia también aparece en sus producciones, pudiendo indicar algún nivel de alteración.

Capacidad de Integración

En María, se destaca una capacidad de integración acorde, ya que puede representar de manera coherente y articulada distintos matices de sus experiencias emocionales, demostrando una habilidad para integrar aspectos contradictorios de su mundo emocional. Esto trae la posibilidad de representación de las figuras de manera integral, introyectando los objetos ambivalentes y utilizando mecanismos defensivos y aspectos propios de la posición depresiva como la reparación y la angustia, mencionados anteriormente.

Teo, Felipe y Branca exhiben una capacidad de integración variable, indicando cierta ambivalencia que queda explícita en las diferentes modalidades de indagación. Evidencian la potencial integración de los aspectos contradictorios de los objetos, pero fallan al momento de simbolizarlo, anclando al niño al acto mediado por el impulso.

Alan y Ana muestran dificultades notorias en la capacidad de integración. Sus intentos de representaciones simbólicas carecen de coherencia y presentan fragmentación, sugiriendo una limitada habilidad para conciliar aspectos de la realidad exterior y la realidad interior. Se evidencian mecanismos de defensa propios de la posición esquizo-paranoide, sobre todo la escisión y la identificación proyectiva masiva.

Capacidad Creativa

La capacidad creativa en María se manifiesta de manera evidente a través de la creación de historias y situaciones que enriquecen el escenario simbólico. Esta niña muestra una imaginación rica y la capacidad de generar símbolos originales a partir del uso variado de los objetos. La creatividad en este sentido, se convierte en una herramienta fundamental para la elaboración simbólica.

En Teo, Felipe y Branca, se observa una capacidad creativa variable, condicionada por los estímulos externos que se le ofrecen al niño en los diversos escenarios. La

creatividad mejora a partir de las apoyaturas visuales o verbales, sin embargo se mantiene en muchos casos la adhesión al aspecto concreto y funcional de los objetos.

Alan y Ana muestran una limitación evidente en la capacidad creativa. Las representaciones son predecibles y carecen de espontaneidad. No se pronuncia la capacidad creativa en la resolución de problemas, ni el despliegue de posibles historias y escenarios para los símbolos. Permanecen adheridos al objeto que intentan representar.

Uso del lenguaje

La relación entre el desarrollo simbólico y el lenguaje es crucial. En María se evidencia una capacidad para articular verbalmente sus experiencias emocionales de manera coherente y expresiva. El lenguaje es un evidente vehículo en el juego simbólico, que ofrece las posibilidades de simbolizar a través de la palabra.

Teo, Felipe y Branca presentan una disponibilidad variable y por momentos limitada de recursos verbales que ayuden a articular lo representado, en el juego, los gráficos y a través de estímulos visuales. Se visualiza el lenguaje en su uso descriptivo por sobre la capacidad simbólica y creativa de representar experiencias, vivencias y miedos. En estos casos, el lenguaje puede ser un área de intervención específica para fortalecer los procesos de simbolización.

En Alan y Ana, las dificultades en el lenguaje son evidentes. A través de inhibiciones, restricciones y/o alteraciones específicas, el lenguaje como mecanismo para la simbolización queda comprometido, obturando la posibilidad de representar y elaborar experiencias. La expresión verbal se muestra limitada, reflejando desafíos en la traducción de las vivencias emocionales.

5.6 Caracterización de la infancia que ingresa al sistema educativo

A partir de lo expuesto anteriormente, podemos integrar ciertas características que representan a la infancia que ingresa al sistema educativo en nivel inicial a partir de la muestra estudiada.

Observamos a lo largo de la investigación que los 6 niños estudiados presentan niveles de desarrollo simbólico diversos, representados en un abanico de posibilidades y recursos variados. Sin embargo, encontramos que en 5 de los niños de la muestra se evidencian dificultades y trastornos del lenguaje. Mayormente observamos dislalias o dificultades en la pronunciación, pero también aparecen inhibiciones, y dificultades en la capacidad comprensiva y expresiva del lenguaje verbal.

Este aspecto llama poderosamente la atención, ya que si bien nos situamos frente a una muestra pequeña, es significativo en proporción. El lenguaje como se menciona previamente en varias oportunidades, mantiene estrecha relación con los procesos de simbolización. La posibilidad de usar el lenguaje como vehículo de expresión habilita que la palabra se estructure como símbolo representante de lo ausente. Cuando evidenciamos estas dificultades en el lenguaje nos preguntamos hasta qué punto las fallas en la simbolización son causa o consecuencia de estas, o si ambos procesos van de la mano en el desarrollo psíquico, nutriéndose uno de otro.

Considerando que la muestra fue intencionalmente seleccionada a partir de identificar aquellos niños y niñas que no hubieran transitado por ninguna institución educativa previamente, podemos decir que algunas de las dificultades del lenguaje podrían surgir a partir de la escasa estimulación de parte de los cuidadores principales en sus núcleos de crianza. Asimismo, nos preguntamos ¿qué palabras se le presta al niño para simbolizar la experiencia, sea esta traumática o gratificante? ¿Qué discurso circula entre los adultos referentes para representar su propia experiencia? Esto nos lleva a pensar en las dificultades en los procesos de simbolización.

De los 6 niños y niñas estudiados encontramos que la mayoría tiene inmadurez o dificultad en el despliegue de los recursos simbólicos, o muestra un nivel de desarrollo simbólico de riesgo. Este aspecto es muy significativo, ya que nos encontramos con niños y niñas que muestran grandes dificultades para representar de forma saludable sus experiencias, elaborar ansiedades y miedos. Estas fallas en la función simbolizante que parten desde los núcleos de crianza, donde madre/cuidador ejerce su función libidinizando al niño e introduciéndolo en el mundo de los objetos, a la paulatina diferenciación yo-no yo. Es la madre la que presta palabras y asigna significados a las experiencias del bebé, experiencias vitales cargadas de sensaciones que la madre resignifica en pro de darle un sentido y que el bebé no sucumba ante la intensidad afectiva.

Marion Minerbo (2009, p. 415) menciona que “[...] la función materna, también llamada función simbolizante, es ejercida por el inconsciente materno (y sus sustitutos) y/o por las instituciones, estableciendo lazos simbólicos entre significantes y significados que propician la experiencia subjetiva de ‘hacer sentido.’” Minerbo explica que para ella las fallas en la función simbólica generan una “reducción simbólica” (2009, p. 414). La autora explica esta reducción como el daño generado a raíz de la disminución de las representaciones disponibles para representar la experiencia, promoviendo un estado de “anemia psíquica”. Para la autora este psiquismo anémico lleva a la necesidad de mecanismos que compensen la ausencia de representaciones. De aquí que surge el pasaje al acto sin mediación actuando la violencia, la descarga afectiva y la necesidad inmediata de gratificación. Se

evidencia la repetición como vehículo de estos mecanismos, llevando al fracaso a todo intento posible de significación.

Vemos como prevalece en la relación del símbolo y lo simbolizado, mecanismos de identificación proyectiva, negación y proyección que despliegan sobre el objeto la dificultad de diferenciación, de separación. Asimismo se observa en algunos casos dependencia de la gratificación oral y una necesidad de control onnipotente sobre el objeto, evidenciando fijaciones en etapas más tempranas del desarrollo.

Otra característica de la muestra estudiada es la inmadurez en la motricidad fina y gruesa. En algunos casos se observa desde la motricidad gruesa torpeza en los movimientos amplios y en manejo del cuerpo en el espacio. Se observa la dificultad de ubicar el cuerpo en un espacio propio que no esté ocupado ya por otro objeto. Esta “superposición” reitera el concepto de la dificultad de diferenciación, de darle al cuerpo un lugar propio, un sentido, un orden. A nivel de la motricidad fina se observa la dificultad en la prensión del lápiz, la manipulación torpe de objetos pequeños y la organización de esos objetos en el espacio disponible. Los niños expresan su percepción corporal al mostrar cómo se relacionan con su entorno y experimentan el espacio. El desarrollo del niño ocurre en un espacio que se expande a medida que se establecen más relaciones con objetos. En el inconsciente del niño, cada situación tiene una representación. (Aberastury, 1968)

Los fracasos en la diferenciación yo-no yo generan que el niño se deba adherir al objeto, y así como dificultan la independencia del cuerpo y de la representación, también dificultan la capacidad para integrar conceptos más abstractos.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

6.1 Conclusiones principales que se derivan de los resultados cualitativos.

A lo largo de la presente investigación se han expuesto las características de los procesos de simbolización estudiados en la muestra de 6 niños y niñas en una escuela perteneciente al programa de Tiempo Completo en Montevideo.

A nivel general, se definen para los 6 niños y niñas distintos niveles de desarrollo simbólico, observando 2 niños con desarrollo simbólico de riesgo, 3 niños con desarrollo simbólico disminuído y 1 niña con desarrollo simbólico esperado. Estos resultados se desglosan para cada niño y niña en distintas categorías establecidas en acciones simbólicas materializadas, acciones simbólicas perceptivas y acciones simbólicas verbales.

Se evidencia que en la categoría de acciones simbólicas materializadas 1 niña obtiene nivel de desarrollo esperado, 2 niños muestran nivel de desarrollo disminuído y 3 niños muestran nivel de desarrollo de riesgo. En la categoría de acciones simbólicas perceptivas 1 niña muestra nivel de desarrollo simbólico esperado, 3 niños obtienen nivel de desarrollo disminuído y 2 niños muestran nivel de desarrollo de riesgo. Por último, en la categoría de acciones simbólicas verbales 1 niña obtiene nivel de desarrollo esperado, 3 niños obtienen nivel de desarrollo disminuído y 2 niños obtienen nivel de desarrollo de riesgo.

Estos resultados arrojan realidades diversas en cuanto a los recursos simbólicos con los que ingresan los niños al sistema educativo al comienzo de su escolarización. Por lo tanto, se establecen ciertas cualidades que definen los procesos de simbolización en la muestra de niñas y niños estudiados de forma individual. Se establecen como principales vectores la flexibilidad, la capacidad de integración, la capacidad creativa y el uso del lenguaje.

Al tratarse de una muestra diversa no es posible categorizar de manera unificada las cualidades de estos procesos de simbolización, sino que se definen para cada niño y niña en sus características específicas.

Nos encontramos con niños que logran simbolizar la experiencia, logran crear y utilizar símbolos a través de un lenguaje compartido que posibilitará la elaboración y tramitación de sus conflictos y por lo tanto le dará lugar a esas experiencias. El aprender decanta directamente de esta posibilidad, pudiendo darle un lugar a los contenidos, experiencias y vínculos dentro del escenario escolar. Pero también encontramos que la mayoría de los niños y niñas estudiadas no muestran un bagaje simbólico adecuado a la edad y etapa de desarrollo que transitan, y que se hace necesaria para elaborar las dificultades y carencias que acarrearán desde los núcleos de crianza. A nivel general

muestran dificultades notorias en el lenguaje, pudiendo tratarse en algunos casos de alteraciones específicas. También se evidencia inmadurez en la motricidad fina y gruesa, mostrando una percepción distorsionada del cuerpo y de cómo este juega un papel inadecuado en el espacio que ocupa y transita.

Si consideramos el niño que el sistema educativo espera, las características que este adjudica al modelo que propone el marco curricular de los niños y niñas a los 4 años, entendemos que la institución espera un niño que pueda hacer uso del lenguaje comprensivo y expresivo adecuado, pudiendo manifestar pensamientos y necesidades de forma clara, que pueda vincularse de forma afectiva con pares y adultos referentes en la institución, que muestre autonomía en algunas tareas y pequeñas acciones y decisiones, también deben mostrar cierta capacidad de autorregulación emocional.

Por otro lado, se espera que utilice el juego simbólico como medio de expresión de conflictos y que a través del mismo pueda representar situaciones de la vida cotidiana. Se espera a su vez, que muestre un manejo de la motricidad gruesa acorde y motricidad fina que le permita una manipulación adecuada de los objetos que le rodean con destreza y precisión. Desde el aspecto cognitivo se espera que los niños puedan resolver problemas y tareas simples, y que muestren además curiosidad por el mundo que los rodea y por aprender.

Estas características mencionadas a grandes rasgos, nos muestran la distancia entre este modelo de niño y lo que efectivamente se hace visible en los niños y niñas que ingresan al sistema educativo público y formal. Vemos cómo ese modelo de niño no refleja de forma acertada al niño real que adviene al escenario escolar, con un complejo nudo de características consecuentes de factores estructurales desde lo familiar y lo social. Estos factores adversos que se mencionaron anteriormente en otros apartados, no están en sintonía con el modelo del sujeto aprendiente que el sistema espera. Se genera por lo tanto una brecha real entre la institución y el sujeto y su familia. Esa brecha simboliza la dificultad del sistema de atender al sujeto en toda su singularidad, incluyendo las dificultades que trascienden al aprendizaje.

La escuela como institución educativa se ve interpelada por las diversas realidades que obturan las posibilidades de aprendizaje, pero para las que no encuentra respuesta y ni intervención adecuada. En tanto el sistema no contemple esta brecha, se profundizará la dificultad de la escuela de atender la integralidad del niño y su familia, apostando en última instancia a un modelo de niño integral.

Al decir de Filgueira, M (2020)

Si los niños que nacen y viven en la irregularidad e ilegalidad no poseen una oportunidad de elaborar vivencias de violencia, en escenarios sociales que propendan a su resignificación lo que se reproduce es la no inclusión, es decir la exclusión del territorio simbólico, social como es la escuela. Los primeros actos que observamos es que deambulan por el escenario escolar sin lograr desarrollar una filiación institucional real, con la apropiación de su historia, dado que es a partir de allí que los procesos de enseñanza- aprendizaje podrán tener anclaje. (párr. 33)

6.2 Efectos de la vulnerabilidad en los procesos de simbolización

Como se menciona anteriormente en el capítulo del marco teórico, el concepto de vulnerabilidad social integra varios aspectos que trascienden las fronteras de la pobreza, si bien esta es parte estructural de la misma. Se amplía el concepto a la exclusión, desigualdad, y factores de riesgo. Entendemos estos últimos como situaciones de violencia, discontinuidad en el vínculo o abandono por parte de alguno de los progenitores, pobreza extrema, negligencia y deprivación afectiva sostenida, entre otros.

Todos estos aspectos juegan un papel fundamental en tanto garantizan en el adulto las bases para establecer un vínculo de apego con el niño en su primera infancia. Las fallas en las funciones parentales ponen en riesgo la libidinización del infante, generando vulnerabilidad psíquica frente a las discontinuidades a las que el niño se enfrenta. Los niños que crecen en el seno de familias en vulnerabilidad social viven la precariedad de los vínculos intrafamiliares, siendo estos más inestables y frágiles.

Si consideramos que desde la díada presencia-ausencia se establecen las bases para la simbolización, no podemos perder de vista que la condición fundamental es la presencia. Esta última entendida como la continuidad, el sostén (Winnicott, 1993), la narcisización de la experiencia compartida. Sin este bagaje afectivo que signifique la experiencia, el niño queda a la deriva de las pulsiones, en una ausencia permanente o en una dialéctica presencia ausencia tan irregular e impredecible como desestructurante.

Encontramos en los niños y niñas estudiados, la falta de repertorio representacional ligado íntimamente con la falta de investimento narcisista, las vivencias de abandono y desvalimiento así como la sensación de desamparo. Se evidencian estos aspectos a partir de la dependencia excesiva con el objeto, los mecanismos de control omnipotente y la negación, en un intento de gratificación se exime la mediatización y se pasa directamente al acto.

6.3 Vínculo niño-docente en los procesos de simbolización

Es imposible disociar la premisa de si la escuela está preparada para los niños que advienen al sistema educativo y que pertenecen a contextos de vida desfavorables, y cómo incide el vínculo maestro-niño en los procesos de inclusión exclusión. Si bien entendemos que estos procesos son mucho más complejos de lo que nos permite la simple reducción a este vínculo, no podemos perder de vista que los actores fundamentales del escenario educativo son niños y maestros, y que muchos de los procesos de desigualdad se ponen en juego a la hora de pensar el vínculo entre ambos.

Lejos de culpabilizar al maestro como agente de la educación, entendemos que el docente puede jugar un rol primordial en la posibilidad del niño de desarrollar su despliegue simbólico. Si el maestro ejerce un rol que considere al niño como sujeto deseante y social, habilitando su curiosidad, estaría ejerciendo una función libidinizante similar a la función ejercida por sus cuidadores. Esta investidura narcisista puesta en juego en el vínculo implica obligatoriamente el afecto, la reafirmación y el respeto por los tiempos del niño.

Entendemos que los lazos bidireccionales niño-docente, se sostienen únicamente cuando aquel que acompaña da un sentido a aquello que hace, contribuyendo desde los mínimos gestos, desde el holding, a través de una operación que se transmite en palabra, gesto, metáfora... En los oficios del lazo, estos mínimos gestos podrían pensarse como un objeto transicional, aquello que apunta, sostiene y acompaña en el tránsito por espacios que carecen de aquellos objetos de amor.

A esto Carmen Rodríguez (2017) sostiene la importancia que estos gestos -a los que llama detalles- tienen en la construcción de subjetividad, ya que desde lo educativo nos enfrentamos a una ola de tendencias homogeneizantes que nublan e invisibilizan aquellos aspectos que corresponden a lo singular de cada sujeto. Tendencias que sobre todo aquellos que trabajamos desde los oficios del lazo caemos en riesgo de reproducir, y que devienen en acciones desubjetivantes hacia ese otro. Estos detalles que Rodríguez menciona apuntan a considerar lo más minucioso y micro de cada caso, partiendo de una alta complejidad y singularidad que permita a partir de allí pensar, crear, aplicar políticas que den lugar a lo macro.

Al decir de Rodríguez (2017):

Se nos ocurre que, en los oficios del lazo, es preciso trabajar de manera privilegiada sobre los detalles, y que esos detalles se nos presentan como fragmentos, pequeñas partes o piezas que abren un campo de significación. Conciérne a un sujeto, un colectivo, una unidad de gestión, la tarea que se desprende de llevar adelante oficios del lazo consiste la más de las veces de

operar sobre un conjunto de pequeños detalles que abren a la posibilidad de movimientos y alteraciones de lo dado.” (p. 134)

No debemos perder de vista lo humano, el encuentro, el devenir del niño como sujeto de la educación a partir de ser considerado como tal.

A esto Frigerio menciona:

Dice el maestro emancipador: no es del maestro del que uno aprende sino de la relación con el maestro cuando ésta se inscribe en el signo de la igualdad, la igualdad entre las inteligencias, principio, no horizonte, punto de partida al que la tarea nos convoca y nos desafía cuando queremos hacer de este mundo, un mundo otro, un mundo con justicia. (2006, p.144)

6.4 La escolarización y los procesos de simbolización: ¿Cómo interpela el niño que adviene al escenario escolar al sistema educativo?

Entendemos que el oficio del lazo se pone en juego desde el vínculo entre el niño que llega al sistema educativo al inicio de su trayectoria escolar, y el docente que lo recibe, los actores del escenario escolar que forman parte del cuerpo docente y no docente. Aquellos que se encuentran con un niño único y singular, que piensan, que ven, escuchan y acompañan. ¿Podrán incluir a ese niño/a que ingresa a la escuela a los 4 años pensando en la realidad de ese niño, en lo que lo atraviesa y construye su subjetividad? ¿o corremos el riesgo de caer en aquellos lazos des-lazados, que se mantienen a base de la continuidad de la institución, pero que carecen de sentido, que no acompañan?

Nos recuerda a las escuelas galpón que menciona Lewkowicz, I. (2010), en cuanto a que el galpón tendría la función de hacer coincidir la materialidad de los cuerpos en un espacio físico, pero que no garantiza un sentido ni una representación por parte de quienes allí se encuentran, sin garantizar las condiciones para un verdadero encuentro.

¿Considera la institución educativa las “ausencias en las presencias” que están impregnadas de experiencias no simbolizadas aún, de pérdidas, traumas, conflictos, herencias, vacíos, cuando en gran parte de las situaciones la familia de origen de niños y niñas no ha ofrecido ese sostén afectivo que permita simbolizar la experiencia? ¿Se ofrece la institución educativa en sus diversos y complejos componentes como continente presente para que niños y niñas puedan representar, simbolizar aquello ausente, aquello que en un momento ulterior ellos y ellas podrán cuestionar de su propia naturaleza?

Esta ausencia también podemos decir que habilita la narración, la posibilidad de tomar distancia con aquello que fuimos, que somos y que proyectamos ser. ¿Será posible cuestionar nuestra naturaleza sin narración? ¿Cómo van configurando niños y niñas sus propias narraciones en base a su construcción paralela como sujetos simbólicos? ¿Somos los adultos disponibles y capaces de ofrecernos como presencia para simbolizar las ausencias?

La escuela como parte representativa de la educación, se ha convertido progresivamente en una política social mimetizando los objetivos del bienestar infantil que se persiguen para cierta franja de la población y perdiendo de vista los objetivos de la educación. La escuela de tiempo completo surge como una política estatal para abarcar la inserción educativa de los sectores de la infancia más empobrecidos, por lo que CEPAL (1991) describe la importancia que adquiere el tiempo de exposición de los niños y niñas a los conocimientos para determinar el rendimiento académico de los sectores más vulnerables, así como favorecer las habilidades sociales y la instalación de normas y valores morales.

A partir de esto nos preguntamos si verdaderamente la escuela de tiempo completo contempla las diferencias de los niños y niñas que a ella asisten, o si potencian las desigualdades a partir de la naturalización del discurso de la exclusión, basándose en el concepto de sujeto carente y anulando en cierta forma al sujeto de la educación (Martinis, 2006). El objetivo de estas escuelas no está puesta en mejorar la calidad educativa para potenciar el aprendizaje y la inteligencia, sino para rescatar niños casi irrescatables, que son vistos y valorados por el sistema educativo como potenciales víctimas de su contexto de marginalidad, pobreza y delincuencia. Son niños que quedarán excluidos de la vida cultural si el sistema educativo no se propone mantenerlos en la escuela por más tiempo, sin importar qué se pretende hacer con ellos y la calidad educativa que se ofrece.

Al respecto de esto Martinis (2006, pág. 2) dice:

Esto supone marchar contracorriente, ir contra el sentido común que han conseguido instalar los discursos reformistas, desarmar el discurso que asocia a la pobreza con la casi seguridad de bajos logros educativos. Es claro que un punto de partida en esta tarea está marcado por una clarificación acerca de quién es el sujeto de la educación y cuál la tarea de la educación en relación con él. Un sujeto de la educación es alguien en proceso de humanización, colocado en posición de recibir un legado, de acceder a la transmisión de aquello que la humanidad ha sido capaz de construir históricamente y que le ha valido devenir precisamente en eso: humanidad.

Cuando pensamos en las escuelas de tiempo completo como mecanismo por el cual los niños son “incluidos” en el sistema educativo a pesar de su contexto desfavorable, no estamos haciendo más que reforzando los mecanismos de exclusión, ya que partimos de la premisa de que ese sujeto fracasará si la escuela no actúa pensando en sus carencias. La escuela apunta a cubrir ciertas necesidades que están dadas desde lo social en un nivel muy profundo que responde a las estructuras económicas que sostienen la pobreza y las desigualdades. Necesidades que trascienden lo educativo y que por lo tanto no se centran en el sujeto como sujeto de la educación.

Se consideraría al sujeto como sujeto de la educación si se da la apertura a las distintas posibilidades de ese sujeto. Considerar al sujeto que adviene al escenario escolar en una escuela de tiempo completo, como un sujeto que carece de aspectos fundamentales que lo ubicaría del otro lado de los excluidos, ya marca una forma de pensarlo y de vincularnos con él que marcará su trayectoria educativa. Este hecho solo contribuye a los procesos de desigualdad y por ende de exclusión. Garantizar la igualdad en términos educativos no implica homogeneizar la escuela, sino colocarla como base fundadora y potenciadora para el despliegue de las múltiples diversidades.

La igualdad de oportunidades en la educación ha ganado terreno históricamente a partir del acceso a la escuela republicana, donde la educación como fin en sí mismo aseguraba que todos pudieran acceder a ciertos conocimientos. Esto implicaba que la oferta escolar era igual en cualquier escuela, sea cual fuere sus características.

Esta igualdad de oportunidades no significaba ni garantizaba igualdad de posiciones, ya que en última instancia servía para reafirmar las posiciones sociales. La escuela Vareliana es un ejemplo de ello, que si bien apuntó a garantizar el acceso a la educación pública, laica y de calidad, era reproductora de las desigualdades estructurales.

Las escuelas de tiempo completo se constituyen como política pública que pretende ofrecer la igualdad de oportunidades educativas pero que no considera en muchos casos las desigualdades de posición de las familias a las que pertenecen los niños que a ellas asisten. Esta escuela que se rige aún por conceptos varelianos, pierde en la modernidad líquida la solidez para sostener a los estudiantes ante estas desigualdades. Es una escuela regida bajo contenidos y currículas que sigue apuntando a determinados niños con determinadas condiciones existenciales, afectivas y simbólicas, que eventualmente entran en conflicto reforzando las desigualdades y promoviendo la exclusión.

Al respecto Frigerio (2006) plantea que:

El maestro ignorante sabe que la igualdad no anula la asimetría, pero garantiza que ninguna asimetría, ninguna diferencia, devenga la sede de una

desigualdad. La igualdad no como horizonte, sino como punto de partida —como no se cansa de decir el filósofo Rancière—, implica sostener que ningún sujeto de la palabra está imposibilitado, ni inhabilitado, en el territorio de lo común, para ser par, para formar parte, para tener su parte. (p.142)

Rancière (2003) nos muestra en *El Maestro Ignorante*, lo fundamental de la disposición del otro (maestro en este caso) para considerar a la ignorancia como una oportunidad. La asunción por parte del maestro de que todos pueden aprender implica dar por sentado un potencial de inteligencia del cual todos parten. Esto no implica asumir que son todos iguales, sino que todos pueden pensar y aprender. La importancia de este texto radica por tanto en la existencia del vínculo con un otro (emancipado) que está disponible afectivamente y que asume la potencialidad de la inteligencia.

La persistencia del fracaso escolar, de la deserción nos muestra en algún punto el fracaso de la institución, del sistema que no logra integrar en su propuesta práctica los aspectos reales e integrales del sujeto, aquellos que no hacen únicamente a las dificultades de aprendizaje ni al aprender, sino más bien a las posibilidades de procesar y elaborar la realidad circundante. El sistema falla en establecer una red que oficie de soporte simbólico y afectivo, y que capture todas las aristas del sujeto.

Desde la mirada de Derrida (1997) la escuela no ofrece verdadera hospitalidad al niño/a que a ella adviene, ya que no deja de considerarle como ese extranjero, con ciertas características aún difíciles de integrar y aceptar de forma plena. No se trata de ignorar las diferencias, si no de entenderlas desde la posibilidad, de aquello que nos habilita y motiva a crear juntos en un espacio potencial, transicional, donde ambas partes sean protagonistas de su propio acontecer.

6.5 Limitaciones del estudio y recomendaciones a futuro

La principal limitación de este estudio radica en el tamaño reducido de la muestra de niños participantes. Aunque se procuró seleccionar una muestra representativa de aquellos niños que no hubieran transitado previamente por ninguna institución educativa, la restricción en el número de participantes podría afectar la generalización de los hallazgos a una población más amplia. La selección intencional de esta muestra pequeña responde al contexto de pandemia por Covid-19, donde se restringió el acceso a los niños a partir de la división arbitraria de la sala y los días en que los niños concurrían a la escuela. Este aspecto se explica en detalle en el capítulo metodológico.

A su vez, entendemos que el contexto de pandemia podría haber introducido sesgos en los procesos de simbolización de los niños debido a las condiciones excepcionales y el

impacto emocional asociado con la crisis sanitaria. Estos factores podrían influir en la transferibilidad de los resultados a contextos no afectados por la pandemia.

Por otro lado, la duración limitada del estudio podría haber afectado la captura de cambios a largo plazo en los procesos de simbolización. Los efectos a largo plazo de la pandemia podrían no reflejarse completamente en este marco temporal, lo que señala la necesidad de investigaciones longitudinales futuras. La naturaleza transversal de la investigación muestra el estudio de los procesos simbólicos en el aquí y ahora de los niños y niñas estudiados. Esto evidencia la necesidad de explorar más a fondo las experiencias individuales de los niños a largo plazo en su proceso de escolarización para contemplar los cambios que sufren los procesos de simbolización a lo largo de la trayectoria educativa. Las futuras investigaciones podrían emplear enfoques longitudinales y cualitativos para obtener una comprensión más completa y contextualizada.

Finalmente, en lo que refiere a los métodos de recolección de la información, se seleccionaron técnicas proyectivas que fueron utilizadas para indagar específicamente los procesos de simbolización. Métodos adicionales como las entrevistas en profundidad con familias y adultos referentes de la institución, podrían proporcionar una comprensión más completa de la riqueza y complejidad de las distintas realidades de los niños, niñas y sus familias, en un marco de investigación más prolongado en el tiempo y con mayor alcance.

El presente estudio destaca la importancia de considerar la implementación de intervenciones tempranas oportunas que puedan abordar las restricciones en la simbolización en los niños y niñas que advienen al escenario educativo. Si bien la institución escolar cuenta con programas que apoyan a los niños, niñas y sus familias, estos no logran responder a las realidades circundantes de los contextos de vida desfavorables debido al escaso número de técnicos trabajando en campo. La falta de dispositivos presentes en cada escuela evidencia la necesidad de la presencia sostenida de profesionales que de forma multi y transdisciplinaria acompañe el desarrollo de los niños y niñas de forma integral, y no se dedique exclusivamente a situaciones emergentes de gravedad.

Por otro lado, la transición al sistema educativo debería recibir una atención particular, con estrategias diseñadas para apoyar a los niños provenientes de entornos vulnerables. La sensibilización de los educadores sobre las posibles dificultades en la simbolización podría facilitar un abordaje más adaptado a las necesidades individuales de cada niño y niña. Para ello es necesaria la exploración de las estrategias pedagógicas de educadores, que puedan potenciar y fortalecer los procesos de simbolización en contextos educativos, considerando la adaptabilidad a situaciones de crisis y cambios en el entorno, como fue la pandemia.

Adaptar la currícula para incorporar actividades que aborden específicamente las posibilidades de simbolización, teniendo en cuenta la diversidad de experiencias y estilos de aprendizaje. Priorizando el enfoque lúdico que promueva la creatividad y habilite de forma constante el juego simbólico, la expresión artística y la narrativa como medios de exploración de los procesos de simbolización. A su vez, implementar una evaluación formativa que permita monitorear de manera continua el progreso de cada niño en los procesos de simbolización y ajustar las estrategias pedagógicas y técnicas según sus necesidades individuales.

Considerar la participación de las familias es fundamental en la implementación de estrategias que aborden al niño como sujeto integral. La posibilidad de contar con el apoyo de las familias dependerá de la capacidad de cada escuela de recibir, atender y brindar soporte en las conflictivas que ellas traen, estableciendo una colaboración efectiva entre la institución educativa y el entorno familiar.

En conclusión, este estudio destaca la urgencia de abordar las restricciones en los procesos de simbolización en niños que enfrentan contextos de vida vulnerables, especialmente durante el período crítico de ingreso al sistema educativo en nivel inicial. Las implicaciones prácticas y teóricas derivadas de este trabajo proporcionan una base valiosa para mejorar las estrategias de intervención y orientar investigaciones futuras en el ámbito educativo y psicoanalítico.

7. REFERENCIAS

Aberastury, A. (1968). *El niño y sus juegos*. Buenos Aires: Paidós.

Administración Nacional de Educación Pública y Universidad de la República (2009).

Convenio entre la Universidad de la República y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

http://depfisica.cfe.edu.uy/images/DOCUMENTOS/convenio_UdelaR-ANEP.pdf

Administración Nacional de Educación Pública y Consejo Directivo Central. (1997). *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo. Proyecto MECAEP ANEP/BIRF.*

<http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/tiempocompleto/pptc.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública y Dirección Sectorial de Planificación Educativa. (2016). *Relevamiento de las características socioculturales de las escuelas públicas del CEIP 2015. Anticipación de resultados.*

http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/varios/Anticipacion_%20resultado_Relevamiento.pdf

Albamonte, M. A., Bermejo, V., Ferrándiz, F., Guijarro, C., Montes, I., Palop, M. D., y

Sánchez, M. (1991). *La importancia de la simbolización en los procesos de aprendizaje*. V Congreso Nacional de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente, celebrado en Vitoria. <https://www.seypna.com/documentos/articulos/albamonte-importancia-simbolizacion.pdf>

Anzieu, D. (1961). *Los métodos proyectivos*. Buenos Aires: Ábaco de Rodolfo Depalma.

Baringoltz de Hirsch, Frank de Verthelyi, R., & Menéndez de Rodríguez, F. (1979). *El CAT en el psicodiagnóstico de niños / Sara Baringoltz de Hirsch, Renata Frank de Verthelyi, Florencia Menéndez de Rodríguez*. Nueva Visión.

Bellak, L. y Bellak, S. (1949). *Test de Apercepcion infantil con figuras animales (CAT-A)* Técnicas proyectivas. Editorial Paidós Buenos Aires, Barcelona y México.

Bisio Conde, A. (2014). *El encuentro inicial : una oportunidad de facilitar la simbolización : análisis de la práctica en grupos de educación inicial en las escuelas y en jardines de infancia públicos*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.

Bleger, L. & Bleger, J. (1959). *Grupo familiar: psicología y psicopatología*. En

- Grinberg, L., Langer, M. & Rodrigué, E. (Eds.), *El Grupo Psicológico: en la terapéutica, enseñanza e investigación*. Buenos Aires: Nova.
- Bleger, J. (1991). *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (2009). *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Bordoli, E. (2013.). *La construcción de la relación pedagógica en escuelas públicas ubicadas en barrios en situación de pobreza de Montevideo*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Caride de Mizes, M. y de Constantino, R. (1982). *Técnicas gráficas en la evaluación de la personalidad*. Buenos Aires, Argentina: Tekné.
- Casas de Pereda, M. (1999). *En el camino de la Simbolización, Producción del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Paidós.
- CEPAL (1991). *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*. Montevideo.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2020). Programa Escuelas Disfrutables. Montevideo: CEIP. <http://www.ceip.edu.uy/programas/ped>
- Corea, C., Duschatzky, S. (2004). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Corea, C., Duschatzky, S. (2010) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Dibarboure, M. (2015.). *La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas : el taller clínico con cuentos en el ámbito escolar*. Tesis de maestría. UR. FP.
- Dolto, F. (1971). *Psicoanálisis y pediatría*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Fernández, L. M. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires. Ed. Paidós
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada* (10a ed). Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.
- Filgueira, M. (2022.). *Metanovela «educativa» del Uruguay : análisis de obstáculos a la transformación del Sistema Nacional de Educación Pública en el Uruguay de 2005 a 2015*. Tesis de doctorado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.

- Freire de Garbarino, M. (1986.). *El juego en psicoanálisis de niños* : compilación. Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Freud, S. (1973a) *La Disolución del Complejo de Edipo*. En Obras Completas. (Vol. II). Madrid: Biblioteca Nueva. (1924)
- Freud, S. (1973b). *Más allá del principio de placer*. En Obras completas, (Vol.III). Madrid: Biblioteca Nueva. (1920)
- Freud, S. (1973c). *Tres ensayos para una teoría sexual*. En Obras completas, (Vol.II). Madrid: Biblioteca Nueva. (1905)
- Frigerio, G. (2006). *Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación*. Revista Interamericana de Educación de Adultos, año 27, n.º 2, pp. 34-40, México.
- Frigerio, G. (2017) *Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas*. En Frigerio, G., Korinfeld, D., Rodríguez, C. Trabajar en Instituciones: los oficios del lazo. Buenos Aires: Noveduc.
- Giorgi, V. (1988) *Pobreza, sobreexplotación y salud mental*. Editorial Roca Viva.
<https://studylib.es/doc/6351118/v%C3%ADnculo--marginalidad-y-salud-mental.-giorgi--victor>
- Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- González-Moreno, Claudia Ximena, & Solovieva, Yulia. (2016). *Caracterización del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños preescolares*. CES Psicología, 9(2), 80-99. <https://doi.org/10.21615/cesp.9.2.6>
- González-Moreno, Claudia Ximena, & Solovieva, Yulia. (2016). *Evaluación de adquisición de las acciones perceptivas simbólicas en niños preescolares de Bogotá, Colombia*. SUMMA PSICOLÓGICA UST, 2016, Vol. 13, Nº1, 19-31 ISSN: 0718-0446 / ISSN: 0719-448x. <https://doi.org/10.18774/448x.2016.13.284>
- Grunin, J., & Wald, A. (2016). *Clínica con niños y adolescentes: Imaginación y procesos de simbolización en gráficos y escritura*. Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes, 19(1), 21-48.
<https://www.controversiasonline.org.ar/PDF/ano2016-n19/4.GRUN-ESP.pdf>
- Gutfreind, Celso (2007). *El potencial terapéutico de los cuentos infantiles: Aplicaciones en psiquiatría infantil*. Revista de APPIA, (16), 130-138.
- Iñiguez, L. (2009). *El debate sobre Metodología Cualitativa versus Cuantitativa*.

Disponible en: <http://psicologiasocial.uab.cat/lupicinio>

Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber: historias de aprendices*. Universidad de la República, Unidad de Comunicación, Departamento de Publicaciones.

<https://hdl.handle.net/20.500.12008/4547>

Kachinovsky, A. Gabbiani, B. (2014). *Una alternativa al fracaso escolar Hablemos de buenas prácticas*. Montevideo: UdelaR.

Klein, M. (1935). *Contribución a la psicogénesis de los estados maniaco-depresivos*. En Obras completas II, (1974) Buenos Aires: Paidós.

Klein, M. (1946). *Notas sobre algunos mecanismos esquizoides*. En Obras completas III, (1974, cap. 9). Buenos Aires: Paidós.

Koppitz, E. M. (2002). *El dibujo de la figura humana en los niños* (12a. ed.). Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.

Laplanche, J., Pontalis J. B. (2004). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Martínez, S. (2018). *Estudio de las fallas en la función co-metabolizadora en la estructuración psíquica: su incidencia en el aprendizaje y la socialización de escolares en contextos de pobreza* (Tesis doctoral). Universidad del Salvador, Buenos Aires.

Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”, en: Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre dos orillas*. Buenos Aires: del Estante Editorial.

Minerbo, M. (2013) *Neurose e não neurose* 2. ed. São Paulo : Casa do Psicólogo. (Coleção Clínica Psicanalítica / dirigida por Flávio Carvalho Ferraz)

MIDES (2012) *Vulnerabilidad y exclusión. Aportes para las políticas sociales URUGUAY SOCIAL I VOL. 5*. Miguel Serna (coord.). ISBN: 978-9974-7781-3-9

Pichón Riviere, E. (1981). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social* (I). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Puertas Tejedor, B. (1998) *La simbolización y el proceso psicodiagnóstico: apuntes para un seminario*. Seminario impartido en Bilbao en marzo de 1998 dentro del Curso de Psicopatología y Psicoterapia de Niños y Adolescentes organizado por la Asociación para la Promoción de la Salud de Niños y Adolescentes ALTXA. Revista 25. Recuperado de: <https://www.seypyna.com/documentos/articulos/puertas-simbolizacion-proceso-psicodiagnostico.pdf>

- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rego, María Victoria, & Schlemenson, Silvia. (2010). *Transformaciones en los procesos de simbolización de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje*. Anuario de investigaciones, 17, 79-87. Recuperado en 03 de junio de 2024, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100008&lng=es&tlng=es.
- Rodriguez, C. (2017) *Aportes para pensar por caso: una cuestión de detalles*. En Frigerio, G., Korinfeld, D., Rodríguez, C. Trabajar en Instituciones: los oficios del lazo. Buenos Aires: Noveduc.
- Saraví, G. (2015) *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO México, CIESAS.
- Siquier de Ocampo, García Arzeno, M. E., & Grassano, E. N. (1989). *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico*. Ediciones Nueva Visión.
- Taylor, S.J.y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- UNICEF (2021) *Midiendo el impacto de la COVID-19 en los niños y niñas menores de seis años en América Latina y el Caribe*. Diálogo Interamericano. Primera Edición.
- Vasilachis, I. (coord.) (2006) *La investigación cualitativa*. En Estrategias de investigación cualitativa (pp 23-64). Barcelona: Gedisa.
- Wald, A. (2018). *Notas sobre vulnerabilidad y desamparo en la infancia*. Revista Uruguay de psicoanálisis, (127), 90-101.
- Wald, A. (2010). *Procesos imaginativos y simbolización gráfica en niños con problemas de aprendizaje*. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Winnicott, D. W. (1971). *Clinica Psicoanalítica Infantil*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1972). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Granica.
- Winnicott, D. W. (1993). *Los Procesos de Maduración y el Ambiente Facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Buenos Aires: Paidós.

8. ANEXOS

8.1 Pauta de observación:

En relación al espacio físico:

1. El espacio es acorde a la edad y la cantidad de los niños.
2. La sala cuenta con libros y materiales suficientes y adecuados para la edad de los niños.
3. La sala está limpia y tiene suficiente luz y aire.
4. La sala tiene recursos visuales expuestos para los niños como carteleras, abecedarios, posters, imágenes, etc.
5. La sala cuenta con baño y pileta para uso de los niños.
6. ¿Cómo se disponen los niños en la sala?
7. Los niños tienen un lugar específico asignado por el docente.
8. Los niños utilizan todo el espacio de la sala (mesas, rincones, alfombra, pizarra)

En relación al docente:

1. Muestra calidez hacia los niños en el trato con ellos (contacto visual, tono de voz, postura corporal).
2. Genera un ambiente de respeto donde se promueve la escucha.
3. Brinda el espacio y la escucha para que los niños expresen emociones y opiniones.
4. Promueve la participación activa y espontánea de los niños
5. Reconoce cuando un niño requiere apoyo individual y lo brinda.
6. Se dirige más a un grupo de niños en particular.
7. Plantea alternativas en las consignas y las actividades para aquellos niños que muestren dificultades.
8. Utiliza consignas que refuerzan estereotipos de género.
9. Usa estrategias específicas para poner límites y para situaciones conflictivas.
10. Se muestra intimidante o autoritaria.
11. Refuerza positivamente de forma afectiva conductas positivas en los niños.

12. Establece un espacio diario para las rutinas.

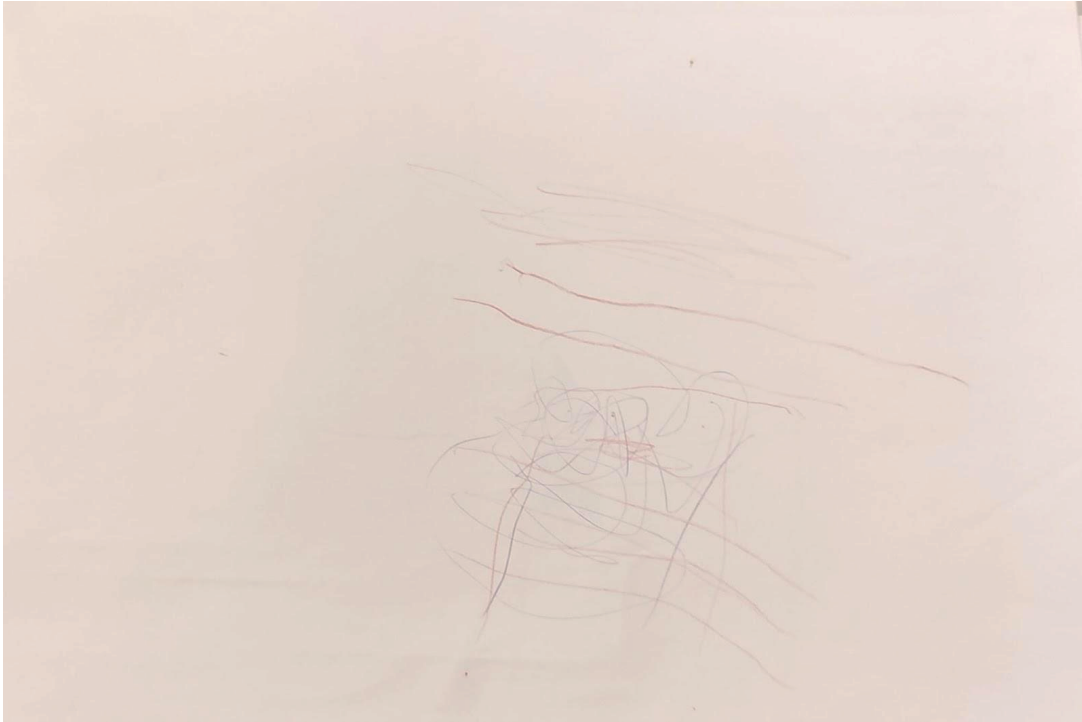
En relación a los niños:

1. Se expresan de forma espontánea sin que el docente deba estimularlos.
2. Expresan estados de ánimo o emociones de forma abierta, espontánea o lo demuestran con sus gestos faciales.
3. Se mueven libremente por el espacio de la sala y ubican las cosas sin dificultad.
4. Reconocen los espacios dentro de la escuela y circulan por ella sin dificultad.
5. Participan activamente de la actividad que propone el docente.
6. Cuentan anécdotas, historias o cuentos.
7. Recuerda hechos o situaciones vividas dentro y fuera de la sala y puede narrarlas.
8. Se inhiben ante las propuestas de actividades grupales.
9. La participación mejora o empeora cuando la actividad se realiza en pequeños grupos.
10. Conversan entre ellos.
11. Juegan de forma individual.
12. Juegan de forma grupal o en pequeños grupos.
13. Inventan historias y representan fantasías mediante el juego.
14. Demuestran entender claramente cuando la docente habla o propone una consigna.
15. Piden ayuda de forma explícita cuando lo necesitan.
16. Muestran dependencia de la docente para realizar la actividad.
17. Los niños se ayudan entre ellos para realizar algunas actividades.
18. Reconocen las normas básicas de la sala.
19. Logran esperar turnos para hablar o para realizar una actividad.
20. Hay niños que no participan de la actividad.
21. Hay niños que todavía se encuentran en período de adaptación.
22. ¿Cuáles son los niños que hablan más?
23. Se visualizan roles diferenciados como de liderazgo.

- 24. Se forman subgrupos espontáneamente.
- 25. Se dan interacciones mixtas.

8.2 Gráficos

TEO

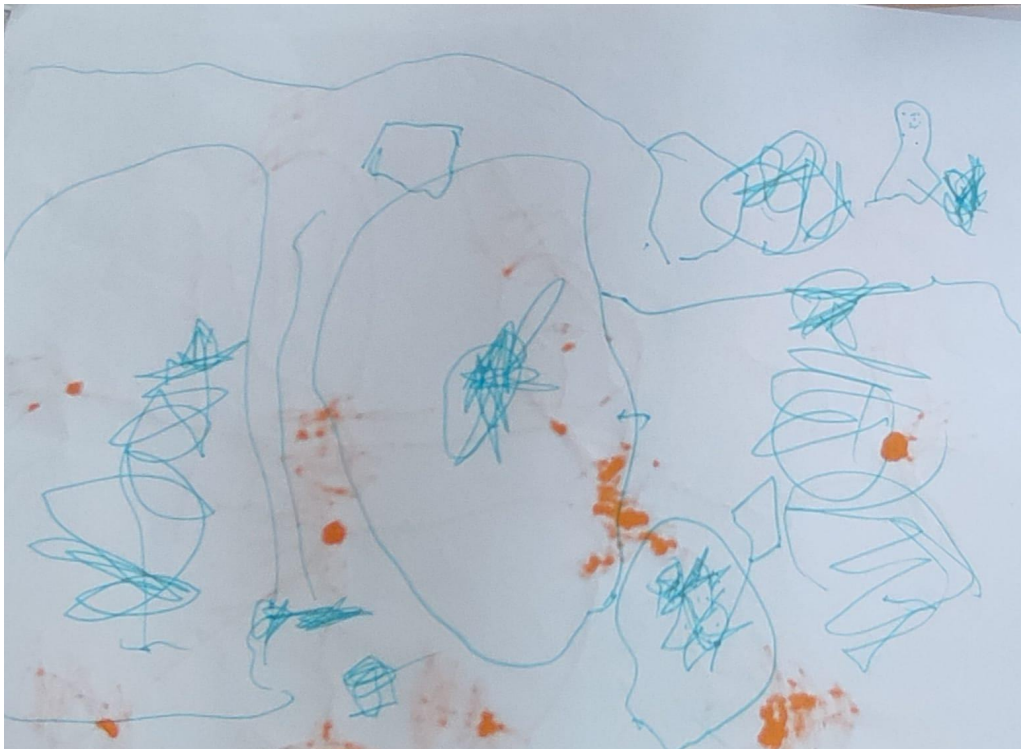


Dibujo libre



DFH

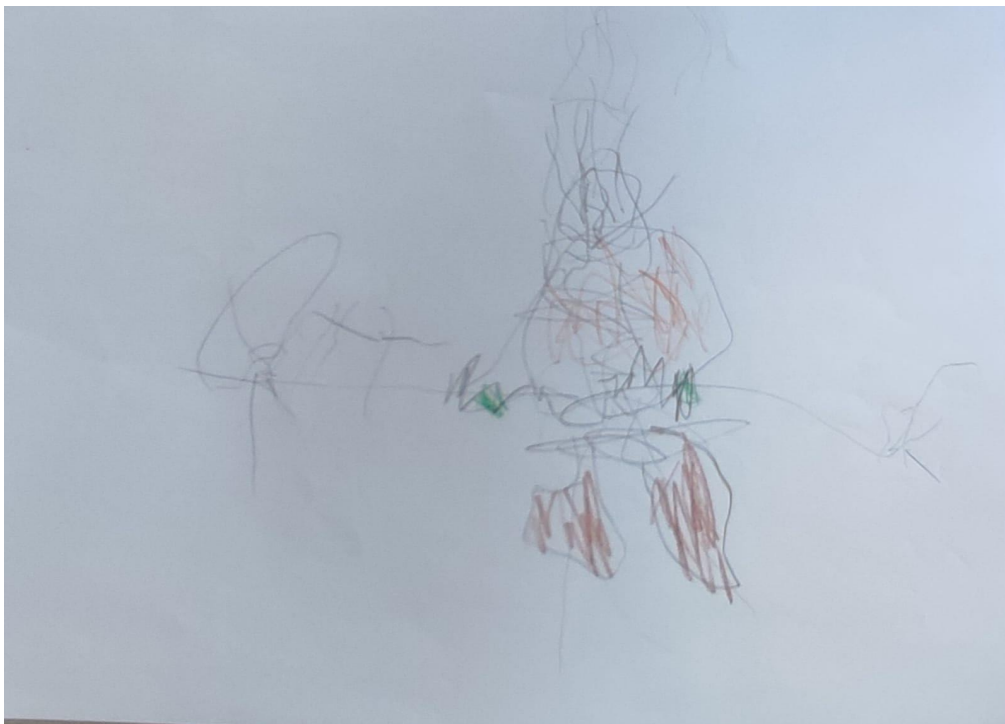
FELIPE



Dibujo Libre 1

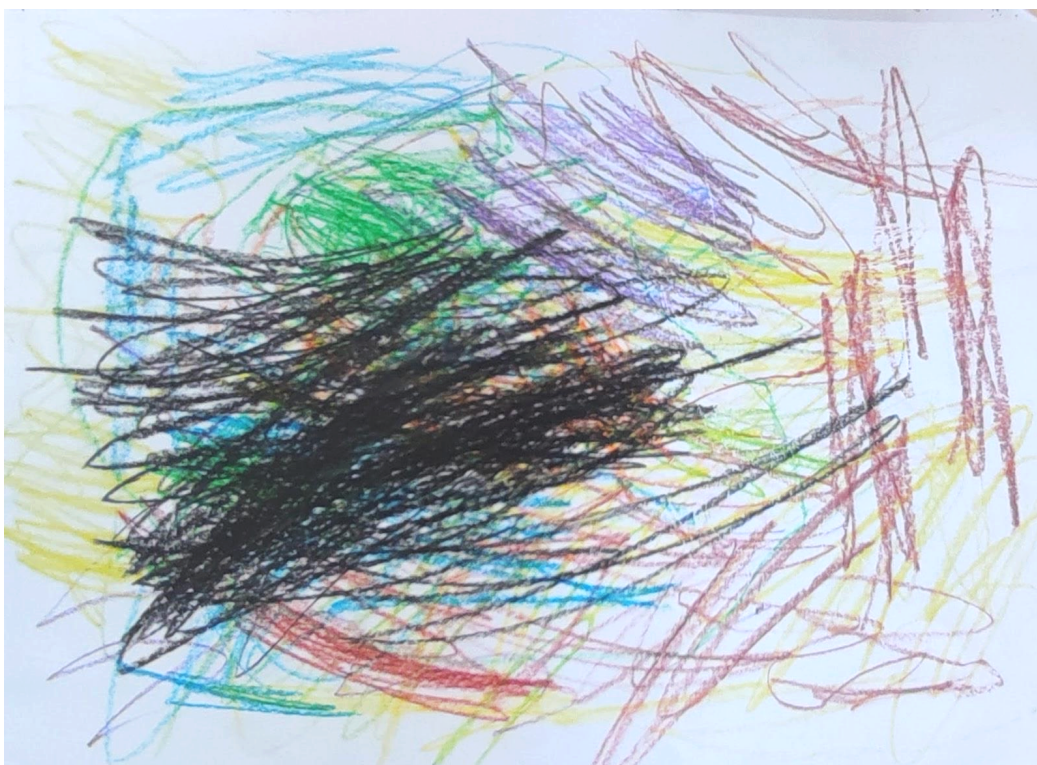


Dibujo Libre 2



DFH

ALAN



Dibujo Libre



DFH

MARÍA



Dibujo Libre 1

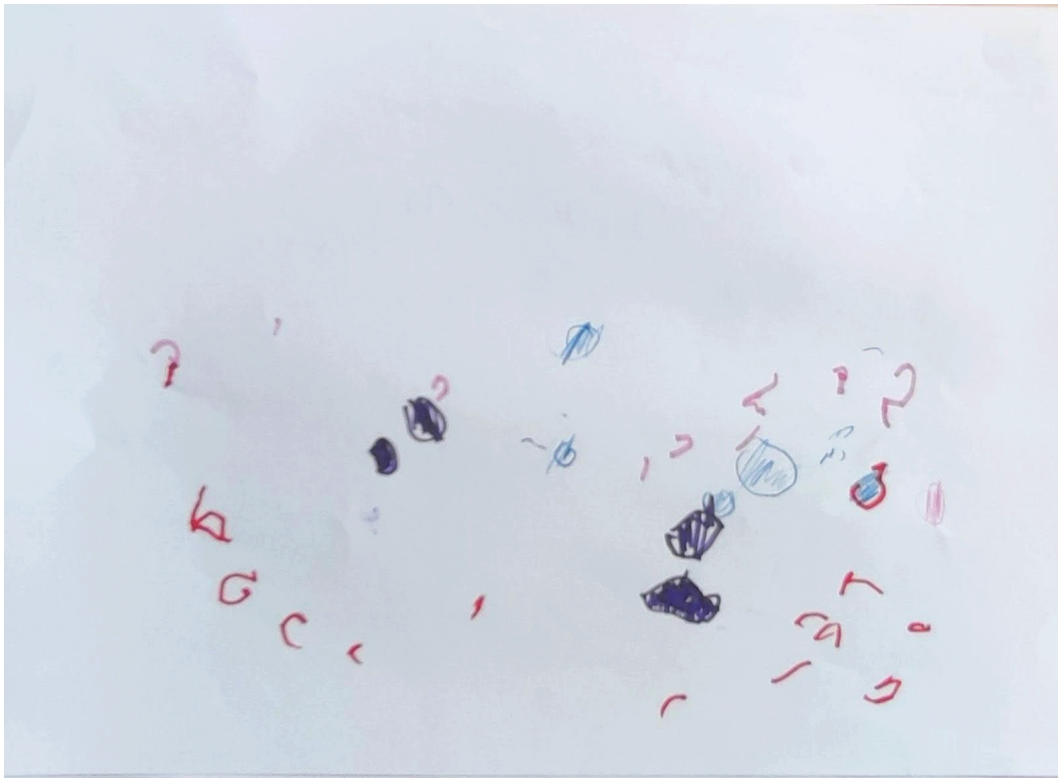


Dibujo Libre 2

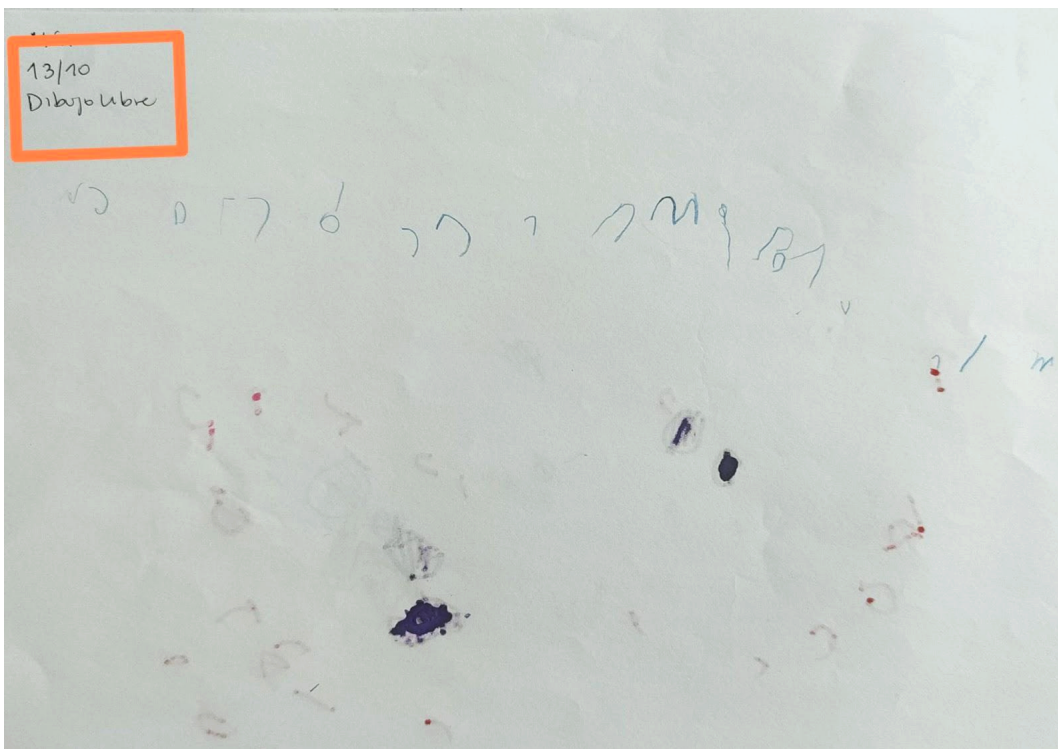


DFH

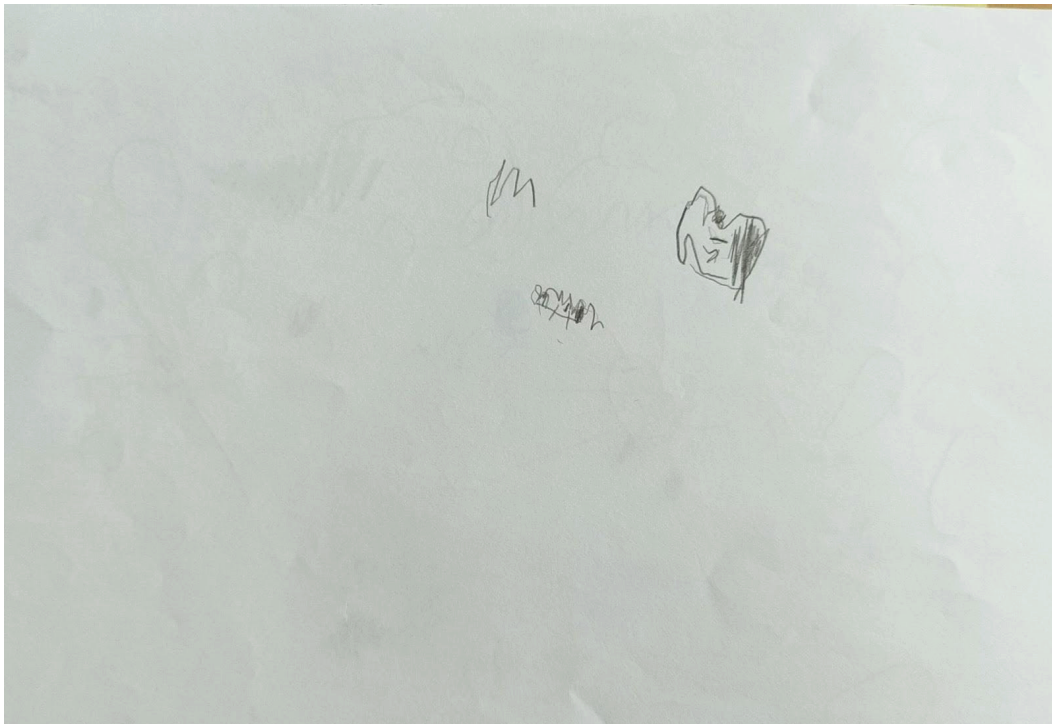
ANA



Dibujo Libre 1

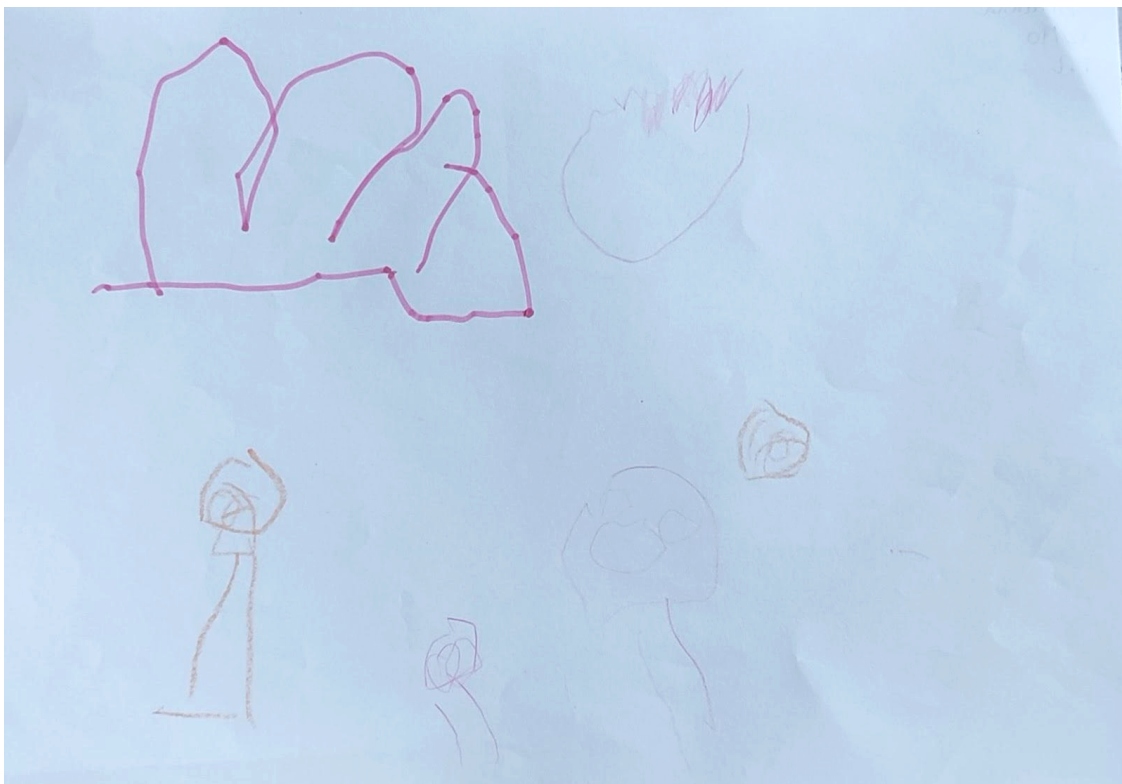


Dibujo Libre 2



DFH

BRANCA



Dibujo Libre



DFH

8.3 Consentimiento Informado para responsable legal de niño o niña

HOJA DE INFORMACIÓN PARA RESPONSABLE LEGAL, TRABAJO INDIVIDUAL

La presente investigación se denomina “Estudio de los procesos de simbolización en niños que ingresan al Sistema Nacional de Educación Pública en nivel inicial en Uruguay.” Estudio de caso en una escuela de tiempo completo de Montevideo.

Se realiza en el marco de la Maestría de Psicología y Educación de la Facultad de Psicología, UdelaR.

Este estudio tiene como objetivo conocer a los niños y niñas que ingresan a una escuela de tiempo completo en nivel inicial, para estudiar cómo será el trayecto de esos niños y niñas por la educación.

Para ello se trabajará individualmente con niños y niñas para conocerlos mejor a través del juego. Se verá a cada niño/a en dos días diferentes para no cansarlo/a. Este trabajo no implica ningún riesgo para los participantes. Sin embargo, si surgiera algún efecto negativo (angustia o malestar) se brindará orientación y/o la derivación correspondiente.

A lo largo de toda la investigación, se mantendrá el carácter de confidencialidad, protegiéndose la identidad de los participantes y de las personas que se nombren, según lo dice la Ley No 18.831, por lo que de ser necesario se cambiarán los nombres de los participantes y de los datos que puedan develar la identidad del niño/a o su familia.

Los/as niños/as podrán elegir no participar del estudio sin que ello tenga ninguna consecuencia para el mismo. Los resultados de dicha investigación permitirían obtener conocimiento y aportes para pensar nuevas formas de trabajar en educación inicial.

A todos los participantes que así lo deseen, se les proporcionará información sobre el resultado de su estudio.

En caso de cualquier pregunta que desee formular, puede dirigirse a la responsable de la investigación, Bárbara Cardozo al correo electrónico barbara.plov@gmail.com o al teléfono 099969586.

CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO

He leído la información proporcionada de forma escrita y se me ha explicado verbalmente la misma. He tenido la oportunidad de preguntar acerca de la investigación y se me ha respondido satisfactoriamente.

Se me ha informado que la participación en la investigación no implica ningún potencial riesgo potencial para mí ni para el niño/a por el que soy responsable, y que si surgiera o se identificara algún efecto negativo (angustia o malestar) se brindará orientación y/o la derivación pertinente a mecanismos de atención gratuitos con los que cuenta la Facultad de Psicología.

Entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento de la misma sin que ello tenga ninguna consecuencia alguna para mí o para el niño/a por el que soy responsable.

Acepto libre y voluntariamente que mi hijo/hija participe de la investigación denominada: “Estudio de los procesos de simbolización en niños que ingresan al Sistema Nacional de Educación Pública en nivel inicial en Uruguay.” Estudio de caso en una escuela de tiempo completo de Montevideo.

Fecha:

Nombre del/a participante:

Cédula de Identidad:

Nombre del representante legal del/a participante:

Firma:

Cédula de Identidad:

Firma de la investigadora responsable:

Aclaración:

8.4 Consentimiento Informado para responsable legal de niño o niña

HOJA DE INFORMACIÓN PARA RESPONSABLE LEGAL OBSERVACIÓN

La presente investigación se denomina “Estudio de los procesos de simbolización en niños que ingresan al Sistema Nacional de Educación Pública en nivel inicial en Uruguay.” Estudio de caso en una escuela de tiempo completo de Montevideo.

Se realiza en el marco de la Maestría de Psicología y Educación de la Facultad de Psicología, UdelaR.

Este estudio tiene como objetivo conocer a los niños y niñas que ingresan a una escuela de tiempo completo en nivel inicial, para estudiar cómo será el trayecto de esos niños y niñas por la educación.

Para ello se realizarán dos observaciones en la sala de 4 años, en una actividad común que la maestra proponga ese día. Esta observación no implica ningún riesgo para los participantes del presente estudio. Sin embargo, si surgiera algún efecto negativo (angustia o malestar) se brindará orientación y/o la derivación correspondiente.

A lo largo de toda la investigación, se mantendrá el carácter de confidencialidad, protegiéndose la identidad de los participantes, para lo que se contemplarán las normas de confidencial establecidas en la Ley N° 18.831, mediante la cual se garantiza la protección de identidad.

Los/as niños/as podrán elegir si no desean participar ese día de la actividad sin que ello tenga ninguna consecuencia para el mismo. Se dispondrá de una persona que pueda cuidar a los/as niños/as que decidan no participar.

Los resultados de dicha investigación permitirían obtener conocimiento y aportes para pensar nuevas formas de trabajar en educación inicial.

A todos los participantes que así lo deseen, se les proporcionará información sobre el resultado de su estudio.

En caso de cualquier pregunta que desee formular, puede dirigirse a la responsable de la investigación, Bárbara Cardozo al correo electrónico barbara.plov@gmail.com o al teléfono 099969586.

CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO

He leído la información proporcionada de forma escrita y se me ha explicado verbalmente la misma. He tenido la oportunidad de preguntar acerca de la investigación y se me ha respondido satisfactoriamente.

Se me ha informado que la participación en la investigación no implica ningún potencial riesgo potencial para mí ni para el niño/a por el que soy responsable, y que si surgiera o se identificara algún efecto negativo (angustia o malestar) se brindará orientación y/o la derivación pertinente a mecanismos de atención gratuitos con los que cuenta la Facultad de Psicología.

Entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento de la misma sin que ello tenga ninguna consecuencia alguna para mí o para el niño/a por el que soy responsable.

Acepto libre y voluntariamente que mi hijo/hija participe de la investigación denominada: “Estudio de los procesos de simbolización en niños que ingresan al Sistema Nacional de Educación Pública en nivel inicial en Uruguay.” Estudio de caso en una escuela de tiempo completo de Montevideo.

Fecha:

Nombre del/a participante:

Cédula de Identidad:

Nombre del representante legal del/a participante:

Firma:

Cédula de Identidad:

Firma de la investigadora responsable:

Aclaración:

8.5 Consentimiento Informado para docente

HOJA DE INFORMACIÓN PARA DOCENTE DOCENTE

La presente investigación se denomina “Estudio de los procesos de simbolización en niños que ingresan al Sistema Nacional de Educación Pública en nivel inicial en Uruguay.” Estudio de caso en una escuela de tiempo completo de Montevideo.

Se realiza en el marco de la Maestría de Psicología y Educación de la Facultad de Psicología, UdelaR. Como objetivo general se propone conocer la cualidad de los procesos simbólicos de los sujetos que advienen al escenario educativo al comienzo del ciclo escolar en nivel inicial en situación de vulnerabilidad. Asimismo, se propone conocer qué espera el escenario escolar de ese niño que comienza su trayectoria escolar.

La investigación tiene como propósito aportar a la reflexión de las pautas y criterios que sostienen la propuesta educativa para 4 años con el estudio de los procesos de simbolización que se ven realmente en los niños estudiados. La misma se llevará a cabo mediante observaciones en la sala de 4 años, más testeo a 5 niños y 5 niñas de la sala de 4 años, efectuando cuatro técnicas psicológicas específicas llevadas a cabo en dos instancias.

En el caso de las instancias de observación, la intención es poder participar de algún espacio en la sala en la que interactúen niños, niñas y docente. El único registro que se tomará de esta participación, serán anotaciones en un cuaderno de campo, en función de una pauta de observación. Siguiendo los objetivos del estudio, el interés es poder observar los relacionamientos entre niños, niñas y docente, y poder estar en un espacio que ambos comparten cotidianamente.

La participación en este estudio es de carácter voluntaria y libre, pudiendo retirarse del mismo en el momento que lo considere. No hay ningún tipo de riesgo asociado a la participación. El material recabado será manejado en todas las etapas de forma confidencial, asegurando un total resguardo y reserva de la identidad de quienes participen. Sólo la responsable de la investigación tendrá acceso completo al material. Una vez finalizado el estudio, se darán a conocer los resultados, a los cuales tendrá acceso.

Ante cualquier duda, se puede comunicar con la investigadora responsable del proyecto, Bárbara Cardozo al correo electrónico barbara.plov@gmail.com o al teléfono 099969586.

CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTE

Se declara haber leído la hoja de información sobre el proyecto de investigación “Estudio de los procesos de simbolización en niños que ingresan al Sistema Nacional de Educación Pública en nivel inicial en Uruguay.” Estudio de caso en una escuela de tiempo completo de Montevideo, llevado a cabo por la Lic. Psic. Bárbara Cardozo, en el marco de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología - Universidad de la República.

En dicho documento se informó sobre los objetivos del estudio, el cual pretende conocer la cualidad de los procesos simbólicos de los sujetos que advienen al escenario educativo al comienzo del ciclo escolar en nivel inicial en situación de vulnerabilidad. También se mencionaron las actividades a realizar para el desarrollo de la investigación.

En este caso, se solicita la colaboración y el permiso para participar de una instancia a su cargo, en el centro educativo. La participación en el estudio es voluntaria y libre, es decir que se puede aceptar participar o no, y también retirarse del mismo en el momento que lo considere.

Por las características del estudio, se contempla que se podría suscitar algún tipo de movilización afectiva. En el caso de detectar alguna situación que requiera ser atendida, se les orientará hacia los mecanismos de atención gratuitos con los que cuenta la Facultad de Psicología y/o se harán las gestiones necesarias con los/las referentes de la institución. El material recabado será manejado en todas las etapas de forma confidencial, asegurando un total resguardo y reserva de la identidad de quienes participen. Sólo la responsable de la investigación tendrá acceso completo al material. Una vez finalizado el estudio, se darán a conocer los resultados, a los cuales tendrá acceso.

Ante cualquier duda, se puede comunicar con la investigadora responsable del proyecto, Bárbara Cardozo al correo electrónico barbara.plov@gmail.com o al teléfono 099969586.

Muchas gracias por su colaboración.

Acepto las condiciones acordadas en el presente documento y otorgo permiso a la investigadora a participar de una instancia a mi cargo.

Fecha:

Firma del/a participante:

Aclaración:

Firma de la investigadora responsable:

Aclaración:

8.6 Asentimiento Informado para niños y niñas

ASENTIMIENTO INFORMADO (niños y niñas)

En todos los encuentros que se llevarán a cabo con niños y niñas, tanto en las instancias de observación como de en la de trabajo individual, se les explicará quién es la persona que va a trabajar con ellos, qué actividades se van a realizar y por qué. También se les dirá que no tienen obligación de participar si es que no lo desean. A su vez, se intentará contar con la confirmación verbal del/a niño/a con un adulto que pueda presenciar el asentimiento verbal de su voluntad a participar. Al tratarse de niños y niñas de 4 años no podemos solicitarles un consentimiento por escrito.

Presentación en las instancias de observación en el aula (grupal):

“Hola, me llamo Bárbara y voy a acompañarlos un rato hoy en la sala mientras trabajan con la maestra para poder conocerlos mejor. También voy a venir otro día la semana que viene. ¿Qué les parece? ¿Quieren hacer alguna pregunta? (Se espera la aprobación de todos y cada uno de los niños participantes con la maestra presente)”.

Presentación de las instancias individuales:

“Hola, yo soy Bárbara y hoy me gustaría ir a jugar un rato contigo para conocerte mejor, vamos a hacer otras cosas como dibujar y pintar. También me podés contar de las cosas que te gustan y de la escuela. ¿Te parece bien? Si preferís quedarte en el salón con la maestra no hay problema. (Se espera la aprobación del/a niño/a con la maestra o un adulto referente presente).”