

**Universidad de la República
Facultad de Psicología**

Trabajo Final de Grado

**Donde nace la palabra: un niño, un vínculo, una
escena para simbolizar**

Florencia Maidana
4.531.130-1

Tutor: Prof. Beatriz Falero
Revisor: Prof. Flavia Dudok

Montevideo, julio 2025

*A mis abuelos maternos,
y a India y Lucio que son mi inspiración.*

Índice

Resumen	3
1. Introducción	4
2. Objetivos	5
3. Presentación del caso	5
4. Análisis de la implicación	7
5. Marco teórico	
5.1 Quinta Dimensión	8
5.1.1 Estructura básica del modelo	10
5.2 Simbolización	12
6. Características del dispositivo	14
7. Nacho	16
7.1 Simbolización: aperturas y obstáculos	17
7.2 El juego como vía de expresión subjetiva ...	20
7.3 Vínculos y presencia del otro	22
8. Consideraciones finales	25
Referencias	28

Resumen

El presente trabajo, contemplado como Trabajo Final de Grado, se centra en una articulación teórico-práctica a partir de una experiencia desarrollada en una institución educativa, en el marco de la Práctica de Graduación de la Facultad de Psicología. Dicha práctica propone un dispositivo clínico educativo que ubica al juego como eje central en la producción simbólica. Mi participación se dio desde el rol de intermediaria entre un personaje mágico y un grupo de niños en edad escolar. Es a partir de aquí, que se construye un vínculo sostenido en el tiempo y un lazo que habilita el despliegue de escenas significativas que constituyen el recorte clínico de este trabajo. El objetivo principal es analizar y reflexionar sobre los procesos de simbolización que se pusieron en juego o que se vieron obstaculizados durante la intervención, así como explorar el papel del juego en relación con dichos procesos. Asimismo, se considera fundamental observar los cambios que se produjeron a nivel vincular, en especial en la relación que un niño en particular estableció con mi figura como adulta implicada en el dispositivo, entendiendo que ese vínculo fue soporte y condición para la posibilidad de apertura simbólica.

Palabras claves: Simbolización, Juego, Vínculo, Quinta Dimensión

1. Introducción

La siguiente producción se inscribe en el marco del Trabajo Final de Grado (TFG) de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República. Aquí lo que pretendo es, realizar una articulación teórico-práctica a partir de mi experiencia durante la Práctica de Graduación. Dicha práctica se llevó a cabo en el contexto de un proyecto que se fundamenta en un enfoque psicoanalítico, vinculado a los procesos de simbolización en la infancia y a los aportes del modelo alternativo en educación “Quinta Dimensión”. (En algunos casos usaré 5D para hacer referencia al modelo).

La experiencia que transmitiré es a partir de mi participación en el grupo, focalizándome en el caso de un niño de ocho años de edad. Él junto con otros compañeros, al presentar ciertas dificultades (algunos a nivel de aprendizaje, otros a nivel vincular o emocional), fueron sugeridos por la institución, para integrar el grupo de niños y niñas que participaron del proyecto. El rol que tuvimos las estudiantes de Psicología fue de intermediarias entre un mago (que guía y da sentido a los encuentros) y los escolares. La metodología de la práctica propone el trabajo en duplas entre universitarios y niños y niñas, es así como llego a vincularme con él.

Su caso en particular fue significativo para mi formación. Es a raíz de ello que decido abordar la experiencia en este trabajo; con el fin de reflexionar y visualizar cómo los procesos de simbolización se ponen en juego y a veces se ven obstaculizados en la experiencia escolar. A su vez identificar de qué manera la intervención situada, sostenida desde un encuadre sensible y flexible como el que propone el modelo, puede favorecer aperturas subjetivantes. De esta manera es que surgen algunas interrogantes, ¿Qué condiciones permiten o dificultan que algo de lo vivido por el niño se transforme en palabra, juego o representación?, ¿Qué formas de decir, hacer o jugar puso en acto el niño, y qué pueden estar indicando sobre su mundo interno?, ¿Qué habilita el dispositivo de Quinta Dimensión como espacio con un sentido clínico en una institución escolar?

A modo de organización, el trabajo presenta primero el caso, luego se realiza un análisis de la implicación, continuando con el marco teórico que sustenta el abordaje. Posteriormente se presenta el dispositivo, para finalmente desarrollar el análisis del proceso del niño desde una perspectiva clínica, institucional y formativa.

Para esta producción se utilizaron registros de la experiencia y del proceso, tomando en cuenta varios aspectos. En primer lugar, la experiencia del trabajo de campo, por otra parte resultó fundamental considerar las entrevistas realizadas a familiares y a diferentes actores educativos. A su vez, se contemplaron los informes de las técnicas que realizamos al

comienzo, con el fin de identificar algunos aspectos emocionales. Asimismo, se incluyó un breve uniforme de la semiología del cuaderno de clase. Todos estos registros fueron tomados de los apuntes del diario de campo.

Cabe señalar que los datos personales del niño fueron modificados con el fin de resguardar su identidad, de aquí en adelante lo nombraré Nacho. Asimismo los relatos de los participantes también tuvieron modificaciones para preservar su confidencialidad. El proyecto llevado a cabo en la institución educativa contó con la aprobación del Comité de Ética y se presentaron consentimientos informados, los cuales fueron firmados por los niños, las niñas y sus familias.

2. Objetivos

El objetivo general del presente trabajo es analizar reflexivamente desde una articulación teórico-práctica, los procesos de simbolización desplegados por un niño en el marco del proyecto, en una institución educativa.

Los objetivos específicos son: explorar cómo se ponen en juego los procesos de simbolización y cómo se expresan las dificultades de dichos procesos en la experiencia escolar del niño. Analizar de qué manera la intervención situada, desde un encuadre sensible y flexible como el que propone el dispositivo de Quinta Dimensión, puede habilitar espacios de elaboración subjetiva. Indagar qué condiciones institucionales, vinculares y psíquicas favorecen o dificultan la transformación de lo vivido en representación, palabra o juego.

3. Presentación del caso

El primer contacto que tuve con Nacho fue a través de una entrevista que tuvimos las estudiantes universitarias con su maestra, allí nos proporcionó datos que consideraba relevantes para nosotras. Nacho tiene ocho años y vive con sus padres, pero ve poco a su papá ya que por temas laborales viaja con frecuencia. Recibe apoyo escolar por fuera de la escuela, porque apenas lee y escribe. La maestra lo describe como desafiante, con buenas habilidades comunicativas, aunque también lo considera un niño crítico.

La familia nos habló un poco más sobre él haciendo referencia a que, “si bien tiene alguna que otra dificultad aprende, a pesar de lo que le pasó”, “nada grave”, agregaron después. Nunca supimos cuál fue el episodio en concreto, pero de alguna manera fuimos

discerniendo qué podría haber pasado. Nos contaron también como dato, que él es muy fantasioso, y que le va a encantar participar en el proyecto. Toda esa información recopilada durante las entrevistas, pudimos evaluarla en el primer encuentro que tuvimos con los niños y niñas. En ese momento, lo notamos tal como nos había comentado la maestra, desafiante, por momentos utilizaba palabras de adulto de forma pertinente, como sabiendo su significado.

Para el siguiente encuentro, ya habíamos definido las duplas. Esta elección estuvo dada por cierta afinidad o resonancia generada con los niños y niñas luego del primer encuentro. Es a partir de ese momento que empiezo a trabajar uno a uno con él. Y lejos de pensarlo a través de las narrativas de su maestra y de la familia, me dispuse a conocerlo sin prejuicios.

La primera actividad que realizamos, tenía como objetivo conocernos un poco más a través del diálogo. De forma flexible y descontracturada se fueron dando conversaciones bastantes fluidas a pesar de su actitud de desconfianza y a veces cierta resistencia. En un momento le pedí que escribiera su nombre y la fecha de su cumpleaños, de la cual sabía solamente el mes. Entonces, pude identificar lo que nos comentaba la maestra acerca de su nivel cognitivo. Su escritura no era la de un niño de su edad, en cuanto a la grafía y al contenido en general. Se disponía solamente a escribir lo justo. Esta jornada terminó con una frase que me dijo él: "*vos me caes bien che*" y desde ahí supe que algo bueno iba a surgir. Esta frase puede parecer algo banal, pero viniendo desde ese Nacho que, todo el tiempo ponía barreras, cuestionaba y con postura de omnipotente, se sintió como una gran apertura y disposición vincular.

De manera complementaria para profundizar algunos aspectos, realizamos la semiología del cuaderno. Esta técnica permite, a través del estudio de los signos y símbolos analizar desde otra perspectiva, la organización, la grafía, la ortografía, la comprensión y la capacidad de síntesis. Este análisis nos fue sugiriendo cierta concordancia con lo anteriormente dicho. Tiene trabajos sin terminar, algunos de los cuales dice que los realizó con ayuda. Y a lo que la letra refiere, se ven letras en imprenta mayúscula escritas del tamaño del renglón. En la mayoría de los casos entre las palabras no hay puntos, ni comas ni espacio. Se ve también que, en palabras simples habitualmente le falta alguna letra o no logra terminarla de escribir. Esto quizás puede deberse a ciertas dificultades de la conciencia fonológica.

Para indagar un poco más, y con la intención de conocer a Nacho en sus aspectos psicológicos, se usaron algunas técnicas. Considero importante resaltar lo que me pareció significativo en el test del Dibujo Libre, y en el Dibujo de la Familia. En ambas pruebas se

podieron observar indicadores de impulsividad y/o agresividad. También se logró visualizar una buena valoración y una construcción del YO fuerte. Es relevante mencionar, conociendo su historia, que algunas técnicas sugieren cierto temor a la figura paterna (Corman, 1970), como también indicadores de fantasía y gran imaginación.

La presentación del caso permite visibilizar algunos aspectos singulares de Nacho, así como ciertas marcas subjetivas que se manifiestan en su vínculo con el otro, en sus producciones y en su modo de habitar el espacio. Sin embargo, todo acercamiento al caso está atravesado inevitablemente por la posición de quien observa, interviene e interpreta. En este sentido, resulta necesario detenerse a reflexionar sobre mi propia implicación en la experiencia, entendiendo que la intervención no se configura desde un lugar neutral, sino desde un entramado de resonancias personales, afectivas e institucionales que inciden en la construcción de la mirada, con un sentido clínico. A continuación, se desarrollará un análisis de las implicaciones movilizadas durante el proceso, como dimensión clave para pensar la ética y la posición del estudiante universitario.

4. Análisis de la implicación

En las prácticas profesionales en psicología, realizar el análisis de la implicación permite interrogar los modos en que el sujeto se encuentra implicado en la situación que está estudiando o que interviene. Tal como plantea Lourau (1991), la implicación no es algo voluntario ni neutro, ni bueno ni malo, sino una red de relaciones que está siempre presente, y que opera en el campo de las referencias, adhesiones, resistencias, deseos, ideales, identificaciones y rechazos.

A diferencia del compromiso, que implica una elección consciente, la implicación se constituye a partir de la propia estructura subjetiva y del lugar que el sujeto ocupa en la trama institucional, afectiva e intersubjetiva. Desde este marco, lo relevante es analizar, visibilizar, interrogar sus efectos en la escucha, en la lectura clínica, en las intervenciones y también en las omisiones (Ardoino, 1997).

Ardoino (1997) hace una diferenciación entre dos tipos de implicación, siendo una de ellas la implicación libidinal. Desde mi práctica reconozco ahora parte de esta implicación, mi propia historia, mis miedos y mis deseos, fueron marcando el sentido de cada intervención. Cuando decidí trabajar con Nacho, en un primer momento me generó mucha incertidumbre, era todo un desafío para mí, también de cierta forma algo me atraía. Quizás una de las razones de esta conexión, puede estar vinculada a mi rol de madre, tengo un hijo varón y

casi de la misma edad que él. La cercanía que fuimos generando fue el punto de partida de un análisis consciente de mis adhesiones y resistencias. Comprendí que mi práctica no habría sido la misma sin su presencia, sin su estructuración subjetiva, al acompañarlo, también me acompañé a mí misma en mis propios lugares de vulnerabilidad. Analizar esta implicación me permitió mantenerme atenta a mis emociones, entender cómo mis resonancias personales influían y al mismo tiempo, me permitieron sostener el espacio necesario.

La otra dimensión de la implicación que menciona Ardoino (1997), es la implicación institucional. Esta dimensión me permite analizarme como practicante, donde ocupó un rol transitorio, con ciertas responsabilidades pero sin la experiencia plena de un profesional ya egresado. Este lugar "intermedio" implicó, en algunos momentos, un deseo de "hacer algo", mezclado con la cautela que impone el encuadre institucional y la necesidad de no precipitar intervenciones.

En este contexto, el análisis de la implicación se torna una herramienta ética y epistémica fundamental. Permite comprender cómo los modos en que se configuran mis adhesiones, motivaciones y resonancias subjetivas afectan mi práctica, al tiempo que me invita a no negar ni idealizar mi posición, sino a sostener una actitud reflexiva constante.

5. Marco teórico

5.1 Quinta Dimensión

Dado que la experiencia estuvo orientada por el modelo Quinta Dimensión, resulta necesario incluir en el presente trabajo una aproximación conceptual a dicho modelo. Su encuadre teórico y metodológico estructura las condiciones mismas de la intervención que se analiza. Por lo tanto, resulta imprescindible presentar sus fundamentos, los supuestos que lo sostienen, y las funciones que se le atribuyen al juego, al lenguaje y al lugar del adulto. A través de este marco teórico, será posible comprender el encuadre del trabajo con el niño y los movimientos subjetivos que se pusieron en juego en dicho contexto.

El Laboratory of Comparative Human Cognition, con la conducción de Michael Cole ha estado desarrollando esta propuesta desde el año 1986. Esta iniciativa nace, a partir de la necesidad de mejorar el rendimiento académico de niños y niñas en situación de vulnerabilidad social en los Estados Unidos (Cole, 1999). El concepto "Quinta Dimensión" se refiere a un enfoque teórico en Psicología y Educación que explora cómo las interacciones sociales y culturales influyen en el desarrollo humano y el aprendizaje. En consecuencia, la idea fundamental se centra en cómo los contextos sociales y culturales

afectan la forma en que las personas comprenden y experimentan el mundo, más allá de las dimensiones tradicionales de tiempo y espacio (Cole, 1999). Esta propuesta se ha desarrollado en diferentes países, en diversos contextos étnicos, sociales y culturales tanto de ámbitos comunitarios, como de la educación informal y de la educación formal.

Otro pilar esencial que da sustento a este modelo, es el concepto de aprendizaje colaborativo, fundamentado en teorías cognoscitivas. Por un lado, está la idea de Piaget que plantea la existencia de “cuatro factores que inciden e intervienen en la modificación de estructuras cognoscitivas: la maduración, la experiencia, el equilibrio y la transmisión social”, todos ellos se facilitan en ambientes colaborativos (Calzadilla, 2002, p.3). Por otro lado, Vigotsky (1978) plantea la teoría constructivista, donde el aprendiz necesita la acción de un agente que actúe como mediador, para acceder a la zona de desarrollo próximo. Esta zona, es entendida como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de poder resolver un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por el apoyo de un adulto, o en el trabajo en colaboración con otro compañero que sea más capaz (Vygotsky, 1978). Con esto, quiere decir que lo que una persona es capaz de hacer no está predeterminado, sino que depende de los apoyos que recibe y de las interacciones en las que participa.

Asimismo, el modelo fomenta la creación de una “microcultura”, un entorno creado por fuera de la escuela. Entendiendo a ésta “microcultura” como un conjunto de creencias, conocimientos, costumbres y conductas compartidas, por integrantes de un grupo. Lo que conlleva a fomentar la apropiación de determinados artefactos, producidos en ese espacio en común (Hurtado y Moreno, 2018), como recursos mediadores. Estos artefactos según Cole (1990), demuestran la relación de los seres humanos entre sí mismos y el mundo físico. Los artefactos pueden ser materiales, simbólicos o ideales y tienen como función primordial, ser significantes. En el modelo, pueden representarse a través de las TIC, la creación de un personaje mágico, cartas, pasaportes y demás.

Hay tres características conceptuales importantes en la 5D, que son tomadas de Vigotsky y Michael Cole: el aprendizaje colaborativo, la comunidad de práctica y el aprendizaje significativo (Hurtado y Moreno 2018). Con *aprendizaje colaborativo*, hacen referencia a la idea de alejarse de la metodología tradicional de la educación, dejando de lado las relaciones jerárquicas y de aprendizaje unilateral, para fomentar un aprendizaje que se propicie en conjunto, desde la igualdad y en pro de una meta en común. De esta manera en el intercambio de experiencias, de sentidos y significaciones cada uno enriquecerá su conocimiento (Hurtado y Moreno, 2018). Con *comunidad de práctica*, refieren a la construcción colectiva. Son grupos de personas que participan en un sistema de aprendizaje, en el cual, la interacción entre ellas es la que produce el conocimiento. Por

último, con el concepto de *aprendizaje significativo*, hacen referencia a que lo nuevo, mediado por otros, se conecta con lo que ya se sabe. Permitiendo así, desarrollar capacidades que antes tal vez estaban fuera del alcance. De esta forma el pensamiento se transforma dentro de un contexto social y cultural.

La Quinta Dimensión es una propuesta educativa alternativa, donde se abordan los contenidos escolares tradicionales mediante diversas actividades que involucran el conocimiento, el juego y las tecnologías, a través de un escenario narrativo fantástico, el cual representa la Quinta Dimensión a modo de encontrar y dar sentido. Esta dimensión es la del significado, que se construye a través de lo cultural y en lo que se involucran en gran medida los niños y niñas. Se plantea entonces que, la primera dimensión es un punto, la segunda una línea, la tercera el espacio y la cuarta el tiempo (Da Silva y Falero, 2017, diapositiva 3). Las actividades de esta propuesta están pactadas de antemano y van en sintonía con el programa escolar, a la hora de planificarlas se tienen en cuenta los intereses particulares de los niños y niñas.

5.1.1 Estructura básica del modelo

Para comprender en profundidad cómo se despliega la Quinta Dimensión en la práctica, resulta necesario describir los elementos que componen su estructura básica. Estos elementos no solo organizan la dinámica de los encuentros, sino que también funcionan como mediadores simbólicos. A continuación, se detallarán las piezas fundamentales que configuran esta estructura, y que, en su interacción, posibilitan la creación de un espacio propicio para la simbolización.

- Artefacto central y coordinador “el laberinto”. El laberinto consiste en veintiún áreas o estaciones, con dos actividades cada una de ellas. Es una herramienta conceptual, pero también es esencial su representación para una apropiación tangible en el plano material. Estas actividades poseen una guía que establece que es lo que hay que hacer. Los niños y niñas junto a los estudiantes universitarios hacen el recorrido por dicho laberinto, a lo largo de los encuentros. El cual tiene como función primordial, la toma de decisiones y planificación de las acciones en el juego. Da estructura al recorrido y se diseña en función de las necesidades de cada contexto, de la historia del mago (que oficia de guía) y las características generales del encuentro (Da Silva, 2017).

Cabe aclarar que, en el Programa Shere Rom de Barcelona, el modelo fue desarrollado con adolescentes y en vez de usar laberintos, ellos producían historias a través de las TIC, en las cuales se convierten en trovadores. Este antecedente es importante ya que muestra la capacidad de adaptación de la herramienta de acuerdo a las edades y contextos,

garantizando que las actividades sean motivadoras para el grupo con el que se está trabajando.

- Reglas de funcionamiento y convivencia. Estas reglas pueden construirse colectivamente o pueden ser propuestas de antemano. Algunas pueden ser flexibles y otras no, permitiendo que se pongan siempre en discusión colectiva. Aquí se hace referencia al acuerdo de cómo comportarse dentro del entorno, qué es lo que está permitido y que no se puede hacer.
- Guías de tareas. Permiten comunicar, orientar y dar pie al comienzo de cada actividad. Son la estructura de la planificación, para de esta forma poder plantear siempre actividades distintas y motivadoras.
- Pasaporte. El pasaporte ayuda a seguir el proceso individual de cada niño en el recorrido por el laberinto o “viaje”. Es una herramienta que sirve como identificación, dando también un sentido de pertenencia a los participantes, generando entusiasmo a medida que se avanza en el proceso.
- El personaje mágico. Cole (1999) define simbólicamente al mago como la figura que está a cargo del bienestar de todo el modelo. Es un personaje misterioso del cual no se sabe su identidad. Se construye a través de una narrativa que promueve la imaginación. Mediante él se establece un hilo narrativo que da sentido y continuidad.
- Cartas. Las cartas como artefacto son herramientas que permiten la comunicación entre el personaje mágico y los participantes del proyecto. Ellos allí, tienden a escribir de su vida, cuentan sus intereses, sus preocupaciones, entre otras cosas, y el personaje les responde, dándoles un espacio para que se expresen, sabiendo que hay alguien que los escucha, y que también les habla.

En síntesis, la Quinta Dimensión se configura como un dispositivo que más allá de su carácter lúdico y educativo, habilita un espacio de mediación simbólica donde lo singular de cada niño o niña puede encontrar vías de expresión y elaboración. El entramado de artefactos, narrativas y vínculos que propone, sostiene condiciones que permiten transitar de lo vivido a lo representado, ofreciendo un encuadre flexible que se adapta a las necesidades de cada niño o niña. Esta perspectiva resulta clave para pensar las intervenciones con sentido clínico en el ámbito escolar, donde la presencia de un otro disponible y la creación de una microcultura compartida, son factores fundamentales para propiciar procesos de simbolización. En este sentido, la experiencia que aquí se analiza permitirá observar cómo estas coordenadas teóricas toman cuerpo en la práctica, y de qué manera el dispositivo posibilitó o encontró límites en movimientos subjetivos en el niño.

5.2 Simbolización

El proyecto se sostiene en una perspectiva teórica de orientación psicoanalítica, desde la cual se aborda el trabajo clínico-educativo. Tal como fue mencionado, el eje central de este trabajo es el análisis de los procesos de simbolización, entendidos como aquellos movimientos psíquicos que se activan o se ven obstaculizados en la experiencia de un niño dentro del contexto escolar. En este sentido, resulta imprescindible desarrollar conceptualmente qué se entiende por simbolización, cuáles son sus condiciones de posibilidad y qué implicancias tiene este proceso en la constitución subjetiva.

Al decir de Cipriano (2006) el ser humano desde su nacimiento, precisa de un adulto que al ejercer la función materna, y desde su propia historia psíquica y capacidad de brindar cuidados amorosos, actúe como agente fundamental en la constitución de su subjetividad. La autora también plantea que “se necesita de un tiempo de apego al objeto materno en donde ese adulto, que ejerce como tal, implante en el psiquismo de esos otros suministros libidinales y narcisísticos” (p.136). Esto lo hará desde su propio narcisismo y su historia libidinal, ofreciéndole significaciones al niño, otorgando sentido a sus vivencias, emociones y sensaciones.

A su vez, Janin (2011) plantea que “el amor materno es vivido como fusión con el otro, y el rechazo materno, como un rechazo a sí mismo” (p. 20). Hay vivencias que son tomadas como placer (en las que la madre erogeiniza el cuerpo), otras como dolor (que llevan a la huida, desinvestidura, vacío representacional) y otras vividas como calmantes (alguien que contiene). Estos modos de inscribir van dejando lugar a otro tipo de inscripciones, que se van traduciendo en representaciones-cosa, y en representaciones-palabra, para que este proceso originario dé lugar al proceso primario y secundario. Siguiendo a Janin (2011) en ese universo (mamá- bebe) surgen diferentes sabores, olores y sensaciones, y ese adulto con función materna debe ser capaz de fantasear y pensar, ayudándolo así a traducir esas primeras inscripciones en otras lógicas (p. 21).

En este marco, el lenguaje ocupa un lugar central, ya que es por medio de él que la madre transmite formas de ligazón simbólica, que el niño irá apropiándose para representar y dar sentido a su experiencia subjetiva, ampliando así su mundo simbólico. Las palabras de la madre deben fomentar y favorecer la búsqueda de objetos sustitutos y la figura paterna debe garantizar la ruptura del apego madre e hijo, y de esta forma ofrecerle otros objetos del mundo (Cipriano, 2006).

A modo de síntesis, la constitución psíquica del sujeto se sostiene en la presencia activa del otro, cuya función no solo implica el cuidado, sino la posibilidad de significar las experiencias

del niño o niña. La inscripción permite el pasaje de lo vivido como sensación a lo representado, condición necesaria para la simbolización.

Desde la perspectiva lacaniana, el acceso al lenguaje y la aceptación de la castración simbólica, (representada por la función del nombre del padre) posibilitan la separación del niño respecto del deseo del otro (Lacan, 1958). Es en esta operación estructurante donde el sujeto puede comenzar a desear por sí mismo, es decir, a construir un lugar propio en el orden simbólico, sostenido por la falta, el significante y el lazo con los otros.

En esta misma línea, Kachinovsky (2017) profundiza en la idea de la simbolización como un proceso que implica representar aquello que está ausente. Al decir de la autora “la simbolización da cuenta de una representación de la ausencia, razón por la que compromete la dinámica de investimento y desinvestmento objetales” (p.7).

Al mismo tiempo, la simbolización puede entenderse como el proceso mediante el cual, a través del uso de símbolos (palabras, imágenes, objetos, signos), el sujeto representa sus vivencias, ideas y afectos. Simbolizar es una forma de ligar lo vivido con lo representado, de transformar lo corporal o lo emocional en pensamiento, palabra o juego. Bleichmar (2009) plantea que los símbolos y su condición de ser sustituidos forman como una estrategia defensiva y el análisis del proceso de simbolización es en realidad un análisis de las defensas. Este proceso no solo es clave en términos psíquicos ya que como vimos anteriormente, permite la inscripción y elaboración de la experiencia, sino que también resulta fundamental desde una perspectiva cognitiva, al posibilitar el pensamiento abstracto, la comunicación y la resolución simbólica de conflictos (Bleichmar, 2009).

Es por eso que, las dificultades en el aprendizaje se encuentran muy vinculadas a la problemática de la simbolización, siendo un eslabón esencial en el aprendizaje, porque permite organizar y procesar la información, construir conocimiento y aplicar conceptos en contextos nuevos. Una deficiencia en la simbolización puede llevar a dificultades en áreas como la lectura, la escritura, las matemáticas y otras disciplinas que requieren el uso de símbolos y representaciones abstractas, generando dificultades en el rendimiento académico general (Blanda et al., 2006). Por otro lado, Casas de Pereda (2007) establece una importante diferenciación entre la adquisición de conocimiento y simbolización, siendo este último un proceso que se desarrolla en el inconsciente, implica un pasaje de lo real del cuerpo, al símbolo que lo representa en el inconsciente.

En suma, la simbolización se presenta como un proceso estructurante de la subjetividad, atravesado por operaciones psíquicas que son complejas, y que requieren condiciones específicas para desplegarse. La presencia de un otro que aloje y nombre, un espacio que permita representar la ausencia y un entramado de significantes que habilite nuevas inscripciones. Estas condiciones no son ajenas al contexto donde el niño o niña transita su

experiencia, motivo por el cual el encuadre y las características del dispositivo institucional adquieren una relevancia central en este trabajo. En el siguiente apartado se describe el dispositivo, haciendo foco en aquellos elementos que, desde la propuesta metodológica y vincular de la 5D, buscan favorecer procesos de simbolización.

6. Características del dispositivo

En este apartado se contextualiza el encuadre institucional y grupal que dio soporte a la intervención, incluyendo las características del dispositivo, su lógica de funcionamiento y desde donde nos posicionamos como estudiantes de psicología.

El modelo Quinta Dimensión puede presentar diferentes variaciones con el fin de adaptarse al lugar donde se pretende llevar a cabo. El proyecto se viene realizando anualmente no hace tanto tiempo atrás, con estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología y docentes a cargo, en diferentes escuelas.

Es relevante mencionar que el vínculo entre niños y niñas con los estudiantes universitarios se torna fundamental. Lalueza et al. (2016) plantean que de esta forma se permite incorporar un rol singular en los encuentros, donde se combina la figura de compañero y de referente, así, el estudiante posibilita una experiencia de aprendizaje colaborativo. Existe una diferencia de conocimientos entre los niños y niñas con los estudiantes, pero el niño juega en su terreno, es un miembro antiguo de la institución frente al estudiante que recién llega, de manera que hay una cierta flexibilidad en los roles de experto y aprendiz (Lalueza et al, 2016, pp.59-60).

Cuando me integré en el marco de la práctica, éramos ocho estudiantes universitarias y una docente. Trabajamos en la escuela con una frecuencia de una vez por semana, el tiempo estipulado para el encuentro no era más de 45 minutos, ya que se pretendía mantener la motivación. En la institución se nos cedió para esos días un salón especialmente para la actividad, de esa manera nos apropiamos del espacio para darle una dimensión más concreta y significativa. De esta forma se fueron generando diferentes artefactos como forma de identidad colectiva. Colgamos en la cartelera los trabajos que fuimos realizando, pusimos un semáforo en la puerta de salida, a modo de marcar en los diferentes colores, como nos estuvimos sintiendo. Colocamos un buzón, realizamos un emocionómetro y un mapa, ya que nuestro mago venía viajando por diferentes países.

Para el desarrollo de nuestro trabajo, nos inspiramos en el modelo fundacional de la Quinta Dimensión y creamos un personaje mágico que guió toda nuestra práctica. Este personaje, interpretado por el hijo de una de las estudiantes universitarias, se convirtió en el eje central de nuestros encuentros. El mago viajaba por el mundo en busca de la "Felicidad". Su misión

no solo representaba un desafío narrativo, sino también un proceso de simbolización que permitió a los niños dar significado a sus aprendizajes a través de actividades lúdicas y colaborativas. Según el modelo, las experiencias significativas son fundamentales para que los niños internalicen conocimientos y desarrollen habilidades cognitivas y emocionales.

Organizados en duplas, debíamos completar una serie de actividades para obtener distintas opciones, la suma de estas le permitiría al mago alcanzar la tan anhelada felicidad. Las tareas propuestas, en concordancia con el modelo de la Quinta Dimensión, fueron diseñadas para promover el aprendizaje a través del juego y la colaboración, vinculando el contenido curricular con desafíos adaptados a los intereses y niveles individuales de los niños y niñas.

El mago se comunicaba mediante diversos canales, como mensajes de WhatsApp, correos electrónicos y cartas que llegaban al buzón, marcando el inicio de cada actividad. En sus mensajes, el mago no solo describía el país en el que se encontraba y sus características culturales, sino que también allí proponía las actividades a realizar. Nosotras, como intermediarias, asumimos el rol de guías, asegurándonos de que cada niño pudiera avanzar en su propio proceso de aprendizaje, respetando sus ritmos y necesidades individuales.

Las actividades propuestas por el mago crean un entorno seguro y lúdico donde los niños y niñas pueden explorar sus límites simbólicos y emocionales. A través de la interacción con el personaje y las tareas asociadas, tienen la oportunidad de transformar lo "no simbolizable" en aprendizajes significativos, integrando nuevos contenidos dentro de un marco de significado más amplio. Este proceso facilita no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo emocional y social.

Desde el comienzo el artefacto del mago generó gran entusiasmo e ilusión entre los niños y niñas. A pesar de que algunos de ellos (los más grandes) expresaron dudas sobre su existencia, la ilusión colectiva se mantuvo viva hasta el final. Este componente simbólico reforzó la motivación intrínseca, clave en el aprendizaje según ambos modelos. Además, se estableció un vínculo de reciprocidad: los que se animaban dejaban cartas para el mago, expresando sus inquietudes y reflexiones, las cuales eran respondidas con esmero. Este intercambio promovió no solo la alfabetización escrita, sino también la empatía y el sentido de comunidad. Los resultados evidenciaron un ambiente de entusiasmo y solidaridad, donde todos trabajaron unidos por un objetivo común.

A lo largo del proceso, el mago se convirtió en un miembro más del grupo, simbolizando un puente entre la fantasía y la realidad pedagógica. La fantasía al decir de Montoya (2004),

recoge su material de la realidad interna y externa, de esta forma se concibe una realidad distinta, revirtiéndola o reformándola. Con la imaginación se pueden asociar las imágenes de la realidad y agruparlas con significado diferente (p.6).

Asimismo, Klein (1930), establece que la fantasía se encuentra en actividad desde el comienzo de la vida mental, siendo la base para la relación del niño con su cuerpo y con el mundo que lo rodea. A su vez, esta autora propone que el hecho de fantasear es una defensa contra las realidades dolorosas.

La figura del mago, tiene el potencial de regular las relaciones de poder y las emociones que van surgiendo a lo largo de los encuentros. Ayuda a recobrar el equilibrio cuando hay enojos, frustraciones o disgustos, proyectando en el mago, por eso es importante que para los niños y niñas el mago sea un personaje cercano. (Quinteros, 2000). Es así que, es necesario deconstruir la idea de que la imaginación o fantasía no tiene ningún fin productivo. Imaginación, fantasía, creatividad, están estrechamente relacionadas con el complejo proceso de aprendizaje y desarrollo psíquico en la infancia.

Es importante resaltar que, trabajar en un encuadre institucional es sumamente valioso. En relación a esto, Cipriano (2006) plantea que “la escuela es el lugar donde el niño confronta, por primera vez, lo propio con lo socioculturalmente instituido; y allí suelen aparecer las primeras fracturas” (p. 132).

En conclusión, el dispositivo no se limitó a ser un espacio educativo, sino que se transformó en un escenario de encuentro, donde la singularidad de cada niño pudo desplegarse en su relación con los otros, con los artefactos y con la fantasía. La combinación de un encuadre flexible, una presencia disponible y la potencia del juego como mediador simbólico, habilitó la emergencia de producciones subjetivas que exceden la lógica escolar tradicional. A continuación, me enfocaré en el recorrido de Nacho, cuyo tránsito por el dispositivo permitió visibilizar cómo estas coordenadas se pusieron en juego en su experiencia particular.

7. Nacho

En este apartado se propone un recorrido por la experiencia con el niño, a partir de un recorte de escenas significativas que emergieron durante su participación en el dispositivo. Si bien no se trata de un análisis clínico en términos estrictos, se intentará articular las categorías teóricas previamente desarrolladas, con los emergentes del encuentro: sus

gestos, palabras, producciones y modos de estar con el otro. El análisis se organiza en torno a tres ejes fundamentales: los procesos de simbolización y sus posibles obstáculos, el juego como vía de expresión subjetiva, y los vínculos, particularmente la relación construida conmigo desde mi rol como estudiante universitaria. A través de las escenas reveladas en el diario de campo y de las producciones del niño, se buscará explorar cómo se expresa su mundo interno, qué movimientos subjetivos se pusieron en juego, y qué efectos subjetivantes pudieron generarse en el marco de esta intervención.

7.1 Simbolización: aperturas y obstáculo

La simbolización constituye un eje central en la constitución psíquica, ya que permite transformar vivencias en representaciones, dar forma a lo vivido a través del lenguaje, el juego o el dibujo. No se trata simplemente de poner en palabras, sino de habilitar un trabajo psíquico. Sin embargo, este proceso no siempre ocurre de manera fluida. Las condiciones vinculares, institucionales y psíquicas pueden facilitar u obstaculizar. En el caso de Nacho, se observaron momentos donde la simbolización pudo ponerse en juego, así como escenas en las que se evidenciaron bloqueos o dificultades para representar ciertos contenidos. En este apartado veremos los logros y los límites en el trabajo simbólico, y cómo el encuadre y la presencia del otro pueden incidir en esos movimientos.

Luego de haber trabajado sobre un cuento, propusimos una actividad. Nacho nos hizo saber desde un principio, que el silencio lo incomodaba, entonces siempre realizaba las tareas hablando conmigo. En medio de nuestra conversación, mientras dibujaba las heridas del personaje del cuento, hizo un comentario cargado de sentido:

“Yo tengo bastantes cicatrices”, y luego, con tono serio y expresión adulta, agregó:

“Son marcas que la vida te va dejando”.

Esta escena, registrada en los diarios de campo, puede ser leída como un momento de apertura simbólica, donde algo de lo vivido comienza a ser dicho, nombrado, alojado en la palabra. La elección de ese término *“marcas que la vida te va dejando”* evidencia un intento de simbolización, de poner en palabras una experiencia posiblemente dolorosa que, aunque no explicitada, se filtra en el discurso.

Según Kachinovsky (2016), el cuento infantil es usado a modo de una red significativa, que admite entramar vivencias desprovistas de sentido y que no fueron verbalizadas. Lo que no ha sido significado trae consecuencias adversas, traumáticas, concibiendo al cuento como una simbolización abierta (p.36). La mediación del dibujo, la temática de la herida en el personaje y el contexto vincular sostenido habilitaron una escena donde el niño pudo

proyectar y al mismo tiempo reconocerse en lo que contaba.

Desde los aportes de Bleichmar (1993), podríamos pensar que allí se produce una ligazón entre afecto, imagen y palabra, es decir, un trabajo psíquico incipiente. Además, la forma en que Nacho lo dice con tono “de adulto” remite a un uso del lenguaje como defensa, pero también como intento de apropiación simbólica de su experiencia Bleichmar (2009).

Luego durante otra actividad, se invitaba a los niños a expresar sus temores a través del dibujo o la escritura. Cuando se le preguntó cuál era su mayor miedo, Nacho respondió sin dudar:

“Que mi mamá se muera”. Acto seguido, realizó un dibujo que no pude identificar y escribió “Mamá”. Sin embargo, enseguida lo borró y, en un tono racionalizante, dijo: “Mejor no pongo esto, porque en algún momento se va a morir, es el ciclo de la vida”.

Esta escena condensa un momento de apertura simbólica significativo, donde emerge un contenido emocional complejo (el temor a la pérdida materna) que logra ser representado brevemente a través de la imagen y la palabra. A la edad de Nacho, podemos decir que ya ha atravesado etapas que son fundamentales en su desarrollo psíquico, pero aún enfrenta desafíos ligados a la constitución de su subjetividad. El temor a la muerte de la madre puede ser entendido como expresión de una angustia de pérdida profunda, que remite a las primeras experiencias de dependencia afectiva.

Desde la perspectiva de Klein (1946), el miedo puede estar vinculado a fantasías de abandono o a la vivencia de una separación simbólica aún no del todo elaborada y leerse como un momento donde se activa la angustia depresiva, en la que el niño teme haber dañado o perdido al objeto amado. El acto de borrar el dibujo podría simbolizar un intento de reparación defensiva, o incluso de desmentida, para evitar quedar capturado por la angustia que despierta esa representación. Sin embargo, lo que le sigue es un movimiento defensivo: la negación parcial de ese afecto mediante una explicación adulta, que parece operar como intento de control frente a la angustia. La racionalización “es el ciclo de la vida” aparece como una defensa que busca neutralizar la carga afectiva, desplazando la angustia al terreno del pensamiento lógico.

Cuando no hay un sostén suficientemente firme en el entorno, el niño puede recurrir a defensas que lo alejan del riesgo de colapso emocional (Winnicott, 1958). En este caso, el discurso racional reemplaza transitoriamente una elaboración emocional aún incipiente. Esta alternancia entre expresión y retracción da cuenta de una lucha entre el deseo de simbolizar y la necesidad de defenderse ante lo intolerable. En términos clínicos, se trata de un gesto

de simbolización en tensión, que muestra tanto el potencial como los límites subjetivos en juego. El contexto del dispositivo lúdico, sostenido, parece haber ofrecido las condiciones para que esa representación pudiera emerger.

En otra actividad, invitamos a los niños y niñas a escribir soluciones, referidas a cuando nos enfrentamos con situaciones de tristeza, enojo o malestar. Nacho, al principio no quiso escribir, pero me dijo muy convincente:

“Yo quiero un mundo donde haya paz. Pero es difícil lograrlo”.

Esta afirmación, cargada de contenido simbólico y existencial, habilitó una serie de producciones donde se entremezclan fantasías destructivas y gestos de elaboración. Desde un enfoque psicoanalítico, los procesos imaginativos pueden entenderse como una dinámica compleja de las representaciones en su vínculo con el afecto. Configurándose en un continuo que va desde el cuerpo propio como primer esquema representacional, hasta la posibilidad de entramarse con la realidad externa mediante mecanismos como la proyección y la incorporación de significaciones sociales (Walda, 2015). Luego, me dictó una frase para que yo escribiera por él:

“Destruir toda la humanidad, para después reiniciarla en un mundo sin guerras ni dolor”, o esperar a que cambien, a veces hay que ser pacientes en la vida”.

Este pasaje del deseo de aniquilación total a la espera como forma de transformación, puede leerse como una oscilación entre mecanismos de defensa más primitivos y una incipiente capacidad de simbolizar el conflicto interno a través de metáforas. La coexistencia de ambas frases refleja una elaboración en tensión: por un lado, la presencia de un pensamiento omnipotente y por otro, el registro de que hay procesos que requieren tiempo y que no todo puede resolverse de inmediato. Al invitarlo a pensar soluciones en el plano más íntimo y familiar, Nacho respondió que: “en su familia casi nadie se enoja, pero que, si lo hicieran, él trataría de hacerlos reír”. Este gesto introduce una alternativa creativa, afectiva y reparadora, y marca un movimiento hacia una representación más integrada del otro como significativo. A través del juego simbólico, Nacho encontró un medio para expresar tensiones internas, articular contradicciones y comenzar a transformar lo intolerable en algo pensable y decible.

A lo largo de las escenas analizadas, se hizo evidente cómo los procesos de simbolización en Nacho se expresan de forma ambivalente, con momentos de apertura donde lo subjetivo logra tramitarse y otros donde emergen obstáculos, defensas o desconexión. La capacidad de representar lo vivido no está dada de forma lineal, sino que fluctúa según las condiciones vinculares, institucionales y psíquicas. En este sentido, el dispositivo habilitó la emergencia

de expresiones singulares, permitiendo que algunas vivencias se transformaran en palabra, dibujo o gesto. Al mismo tiempo, hizo visible que los límites y resistencias puestos en juego, nos recuerdan que para simbolizar se requiere del acompañamiento de un otro disponible, continente y capaz de alojar lo que aún no encuentra forma.

7.2 El juego como vía de expresión subjetiva

El juego constituye una herramienta privilegiada para el despliegue de la subjetividad infantil. A través de él, el niño puede ensayar, representar y resignificar escenas internas, afectos y conflictos, favoreciendo procesos de elaboración simbólica. Según Kachinovsky (2016), el juego permite realizar sustituciones simbólicas de aquellas experiencias con las que el niño se ha sentido identificado, funcionando como un puente entre el mundo interno y el entorno. A continuación, se desarrollan algunas escenas extraídas del trabajo en el dispositivo, en las cuales el juego emergió como canal significativo de expresión, permitiendo leer movimientos internos, aperturas simbólicas y modos singulares de vinculación del niño con los otros y consigo mismo.

En una de las actividades propuestas, trabajando en torno a la pintura, Nacho como en otras ocasiones, decidió no seguir la consigna de pintar como se le había planteado. En cambio, pidió la imagen de una bandera para copiarla y dibujarla en la remera de su personaje. Esta elección muestra no sólo su capacidad de agencia sobre la tarea, sino también su necesidad de transformar el encuadre desde algo que le resulte significativo. Como era habitual, mientras dibujaba comenzamos a conversar, ya que el silencio solía desconcentrarlo. En ese intercambio propuso:

“¿Por qué no ponemos música?”, lo que derivó en la selección conjunta de canciones que acompañaron el momento. Con picardía, terminó diciendo: “No me lo agradezcan, eh”.

Este tipo de intervenciones dan cuenta de cómo Nacho se fue apropiando del espacio y del vínculo con los adultos, ubicándose no sólo como participante, sino también como productor de sentido dentro del dispositivo. Su demanda de música, su elección, e incluso su humor, revelan movimientos de implicación subjetiva que exceden la consigna, y que se tornan posibles en el marco de una presencia del otro suficientemente disponible.

Una de las escenas más significativas se dio en el cierre de esta jornada, donde otra de las consignas fue bailar. La propuesta lúdica fue rápidamente apropiada por el grupo y, en particular, por Nacho, quien no solo se sumó con entusiasmo, sino que tomó el centro de la

escena, bailó en el piso haciendonos reír a todos y luego visiblemente contento, marcó en la cartelera su “nivel cinco” de alegría, diciendo:

“Ahora sí, estoy al máximo”.

Este momento da cuenta de una expresión emocional genuina que se habilita en un contexto de juego compartido, donde el cuerpo, el movimiento y la mirada del otro funcionan como mediadores simbólicos. Bleichmar (2009) señala que el cuerpo es un lugar de inscripción que, a través de procesos simbólicos, permite traducir las vivencias sensoriales y afectivas en representaciones. Ella plantea que el cuerpo no es sólo un receptor pasivo, sino un soporte activo donde se produce la articulación entre lo pulsional y lo representacional. Por otro lado, la posibilidad de exponerse, ocupar un lugar visible y expresarse sin miedos, puede leerse como indicio de un desplazamiento en su posición subjetiva. Desde esta perspectiva, el juego aparece no sólo como una vía de expresión psíquica, sino también como un espacio de inscripción libidinal y reconocimiento. La cartelera, como instrumento simbólico del dispositivo, habilita además una instancia de simbolización de lo vivido.

En otro de los encuentros, la actividad estuvo marcada por jugar en subgrupos, a diferentes juegos de mesa. A Nacho y a mí nos tocó enfrentarnos a otros compañeros en el Ludo. Nacho inició la actividad con una actitud de evitación. Me dijo en tono cómplice:

“Vamos a dejar que ellos hagan todo el trabajo, así nosotros no hacemos nada”.

No quería participar activamente y rehusaba tomar su turno. Sin embargo, en un momento se animó a tirar el dado y coincidió con que salió un número que nos beneficiaba. Le comenté que nos había dado suerte, lo que lo motivó a continuar participando. A medida que el juego avanzaba y empezábamos a ganar, su actitud cambió visiblemente: se implicó, mostró entusiasmo y permaneció presente en la actividad. Antes, esto no sucedía.

Este pasaje muestra cómo el juego opera como dispositivo de apertura, permitiendo la emergencia de otro posicionamiento subjetivo. La ganancia no parece ser sólo del juego, sino también del reconocimiento grupal y de sentirse eficaz. En este sentido, el jugar en vínculo con otros se transforma en una oportunidad de transformación, donde algo de la pasividad inicial cede para dar lugar a una experiencia activa y compartida. Aquí también podemos mencionar lo que plantea Vygotsky (1978), el dice que el juego le proporciona demandas constantes al niño, para evitar el impulso inmediato. En todo momento el niño se enfrenta a un conflicto entre las reglas del juego y aquello que le gustaría hacer si pudiera actuar espontáneamente.

Lo anteriormente mencionado se pudo identificar claramente en Nacho, este escenario lo

confronta tal vez a seguir reglas y a medir su capacidad de autocontrol que está determinada por su impulsividad. Pero finalmente logra ceder. Siguiendo la línea Vygotsky (1978) “el mayor autocontrol que un niño pueda tener se produce en el juego, allí alcanza el mayor despliegue de poder cuando renuncia a una atracción inmediata” (p.151) En este caso podríamos decir que esa atracción inmediata sería ganar el juego.

Algo similar ocurrió en una de las propuestas grupales, donde se trabajó con masa y moldes, una consigna que generalmente promueve el juego creativo. El juego creativo al decir de Correa (2023) es fuente de placer y satisfacción de deseos narcisistas y sexuales realizados a través de fantasías apuntadas en la realidad (p.98). Sin embargo, Nacho se mostró disperso, haciendo chistes y moviéndose de un lado a otro, sin involucrarse plenamente. Aunque al inicio intentó participar, al notar que sus producciones no salían como esperaba en comparación con las de sus compañeras, comenzó a desanimarse, realizando las formas sin entusiasmo y finalmente dejando la actividad.

Esta escena permite observar una dificultad para sostener el deseo lúdico cuando el resultado no responde a sus expectativas, lo que podría leerse como una frustración frente al armado simbólico. Su modo de retirarse de la consigna puede reflejar un obstáculo en la posibilidad de jugar como vía de expresión subjetiva, especialmente cuando emergen sensaciones de insuficiencia o comparación con otros.

Tal como plantea Correa (2023), visualizar esto es muy importante ya que el juego les permite lidiar a los niños y niñas con las dificultades del mundo real, administrando, dosificando mediante la fantasía la frustración que los enfrenta a la realidad en la medida que son capaces de tolerar (p.97).

En los espacios lúdicos emergieron escenas de apertura, expresión emocional y circulación simbólica, pero también momentos de inhibición, dispersión o retirada frente a lo que no podía ser tramitado. La manera en que se implicó o se defendió en las actividades propuestas da cuenta de sus modos de relación con el deseo, con los otros y consigo mismo. En este sentido, el juego no se redujo a una instancia recreativa, sino que operó como un escenario clínico de gran potencia, donde lo psíquico se expresó de manera singular, habilitando tanto formas de elaboración como señales de aquello que aún no puede ser simbolizado.

7.3 Vínculos y presencia del otro

El vínculo es una estructura compleja, que incluye un sujeto, un objeto, y su mutua interrelación, que incluye procesos de comunicación y aprendizaje (Pichón Riviére, 1970).

Siguiendo al autor, plantea que es bi-corporal y tripersonal, ya que en el vínculo entran a jugar aspectos inconscientes, que forman así la tríada vincular. Por otro lado, establece que, todo vínculo con un objeto presente ya está influenciado por experiencias anteriores, por lo tanto, está históricamente determinado.

Asimismo, Winnicott (1972) considera necesaria la presencia de un otro y de sus cuidados como condición primordial para los procesos de simbolización, particularmente como sostén y en su función significante. La manera en que el niño se vincula, se deja afectar y hace lugar al otro dice mucho sobre su mundo interno y sobre los modos en que ha podido o no simbolizar sus experiencias. En este sentido, los vínculos que se construyen en el dispositivo se constituyen como escenarios privilegiados para observar transformaciones subjetivas. A lo largo del trabajo con Nacho, se evidenciaron distintos movimientos vinculares que permiten leer cómo fue dando lugar al otro, cómo transitó desde la distancia a la cercanía, y qué condiciones hicieron posible esa apertura. El vínculo establecido en particular conmigo como figura sostenedora, habilitó gestos de confianza, expresión emocional y momentos de resonancia subjetiva. A continuación, se desarrollan algunas escenas que dan cuenta de este recorrido.

En uno de los primeros encuentros del dispositivo, se propuso a los niños y niñas escribir o dibujar algo para el mago. Nacho, en un primer momento se negó con un tono irónico y desafiante, diciendo:

“El mago si ve un dibujo mío se muere, no aguantaría tanta belleza”.

Esta respuesta, cargada de humor y exageración, puede leerse como un mecanismo defensivo frente a la exposición subjetiva que implicaba la consigna. Sin embargo, luego eligió participar, involucrándose con notable atención: observaba la imagen del mago en la computadora para reproducirlo con precisión y comentó, entre risas, que el pelo del mago *“no podía ser real”*. Este pasaje de la negación a la implicación activa muestra un movimiento vincular incipiente, donde, a pesar de sus defensas, Nacho empieza a ceder en su distancia inicial. Su interés por los detalles revela una forma singular de establecer un vínculo, controlando la situación sin renunciar del todo a la experiencia. Aquí el mago funcionó como una figura externa significativa, cuya presencia simbólica comenzaba a habilitar formas de acercamiento.

Uno de los aspectos más significativos del proceso con Nacho fue la transformación progresiva en su forma de vincularse. Al comienzo, se mostraba distante, evitaba el saludo y establecía una relación marcada por la reserva y la desconfianza. Con el correr de los encuentros, comenzaron a aparecer gestos de reconocimiento y cercanía: primero un

saludo lejano, luego el choque de puños, hasta finalmente sostener intercambios afectivos y espontáneos. En varias ocasiones, al hablar de algo que lo implicaba emocionalmente, Nacho se sonrojaba, sonreía o mostraba signos de ternura, indicando un nivel creciente de apertura subjetiva en la relación. Esta transformación permite pensar el vínculo como condición que posibilita que algo del orden de la simbolización y la expresión subjetiva se habilite. La presencia sostenida de un otro que escucha, que no invade, pero tampoco se retira, parece haber ofrecido a Nacho un espacio de confianza donde lo emocional pudo comenzar a tramitarse. Por otro lado, una de las conversaciones más significativas del dispositivo se dio cuando le pregunté a Nacho por una de sus figuras referentes. Su respuesta fue inmediata, directa y cargada de afecto:

“Me abandonó, me abandonó y no sé por qué”. Me miró a los ojos y lo dijo con una seriedad inhabitual en él, quien solía presentarse en los encuentros con una actitud burlona o sarcástica. Luego agregó: *“mi mayor miedo es que esté con vida”.*

Este momento marcó un viraje en el tono vincular entre nosotros. La salida del personaje gracioso y la aparición de un decir íntimo dan cuenta de una apertura subjetiva, en la que se presenta una vivencia de abandono difícil de simbolizar. El hecho de que lo expresara mirándome fijamente, con seriedad y sin evadir, señala un movimiento hacia el reconocimiento del otro como presencia continente, capaz de alojar ese decir. Desde una lectura psicoanalítica, puede pensarse que aquí se suspende momentáneamente una defensa habitual (el chiste, la actuación) y emerge un afecto menos mediado, más crudo, pero también más verdadero. Esta escena no solo permite acceder a un contenido doloroso (la vivencia del abandono), sino que también muestra el valor del vínculo como soporte subjetivante, como condición para que algo de lo no dicho pueda empezar a elaborarse.

Hay traumas precoces que alteran la función simbolizante. No refiriéndose a acontecimientos en sí, sino a marcas psíquicas dejadas por el otro significativo, que además fueron traducidas por el sujeto como pudo hacerlo, como sus capacidades simbolizantes lo permitieron. Marcas psíquicas que podemos pensar en este caso, con predominancia de lo destructivo, que no favorecen la separación afecto-representación (García, 2007, p.15).

Otro momento especialmente significativo fue cuando al cierre de una jornada, el mago, la figura mágica del dispositivo, le envió una carta a cada uno de los niños y niñas acompañada de un regalo. Fueron entregados en presencia de todos y Nacho, al escuchar su carta se mostró visiblemente emocionado: su rostro lo expresó con intensidad, se sonrojó y por un instante, se le notó sus ojos llorosos, a lo que exclamó:

“Si el mago fuera una niña, ya me habría enamorado”.

Esta escena condensa un momento de fuerte implicación emocional, donde Nacho se posiciona como destinatario de una acción amorosa simbólica. La emoción no está velada, sino que se permite habitarla y compartirla con otros, incluso incorporando el humor como una forma creativa de mostrar lo que lo conmueve. Podría pensarse que este gesto marca un desplazamiento en su economía libidinal y en su modo de estar en el grupo, habilitado por un encuadre sostenido y la posibilidad de sentirse mirado y reconocido de forma genuina.

A modo de cierre, podemos decir que los vínculos que Nacho fue construyendo dentro del dispositivo, y en particular el que estableció conmigo como figura sostenedora, funcionaron como una vía privilegiada para la emergencia de lo subjetivo. La transformación de su actitud inicial marcada por la distancia, la ironía o la defensa, volcada a gestos de confianza, afecto y expresión emocional, da cuenta de un recorrido vincular que abrió lugar a lo simbólico y al decir propio. En este sentido, los momentos compartidos habilitaron un espacio donde lo emocional pudo tramitarse, en algunos casos con palabras, en otros con silencios, con el cuerpo, con miradas o con gestos. El lazo construido, sostenido por la constancia, la escucha y el respeto por su singularidad, permitió transmitir algo del dolor, del deseo y del juego, y con ello, una elaboración psíquica que de otro modo quizás no habría tenido lugar.

8. Consideraciones finales

La experiencia vivida durante la práctica de graduación me aportó valiosos aprendizajes y despertó en mí un profundo interés por seguir explorando el enfoque del modelo y sus formas de llevar a cabo. A su vez, las lecturas realizadas durante este proceso despertaron nuevas inquietudes, especialmente en lo referido a las infancias, los procesos de construcción simbólica y su impacto en el desarrollo de niños y niñas en edad escolar.

A modo de síntesis me gustaría hacer un recorrido por los conceptos que se desarrollaron durante el trabajo, para luego plantear cuáles fueron mis consideraciones, mis reflexiones y mis inquietudes. Como se ha expuesto a lo largo de esta producción, la construcción del psiquismo se funda en el vínculo que se establece con un otro, especialmente en las relaciones tempranas, donde las funciones parentales posibilitan el funcionamiento del proceso simbólico. El juego entre la presencia y ausencia del adulto que cumple la función materna, es esencial para que el niño comience a simbolizar. Es en los primeros momentos, frente a la ausencia de la madre, donde el aparato psíquico inicia un trabajo de representación. Este trabajo psíquico reactiva las marcas de esos primeros encuentros con

la madre, ya sea a través de experiencias de afecto y cuidado, o de vivencias más difíciles y dolorosas.

El juego, en este sentido, se convierte en el recurso fundamental del niño para elaborar lo vivido, al permitirle representar esas experiencias en un espacio intermedio entre la realidad interna y externa. Por eso, el juego tiene un papel central en la constitución psíquica, ya que actúa como un mediador simbólico que ayuda al niño a procesar sus experiencias.

Es por ello que recalco mi interés en el modelo Quinta Dimensión, ya que pude visibilizar momentos de importante despliegue, por ser este, una herramienta que permite contemplar la singularidad de cada niño y niña.

Asimismo, pude evidenciar ciertos límites. Uno de ellos radica en el tiempo acotado de intervención, que a menudo dificulta un acompañamiento sostenido de los procesos subjetivos en curso, tal como nos gustaría. Muchas veces estos límites están dados por temas burocráticos propios de las instituciones educativas, si es que el modelo se lleva a cabo en ese contexto. También se presentan tensiones en el entrecruce con la institución escolar, especialmente cuando sus lógicas tienden a clasificar o normativizar las conductas que escapan a lo esperable. La posibilidad de sostener una escucha que no patologice ni busque ajustar al niño o niña al molde institucional requiere de condiciones que muchas veces exceden el alcance del dispositivo, pero, suele ser posible.

En este sentido, me surgen varias preguntas respecto a cómo profundizar el trabajo con los adultos de referencia, tanto docentes como familiares, y cómo sostener intervenciones que no queden atrapadas en el espacio lúdico, sino que puedan incidir más ampliamente en el entramado institucional. Por otro lado, me surge la inquietud de pensar qué sucede con aquellos niños o niñas que por distintos motivos no logran apropiarse del espacio de juego compartido. ¿Qué otras formas de intervención podrían habilitar un acceso a lo simbólico en esos casos?

La práctica me ayudó también, a comprender que el trabajo psicológico en el ámbito escolar no puede reducirse a la descripción de conductas observables ni a diagnósticos rápidos que etiquetan o clasifican a los niños. Por el contrario, lo que se pone en juego es la posibilidad de leer los sentidos subjetivos que cada niño y niña construye en la escena escolar, lo que exige una escucha atenta y una mirada compleja, capaz de alojar aquello que muchas veces queda por fuera del discurso institucional.

En las primeras entrevistas con los actores educativos, en general, se mostraron con una posición bastante fuerte de lo que era Nacho para ellos. Al correr de los encuentros, me di

cuenta que estaba siendo visto por un otro, que también cargaba con su propia historia, que lo llevaba a un discurso y una concepción del niño bastante reduccionista.

Al final del proceso cuando nos reunimos a modo de dar un cierre y poder darles una devolución a las maestras, esto quedó un poco más asentado. Hubo de su lado cierta inclinación a reconocer que tal vez "era ella". Lo que me hizo pensar, cómo esta situación pudo haber estado afectando en el niño, no solo en su proceso de aprendizaje sino también en su manera de ser y estar con otros.

Creo que fue a través de la participación en el dispositivo, donde se le pudo dar la posibilidad de ser visto y escuchado de otra manera diferente. Los cambios en Nacho fueron visibles, tanto con sus pares dentro del dispositivo, como con las estudiantes universitarias. La relación que se fue tejiendo entre nosotros estuvo atravesada por la confianza, la expectativa compartida por el encuentro, el compromiso y también por momentos donde el niño, en su modo singular, puso a prueba mi presencia. El vínculo fue a mi entender, una vía por la cual el niño pudo comenzar a depositar ciertos temores o fantasías que tal vez no podían ser dichas en otros espacios.

Complementando la idea mencionada de que la escuela como institución puede tender a normalizar, rotular o incluso excluir aquello que no logra nombrar ni comprender. Pienso que es ahí donde la intervención psicológica cobra relevancia. No para señalar lo que "falta" o "no encaja", sino para abrir preguntas, desnaturalizar certezas y habilitar otras formas de mirar y de escuchar. El modelo de Quinta Dimensión, centrado en la producción simbólica y en la escena lúdica compartida, se presenta como una herramienta valiosa para este fin, ya que es un espacio no condicionado por la exigencia académica, ni por la lógica de la corrección.

Este recorrido también me permitió ver que un caso nunca es solo una historia individual, sino que nos ofrece una vía para pensar cómo ciertas infancias quedan atrapadas en tramas institucionales o familiares que no les permiten desplegarse simbólicamente. En este sentido, los dispositivos de intervención cuando logran sostener una escucha sensible, respetuosa y abierta a lo singular, pueden actuar como grietas en esos sistemas rígidos, creando pequeñas aperturas por donde circule algo del deseo, del juego y de la palabra.

El caso trabajado, el vínculo construido, y la experiencia con el dispositivo me enseñaron que trabajar con un niño es también sumergirse en su historia, sus modos de decir y de callar, sus silencios, sus gestos y sus juegos. Y que el mayor aprendizaje, quizás, fue comprender que para intervenir no se trata de tener respuestas, sino de sostener preguntas que mantengan vivo el deseo de comprender, de acompañar, y de hacer lugar.

Referencias

- Ardoino, J. (1997, 4 de noviembre). La implicación. *Conferencia en el Centro de Estudios sobre la Universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- <https://es.scribd.com/document/429046350/ardoino-1997-la-implicacion-2012-10-22-695-pdf>
- Blanda, E., Amaya Charras, J., Quevedo, A.M., García, S., Ortiz, L., Esposito García, M.L., Martínez, I., Secco Lorilla, A. y Fernández Grimberg, S. (2006, 10-12 de agosto). Conceptualizaciones de la simbolización y su relación con los problemas de aprendizaje. *XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- <https://www.aacademica.org/000-039/127>
- Bleichmar, S. (1993). *La fundación de lo inconsciente: Destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2009). *Inteligencia y simbolización: Una perspectiva psicoanalítica*. Paidós.
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-10.
- <https://rieoei.org/RIE/article/view/2868/3812>
- Casas de Pereda, M. (2007). Simbolización, una puesta en escena inconsciente. *Revista Uruguay de Psicoanálisis*, (104), 180 - 186.
- <https://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/issue/view/115/72>
- Cipriano, M. (2006). Sobre la especificidad clínica de las dificultades en el aprendizaje. En S. Schlemenson (Comp.), *Niños que no aprenden: Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. (pp. 131- 146). Paidós.
- Cole, M. (1990). Desarrollo cognitivo y escolarización formal: La evidencia de la investigación transcultural. En L. Moll (Ed.), *Vygotsky y la educación: Implicaciones instruccionales y aplicaciones de la psicología sociohistórica*, Prensa de la Universidad de

Cambridge, 89 -110.

Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Morata.

Corman, L. (1970). *El test del dibujo de la familia*. Científico Médica.

Correa Sapriza, V. (2023). La entrevista de juego en el psicoanálisis de niños. En *Aportes del psicoanálisis a la clínica actual*. Facultad de Psicología. Ediciones Universitarias.

Da Silva, M. (2017). *Apropiación de las TIC en la infancia y su impacto en la comunidad: posibilidades y límites del modelo educativo Quinta Dimensión en un contexto de vulnerabilidad social en Uruguay*. [Tesis de doctorado, Universitat Oberta de Catalunya]. <https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/2e841a8e-b3ba463c-8b57-2d2886002291/content>

Da Silva, M., Falero, B. (2017). *El Modelo Quinta Dimensión para la inclusión social y educativa de niños/as con discapacidad motriz en escuelas especiales de Montevideo*. [Diapositivas de PowerPoint]. Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de la República Oriental del Uruguay. https://docs.google.com/presentation/d/19cjVXBECZnzx_ZyRnEtFcYDCr9melswy/ed it#slide=id.p1

García, S. (2007). Reflexiones sobre la simbolización en psicoanálisis: entre el signo y la pulsión. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 104, 7 - 22.

<https://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/issue/view/115/72>

Hurtado Manrique, N., y Moreno Pardev, J. (2018). Experiencias y limitaciones en el proyecto de intervención educativa la Quinta Dimensión (5D): El proyecto “El Club del mohán”. *Trans-Pasando Fronteras. Revista estudiantil de asuntos transdisciplinarios*, 11, 115 -142.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6499213>

Janin, B. (2011). *El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución*

subjetiva. Noveduc.

Kachinovsky, A. (2016). *El cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo*.

Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires. Investigaciones en psicología. 21(1), 35-44.

https://www.psi.uba.ar/publicaciones/investigaciones/indice/trabajos_completos/ani_o21_1/kachinovsky.pdf

Kachinovsky, A. (2017). Procesos de subjetivación y simbolización en la institución del saber. *Revista Uruguaya De Psicoanálisis*, 125, 11-28.

<http://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/article/view/181>

Klein, M. (1930). *La importancia en la formación del símbolo en el desarrollo del yo*. Obras completas. Tomo II. Paidós.

Klein, M. (1946). Notas sobre algunos mecanismos esquizoides. *Revista Internacional de Psicoanálisis*, 27, 99-110.

Lacan, J. (1958). *La significación del falo*. En Escritos. (Vol.1). Siglo XXI.

Lalueza, J.L., Sánchez-Busqués, S. y Padrós, M. (2016). Creando vínculos entre universidad y comunidad: el proyecto Shere Rom, una experiencia de aprendizaje servicio en la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*. 2, 33-69.

<https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2016.2.3/19013>

Lourau, R. (1991, noviembre 21-24). Implicación y sobreimplicación [Ponencia]. 2.º

Congreso *El espacio Institucional: La dimensión institucional de las prácticas sociales*. Asociación Civil El Espacio Institucional.

https://institucionalpsicoanalitica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/07/implicac3b3n-y-sobreimplicac3b3n-renc3a9-lourau.pdf?utm_source=chatgpt.com

Montoya, V. (2004). *El poder de la fantasía y la literatura infantil*. Ediciones del Sur.

- Quinteros Sciarano, G. (2000). *La Quinta Dimensión: un sistema de actividades educativas*.
En N. Del Rio Lugo, (Coord.), *Ampliando el entorno educativo del niño*. (pp. 87- 197),
Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pichon Rivière, E. (1970). *Del psicoanálisis a la psicología social*. 2. Galerna.
- Vigotsky Lev, S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Walda, A. (2015). El concepto de imaginación en psicoanálisis: Aportes teóricos a partir de problemáticas clínicas. En *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación, XI Encuentro de Investigación en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-015/253.pdf>
- Winnicott, D. (1958). Objetos y fenómenos transicionales. En *De la pediatría al psicoanálisis* (recop.). (pp. 229-242). Tavistock.
- Winnicott, D. W. (1972 [1971]). *Realidad y juego*. Gedisa.