Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

La escuela como espacio de apertura al saber y a la autoría de pensamiento: infancia, subjetivación y simbolización

Estudiante: Florencia Gutiérrez Torres.

C.I.: 5.372.535-4.

Docente tutora: Profa. Agda. Esther Angeriz.

Docente revisora: Profa. Adj. Alejandra Akar.

Montevideo, Uruguay.

Julio, 2025.

Índice

Introducción..... 5

1. Marco Teórico: Construcción del psiquismo..... 7

1.1. Desarrollo del psiquismo infantil.....7

1.2. Inicios de la vida psíquica y principios del funcionamiento psíquico.....9

1.3. La actividad representativa del psiquismo.....11

1.4. Acerca de los procesos en los inicios del psiquismo..... 12

2. Escuela y simbolización.....14

2.1. Escuelas como espacio de enriquecimiento simbólico..... 14

2.2. Escuelas como instituciones reproductoras de subjetividad.....17

2.3. Desafíos de la escolarización moderna..... 18

3. Lenguaje, narración y sujeto autor..... 22

3.1. La apropiación del lenguaje como proceso de subjetivación y transformación simbólica..... 22

3.2. El lugar de la narración en el desarrollo simbólico.....24

3.3. Autoría de pensamiento y desarrollo de la autonomía.....27

4. Conclusiones.....29

5. Referencias bibliográficas..... 33

A mis padres, quienes siempre creyeron en mí.

Este trabajo final de grado se inscribe en una perspectiva de género inclusiva y no binaria. Los términos utilizados buscan favorecer una lectura accesible y coherente, sin perder de vista la diversidad de identidades y experiencias. Dado que el abordaje incluye el análisis de los cuidados en la primera infancia —una tarea históricamente feminizada— se empleará el término cuidadora o madre para referirse a quien ejerce esa función, reconociendo que dicha figura puede ser desempeñada por personas de distintos géneros. En este sentido, el uso del término cuidadora se considera inclusivo, no por limitarse a lo femenino, sino por visibilizar el lugar relacional y afectivo que ocupa quien sostiene al niño en sus primeros vínculos.

Resumen

Este Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República tiene como propósito identificar y problematizar conceptos relativos al desarrollo psíquico de niños y niñas desde el comienzo de su vida hasta su escolarización. Se aborda la construcción del psiquismo infantil, con énfasis en los procesos de simbolización implicados en el desarrollo psíquico. Se examinan las condiciones vinculares y contextuales que intervienen en la transformación de las experiencias corporales en representaciones simbólicas, especialmente en los primeros años de vida. Se considera el papel estructurante de los vínculos tempranos, la organización del tiempo y la previsibilidad como soportes fundamentales para la constitución psíquica. En el ámbito escolar, se señala por un lado el potencial de la escuela como espacio de apertura al saber y a la autoría de pensamiento y por otro, se analizan los desafíos presentes en la actualidad, destacando especialmente el impacto de las normas institucionales en la subjetividad infantil, así como los riesgos de su funcionamiento homogeneizante. Se destaca la función del lenguaje y la narración como mediadores simbólicos que habilitan la elaboración de vivencias y la producción de sentido, además de analizar su implicancia en el desarrollo de la autoría de pensamiento en las infancias. El enfoque propuesto invita a repensar las prácticas educativas y clínicas desde una perspectiva que reconozca la singularidad subjetiva, la potencia simbólica del relato y la necesidad de contextos que favorezcan la autonomía y la apropiación del saber.

Palabras claves: infancia, simbolización, escuela

Introducción

La presente monografía, desarrollada en el contexto del Trabajo Final de Grado, tiene como propósito revisar y articular los principales aportes teóricos que abordan el desarrollo psíquico de niños y niñas desde sus primeros momentos de vida hasta su escolarización. El abordaje se realiza desde una perspectiva psicológica psicoanalítica, reconociendo su carácter fundante en la conformación subjetiva y el desarrollo infantil. A partir de la articulación de los escritos de autores como Freud, Aulagnier, Janin, Ulriksen, Casas, Kachinovsky, Fernández y Schlemenson, se explora el papel estructurante de la cuidadora primaria en la constitución del psiquismo y en los procesos de simbolización infantil.

Desde el nacimiento, el infans se encuentra en estado de vulnerabilidad, dependiendo de un otro que no solo garantiza su supervivencia, sino que presta su psiquismo para dotar de sentido a sus vivencias corporales y afectivas (Ulriksen, 2005). La repetición de cuidados, la organización del tiempo y la alternancia entre presencia y ausencia permiten la anticipación de acontecimientos y la construcción de confianza, habilitando el desarrollo del pensamiento. La madre interpreta las expresiones del bebé desde su propia subjetividad, transformando sus necesidades en significaciones humanas, lo que estructura las primeras representaciones internas (Janin, 2012).

El trabajo también incorpora una perspectiva institucional y educativa, al explorar el rol de las instituciones del saber en el desarrollo simbólico. La escuela, como espacio de estructuración subjetiva, moldea la manera en que los/las niños/as se relacionan con el conocimiento, regulan su cuerpo, construyen su narrativa y se vinculan con los demás (Kachinovsky, 2007; Schlemenson, 2023). Se analiza cómo el ingreso a la escolarización representa un hito en la reorganización psíquica, y cómo la institución puede tanto potenciar la autoría de pensamiento como restringirla mediante modelos rígidos que patologizan las diferencias (Janin, 2021).

Asimismo, se reflexiona sobre los desafíos contemporáneos que enfrentan las escuelas: la tendencia a la homogeneización, el aumento de diagnósticos de déficits y el impacto de los dispositivos electrónicos en la mente infantil. Estos fenómenos configuran nuevas formas de subjetividad, marcadas por la sobreexcitación, la dificultad de simbolización y la pérdida de espacios lúdicos y creativos.

El propósito de este trabajo es enriquecer la investigación académica y servir como orientador para el diseño de estrategias que acompañen la transición del bebé al infante escolar, mejoren la calidad del vínculo cuidador–niño/a y generen espacios institucionales

que promuevan el desarrollo psíquico saludable. En suma, esta investigación amplía el conocimiento sobre cómo se construye el psiquismo infantil y cómo los distintos contextos en los que se encuentran inmersas las infancias pueden potenciar o entorpecer la simbolización.

Desde la perspectiva psicológica, el contar con fundamentos teóricos sólidos habilita el pensamiento crítico y el diseño de intervenciones que respeten la singularidad de cada niño o niña, actuando de manera ética y creativa, sin imponer modelos normativos ni vulnerar su subjetividad, generando espacios flexibles que favorezcan la expresión, el juego y la simbolización. Estas intervenciones buscan atender tanto el sufrimiento psíquico que puede manifestarse en la infancia como los movimientos de deseo que impulsan la construcción de sentido, el aprendizaje y la apropiación subjetiva del saber.

La temática de esta producción fue seleccionada a partir de mi experiencia personal en la Práctica Pre Profesional del Ciclo de Graduación “Intervenciones PSI en Educación Primaria: salud y educación” a cargo de las profesoras Esther Angeriz y Alejandra Akar, contextuada en la escuela Nº 160 del barrio de Maroñas en Montevideo. En la misma, se realizaron una serie de talleres grupales con las clases de primero y segundo grado escolar en los cuales se trabajaron una serie de temáticas pertinentes a cada grupo. A partir de las observaciones realizadas en los encuentros, se efectuaron actividades orientadas al desarrollo simbólico de cada uno de los y las estudiantes. Dicha labor fue detalladamente pensada, planificada e implementada en el aula a través de diversas tareas como la lectura y análisis de historias infantiles, la visualización de material audiovisual y la elaboración de dibujos.

Para la producción de este trabajo, la lectura de los diferentes textos fue extensa y continua, ya que el análisis de cada escrito derivó en la lectura de muchos otros; es por esto que fue esencial ejercitar la capacidad de selección y descarte de materiales que no fueran indispensables.

De cada uno de los escritos, se realizó una selección de las citas más pertinentes para el trabajo, a partir de las cuales se construyó una trama con la articulación de los distintos autores destacados.

La temática trabajada cobra especial sentido en el contexto actual, en donde se observan tendencias homogeneizadoras que invisibilizan las singularidades y patologizan las diferencias. El desarrollo psíquico infantil requiere de contextos que habiliten las singularidades en la simbolización, en la autonomía y en la apropiación subjetiva del saber.

El pensar la infancia desde esta perspectiva invita a revisar las prácticas educativas, los vínculos afectivos y los discursos compartidos para favorecer el despliegue creativo del psiquismo.

1. Marco Teórico: Construcción del psiquismo

1.1. Desarrollo del psiquismo infantil

Para poder adentrarse en las especificidades de los procesos simbólicos que caracterizan a las infancias actuales, es necesario primeramente poner el foco en la manera en que el ser humano se desarrolla y constituye su psique.

El cachorro humano viene al mundo en una situación de completa indefensión y vulnerabilidad a su entorno, por lo que necesita ocupar una posición de centralidad absoluta en su núcleo familiar para que un otro/a satisfaga las necesidades básicas para su supervivencia. El entorno cercano debe transformar su dinámica para atender y cubrir las demandas y necesidades del bebé (Ulriksen, 2005). Será su cuidadora la encargada de brindarle alimento, abrigo y un refugio seguro, además de prestar su psiquismo para ayudar a dar sentidos a lo que sucede en su cuerpo en esos primeros encuentros con el inmenso mundo exterior.

Para ello, la madre atraviesa por un proceso de transmutación de rol de sujeto a objeto a través de la renuncia parcial de su autonomía para convertirse y acomodarse a lo que el/la niño/a requiere. Este fenómeno tiene implicaciones en ambas posiciones de la díada, ya que al mismo tiempo que se va construyendo el psiquismo infantil, la cuidadora experimenta modificaciones en su identidad, que luego deberá transformar a través de un proceso de separación que permita recuperar la autonomía perdida (Ulriksen, 2005).

Este relacionamiento inicial entre la mamá/cuidadora y el/la bebé se construye a partir del intercambio de señales por parte de ambos, donde cobra protagonismo la interacción sensorial y afectiva (Ulriksen, 2005). En un principio, el/la bebé reacciona a los estímulos de su propio cuerpo, a través de descargas motoras como el llanto o el pataleo (Untoiglich, 2011); la mamá responde a estos llamados con acciones específicas que buscan calmar y apaciguar el malestar, basadas en interpretaciones y sentidos que otorgan significación humana a las necesidades del infans (Janin, 2012).

La voz y la mirada tienen un papel fundamental en estos encuentros, en la medida que permiten al bebé observar los momentos en que la madre está y en los que no (Ulriksen, 2005), desde una percepción activa del mundo. A partir de los primeros instantes de vida,

se desarrolla una capacidad de anticipación sensorial que le permite advertir cuando su cuidadora cesa de hablar, dirigiendo su mirada hacia donde surge el sonido, lo que señala la posibilidad de distinguir la ausencia y la continuidad. El movimiento visual y motor que realiza el/la bebé puede considerarse como la primera señal de desarrollo de simbolización, dado que denota de su capacidad para diferenciar lo que está presente de lo ausente y a construir representaciones de lo que no está (Ulriksen, 2005).

Este proceso de presencia y ausencia despliega las nociones de temporalidad, ritmo y la idea de un otro como alguien diferente a sí mismo, a la vez que abre la posibilidad de la existencia de un mundo exterior al vínculo con su mamá. Las interacciones compartidas pasan a formar parte de un ritual y configuran un modelo constante de comunicación entre ambos que les permite conformar un sentido compartido. Al recibir respuestas de su madre, el/la bebé asocia significados afectivos y relacionales a las acciones. Las rutinas hacen del mundo un lugar predecible, lo que permite que pueda anticipar y significar las vivencias, internalizando distintas maneras de responder a las situaciones a las que se enfrenta (Ulriksen, 2005).

Quiere decir que el accionar materno no tiene como cometido único la supervivencia del/de la bebé, sino que también conlleva una función estructurante del psiquismo. La repetición continua de las prácticas de cuidado posibilita que el infans comience a anticipar los acontecimientos. Cuando interioriza que aquello que ha experimentado puede sentirlo nuevamente y que sus llamados son correspondidos, se configura en su psique la previsibilidad y la confianza. La organización del tiempo tiene un rol imprescindible en la constitución del psiquismo infantil porque la capacidad de pensar depende de la aptitud para establecer relaciones y anticipaciones (Ulriksen, 2005).

En todo este proceso deben estar implicados dos elementos: la disponibilidad materna para acompañar a su hijo/a afectivamente y ofrecer un sostén seguro, y además, la disposición para separarse y permitir que interactúe con otros y constituya su propio espacio. Considerar al/a la niño/a únicamente como un ser dependiente y desprotegido, abre la posibilidad de que se lo desvincule de su rol como sujeto activo en sus vínculos con el mundo (Ulriksen, 2005).

Es esencial para el desarrollo de la individualidad de los infantes que la madre tolere la separación paulatina de su hijo/a y que propicie un espacio para que experimente el mundo a través de sus propios ojos (Ulriksen, 2005).

A medida que se transitan diferentes etapas del desarrollo en la infancia, la madre se aparta de la posición que cumplía como objeto simbólico exclusivo y adquiere un rol de mediadora

de sentidos, lo que favorece el acceso de los niños y las niñas a la simbolización. La cuidadora presenta diversos objetos simbólicos que ellos/as van adquiriendo e internalizando en su psiquismo como parte de su repertorio simbólico (Ulriksen, 2005).

Esta alternancia de presencia-ausencia permite posteriormente el surgimiento de la palabra, que el/la bebé utiliza como modo de representación del objeto ausente. Es decir, la aparición del lenguaje tiene como objetivo suplir la ausencia y conmemorar la posibilidad de su retorno (Ulriksen, 2005).

En situaciones donde la madre no logra dar espacio para el desarrollo de esta autonomía, se puede configurar una estructura psíquica en donde la dependencia con la figura materna sea excesiva y el vínculo con ella se torne intrusivo (Ulriksen, 2005).

1.2. Inicios de la vida psíquica y principios del funcionamiento psíquico

La organización de la actividad psíquica del infans está precedida por una multiplicidad de factores que dan paso a su constitución. Los encuentros con el otro dejan huellas significativas en la actividad psíquica y en la forma de relacionamiento con el mundo exterior. Las primeras tareas del psiquismo deben orientarse a mantener un estado de autorregulación del equilibrio energético de su cuerpo; toda situación que irrumpa constituye una experiencia desconocida que lo molesta y provoca la necesidad de eliminar su causa. Dicha experiencia no es registrada por la psiquis; esta recibe información sobre un posible sufrimiento del cuerpo, a lo que responde con un estado alucinatorio (Aulagnier, 2007), como forma de satisfacer sus necesidades de manera inmediata. Estos comienzos dan cuenta de una intensa vida psíquica sujeta a tensiones, excitaciones, placeres, malestares, movilizados por el juego de pulsiones presentes desde el inicio.

La primera instancia en la cual un bebé experimenta placer es en el momento en que su sensación de hambre es saciada por su madre a través del amamantamiento; dicha vivencia queda registrada en su mente como una inscripción placentera, la cual luego buscará recrear constantemente, persiguiendo una sensación satisfactoria (Janin, 2012). Cuando vuelve a sentir hambre, busca calmarse imaginando que está amamantando --succiona solo--, lo que es denominado como vivencia alucinatoria primaria (Freud, 1920). De esta forma, la alimentación con el pecho le provoca regocijo y seguridad, por lo que a partir de este momento buscará replicar esa vivencia y volver a sentir el placer inicial (Aulagnier, 2007). En estos momentos, el principio rector es el de placer-displacer, por lo cual todo aquello que implique displacer se expulsa hacia afuera en un intento de conservar exclusivamente el placer (Freud, 1920).

La noción de displacer es utilizada para denominar el excedente de dichas excitaciones, las cuales perturban el equilibrio del sistema psíquico (Freud, 1920). El principio del placer actúa como fuerza impulsora del aparato psíquico, buscando la disminución de las tensiones internas que generan malestar, manteniéndose, en lo posible, en niveles estables o bajos para preservar el equilibrio psíquico. De acuerdo con esta dinámica, el placer y el displacer están determinados por la cantidad de energía psíquica que se moviliza. Es por esto que el principio de placer es derivado del principio de constancia (Freud, 1920).

Cuando el psiquismo es dominado por el principio del placer, el objetivo único de la psiquis es la descarga de las pulsiones de manera inmediata evitando el displacer. En las etapas tempranas del desarrollo, el aparato psíquico libera tensiones internas a través de descargas motoras como el llanto, movimientos o diferentes expresiones de sus emociones, sin mediación de los pensamientos. Las descargas motrices se transforman en una herramienta con la cual intervenir y transformar la realidad (Freud, 1911).

Con cada intercambio, la psiquis se enfrenta con un exceso de información que supera la capacidad que tiene para procesarla y almacenarla como representación del mundo. Inicialmente, el sujeto ignora dicho exceso ya que es incapaz de asimilarlo, pero la acumulación de esta información no representada aumenta hasta el punto en que la psique se ve obligada a reconocer a una realidad que es diferente a su mundo interno y adaptarse a esta (Aulagnier, 2007).

El displacer generalmente proviene de lo perceptivo; cuando el bebé advierte que sus instintos no pueden ser satisfechos o que su sistema psíquico está siendo excitado en demasía, reconoce estas situaciones como un aumento de tensión que ponen en peligro el equilibrio interno (Freud, 1920). La primera respuesta natural es desconocer la necesidad y poner el foco en el estado de ausencia de tensión que la psiquis desea reencontrar. Es decir, la mente ignorará las necesidad del cuerpo o mente, únicamente reconocerá el estado de placer o displacer que provocan distintas experiencias (Aulagnier, 2007).

A medida que el/la bebé crece, existen diferentes conflictos internos del aparato psíquico que limitan la obtención de placer (Freud, 1920) o situaciones externas que entran en conflicto con la satisfacción de las pulsiones. Debe, por tanto, dejar de guiarse únicamente por el principio del placer, ya que las exigencias del mundo exterior lo obligan a posponer la búsqueda de placer inmediata (Freud, 1920). Se instala entonces el principio de realidad que presenta la necesidad de posponer la satisfacción para poder acomodarse al mundo exterior. A partir de ese momento, el bebé comienza a racionalizar sus acciones, eligiendo

dirigir sus conductas para obtener un resultado; esto implica planificación, postergación de sus deseos y tolerancia de las tensiones que irrumpen.

Freud (1911) utiliza el concepto de principio de realidad, que reemplaza al principio de placer como guía principal de los procesos psíquicos y permite procesar distintos sucesos aunque sean displacenteros. Esta superposición de principios es fundamental para que un sujeto logre adaptarse a su contexto de realidad y pueda alcanzar la madurez psicológica (Freud, 1911).

1.3. La actividad representativa del psiquismo

Las experiencias vivenciadas en el cuerpo, a partir del encuentro con el otro, quedan inscritas en la mente del ser humano a través de representaciones psíquicas. El aparato psíquico es el encargado de metabolizar dichas vivencias y transformar aquello que pertenece al orden de lo heterogéneo, lo extraño, ajeno a sí mismo, en algo estructuralmente homogéneo, ligando nuevas representaciones con otras anteriores. Lo que habilita la existencia de la psiquis es la capacidad de internalizar materiales externos a la misma (Aulagnier, 2007).

El yo no accede directamente al objeto, sino que únicamente puede formular representaciones de lo que se ajusta con su racionalidad interna y que tiene un sentido pertinente para sí. El trabajo que realiza el yo es una suerte de traducción de la realidad a partir de sus esquemas psíquicos. Cuando un sujeto percibe algo que no puede ser internalizado, se considera extraño y debe ser expulsado, por lo que el no tener una representación en la psiquis de un objeto significa que no existe en ella (Aulagnier, 2007). El principio de placer es el que permite el investimiento de energía libidinal y la formulación de representaciones, por lo que si el representar no le produjera al sujeto ningún tipo de placer, este no tendría motivos para construir sentidos (Aulagnier, 2007).

Los seres humanos perciben la realidad y la transforman mediante la creación de símbolos que les permiten tramitar la ausencia de algo o de alguien y estructurar su psiquismo. Para que esto sea posible, existe un interjuego entre los investimentos y desinvestimentos que el sujeto coloca o no sobre los objetos (Kachinovsky, 2017). La ligazón funciona como una red que interrelaciona y sostiene las pulsiones internas y las reglas que configura el exterior, lo que provoca una nueva adjudicación de significados en el sujeto. La desligazón refiere a la separación o desunificación de representaciones que permite que se conformen nuevas uniones (Kachinovsky, 2017).

Esta dinámica de investimiento, inscripción y representación se articula en una función de organización y articulación del yo que permite el entendimiento del mundo, la construcción de sentidos y una identidad propia. La tarea del Yo es la de articular el mundo interno y el mundo externo para dotarlo de coherencia, conformando una red de representaciones que lo habilitan a conocer y significar el mundo que lo rodea. El entendimiento que tenga de su entorno está sujeto a la congruencia de sus asociaciones psíquicas (Aulagnier, 2007).

Es por tanto comprensible que la realidad psíquica de una persona se corresponda con sus vivencias personales, sus representaciones, su historial afectivo y las identificaciones particulares que haya conformado (Aulagnier, 2007).

Las representaciones entonces no son una copia exacta de la realidad, sino una traducción que la persona hace a partir de la información que recibe y de las percepciones que construye, lo cual la habilita a orientarse, comprender el mundo y a actuar en él (Aulagnier, 2007). El símbolo tiene un rol de relevamiento de un objeto por otro, por lo que nunca será exactamente igual al objeto que representa, sino que será una nueva construcción que lo sustituye; esto implica el desistimiento de una posición libidinal por otra que es novedosa pero que mantiene huellas de la anterior. Dicho intercambio conlleva el reemplazo de la pérdida a través de la transformación del objeto perdido y modificando la relación con este para crear un significado. Este proceso resulta enriquecedor, ya que agrega dimensiones de significado que son novedosas respecto a los conceptos anteriormente adquiridos (Kachinovsky, 2017).

1.4. Acerca de los procesos en los inicios del psiquismo

El proceso de simbolización tiene sus inicios en el vínculo con el otro, a partir de los puntos de encuentro y de discrepancia que dejan marcas en el psiquismo y conforman una malla psíquica que entrelaza representaciones vinculadas entre sí que se reestructuran constantemente (Aulagnier, 2007). Las representaciones del mundo que produce la psiquis son constitutivas, ya que el primer retrato de sí es construido como una resolución simbólica de las depositaciones del otro. El encuentro con el otro precipita una violencia primaria a partir de la imposición de sentidos, aun antes de que puedan ser comprendidos por el psiquismo, que sin embargo posibilita que el pequeño comience a significar las señales que emite su cuerpo, a simbolizar y representarse a sí mismo (Aulagnier, 2007).

Pero esta construcción representativa está en constante movimiento. El psiquismo realiza modificaciones en las representaciones, desmantelando representaciones previas, vinculando y desvinculando representaciones sobre el yo y sobre el mundo exterior a partir de las nuevas vivencias (Casas, 2015).

Para que sea posible la construcción simbólica en la psique infantil es imprescindible que exista un interjuego entre las nociones de presencia y ausencia en relación al vínculo con el otro. La presencia de un cuidador/a primario/a es asociada con la posibilidad de vivir, mientras que la ausencia del mismo es experimentada por el/la bebé como una amenaza a su vida, tanto física como psíquica. La relación entre la ausencia y la muerte deriva de la angustia fundamental que experimenta el bebé cuando se ve desprovisto de una cuidadora que lo asista, ya que aún su propio psiquismo no lo puede sostener. Es por este motivo que la presencia de un otro/a que articule su deseo es esencial para la vida de los infantes, ya que será quien garantice la satisfacción de sus necesidades y quien proporcione un marco simbólico que estructura el psiquismo naciente (Casas, 2015).

En los casos en que la falta de esta figura se vuelva insoportable, el infans la niega o la cubre con una ilusión. Este mecanismo de defensa lleva el nombre de desmentida y es utilizado como una forma de evitación de la angustia y una suerte de estabilidad. Esta operación será conformante de la estructura psíquica del niño/a y de la manera en que se enfrentará al mundo en el futuro (Casas, 2015).

La constancia y persistencia del otro/a cuidador/a va construyendo la idea de que el objeto que produce placer es externo y separado de sí mismo, rompiendo la asociación del objeto que da placer como una extensión de su propio cuerpo, propia del proceso originario. Este quiebre moviliza el trabajo propio del proceso primario que emplea la fantasía para reclamar nuevamente ese objeto externo (Aulagnier, 2007).

Quiere decir que la actividad del proceso primario surge a partir del impulso de la actividad psíquica de reconocer que existe un objeto externo a sí mismo necesario para obtener placer (Aulagnier, 2007). El proceso secundario actúa para dotar de sentido a la información y metabolizarla para integrar a su red de significaciones. A partir del proceso secundario, el sujeto es capaz de organizar simbólicamente su mundo a través de una narrativa coherente. Esta significación representa una manera de interpretar las experiencias a través de la traducción de vivencias en palabras y pensamientos (Aulagnier, 2007).

En la producción simbólica se integran procesos imaginativos y reflexivos que posibilitan la producción de significados y la internalización de los sentidos compartidos por la sociedad, enlazando distintas representaciones que posee el sujeto. A partir del proceso primario, la imaginación permite recrear vivencias experimentadas anteriormente; desde el proceso secundario se producen sentidos novedosos que se articulan con los ya existentes en el psiquismo del sujeto. La reflexividad implica no sólo pensar sobre los conocimientos obtenidos, sino cuestionar el fundamento de su pensamiento para analizar lo aprendido

desde un punto de vista crítico, lo que además posibilita su transformación (Álvarez y Cantú, 2018).

2. Escuela y simbolización

2.1. Escuelas como espacio de enriquecimiento simbólico

Para que exista la posibilidad del aprendizaje, es imprescindible que existan procesos de producción simbólica que le permitan a un sujeto interpretar su realidad psíquica a partir de los significados que construye en el intercambio con su entorno. Es cuando un sujeto es capaz de relacionar los conocimientos novedosos con su historia personal que dichos significados cobran relevancia; esto dependerá de la forma en que la experiencia y que los recursos simbólicos sean apropiados (Álvarez y Cantú, 2018).

La estructura simbólica que se va conformando en los comienzos del desarrollo psíquico configura un mundo interno, basado en el simbolismo de la cuidadora, sus sentidos internalizados y el sostén emocional ofrecido (Schlemenson y Rego, 2023).

Los límites que moldean el desarrollo simbólico hacen posible la organización de su psiquismo y la internalización de sus experiencias. De esta manera, una estructura simbólica caracterizada por la flexibilidad, permitirá tolerar sus excitaciones pulsionales, soportar la demora en la satisfacción de sus deseos y transformar sus vivencias en representaciones internas que le permitan procesar la realidad (Álvarez y Cantú, 2018).

De esta forma, las identidades son configuradas sobre una larga trayectoria de enseñanzas ya internalizadas en la psique del sujeto, que se va transformando a partir de su experimentación con el exterior y su relacionamiento con otros. Ello permite expandir su actividad representativa, haciendo que sea diversa y progresiva (Kachinovsky, 2017).

A medida que el/la niño/a crece, los vínculos primarios resultan insuficientes para sostener su desarrollo por lo que se torna necesario que se le presente una oferta social externa al entorno familiar que amplíe la oferta de los lazos primarios. Las escuelas traen consigo nuevas reglas, vínculos y objetos simbólicos, por lo que es a partir de este momento que se facilita la oportunidad de integrar los lazos primarios con una red más extensa que habilitará el crecimiento simbólico (Schlemenson y Rego, 2023).

El proceso de aprendizaje no tiene como característica principal la neutralidad, sino que sucede en la intersección entre el deseo de saber y los límites impuestos por las normas sociales. Una persona se desarrolla dentro de un contexto normativo que le impone limitaciones y que controla el acceso al conocimiento a través de regulaciones. El acto de

aprendizaje involucra el depósito de energías libidinales en el ámbito sociocultural. Este proceso replica experiencias placenteras tempranas que fueron experimentadas por el sujeto a partir del relacionamiento con personas relevantes (Kachinovsky, 2017).

El aprendizaje es un proceso activo de intercambio de sentidos entre un sujeto y el objeto de conocimiento, mediante el cual ambos se transforman recíprocamente. Constituye una producción de sentido, ya que conlleva que un sujeto interprete y resignifique los conocimientos adquiridos en el marco de su propia subjetividad. Mediante este proceso, las infancias se apropian de sus aprendizajes a partir de su historia personal y sus experiencias (Álvarez y Cantú, 2018).

A nivel de la psiquis, el aprendizaje conlleva la adquisición de vivencias novedosas que implican la transformación psíquica del sujeto. Este fenómeno compromete el deseo y requiere que la persona destine energía libidinal al objeto del aprendizaje, es el deseo el que impulsa el saber (Schlemenson y Rego, 2023).

El aprendizaje está íntimamente ligado al contexto en donde se encuentra inmerso el sujeto, dado que es posible a partir de los significantes que se encuentran a su alrededor (Schlemenson y Rego, 2023).

El ingreso a la escuela primaria representa un hito importante en el desarrollo, ya que las reglas que han configurado al contexto educativo hasta el momento se modifican. En esta nueva etapa, se deben enfrentar ansiedades y construir una propia identidad escolar. Las exigencias y responsabilidades aumentan y la aparición de una nueva estructura institucional impondrá una reestructuración del tiempo, del espacio y de la manera de convivir con adultos y con pares (Kachinovsky, 2017).

La institución escolar moldea las formas de pensar de los estudiantes y controla la manera en que razonan y adquieren conocimientos; les exige además un mayor disciplinamiento de su cuerpo, mediante el control sobre sus movimientos, su postura y hasta el tiempo que ocupan descansando (Kachinovsky, 2017).

La escuela actúa como un centro estructurado que fomenta la adquisición de conocimientos, el intercambio con personas diferentes y el enfrentamiento a situaciones nuevas que les requiere un esfuerzo psíquico ya que traen consigo cambios en su configuración subjetiva (Schlemenson y Rego, 2023).

Es en la institución escolar en donde las historias personales se potencian y se transforman a partir del encuentro con sus pares, quienes poseen relatos de vida propios. El aprendizaje implica un quiebre de lo ya conocido y una apertura a lo novedoso, por lo tanto, pueden

aflorar sentimientos ansiosos debido a que muchas veces se vuelve necesaria la renuncia de conocimientos anteriores para hacer espacio a las diferencias (Schlemenson y Rego, 2023).

Cuando un/a niño/a se enfrenta a objetos en los que puede depositar su libido, se conforma su manera de relacionarse con el conocimiento. La forma en que manifiesta su curiosidad y su creatividad, la manera en que expresa sus emociones y las características de su contexto social podrán impulsar su deseo de aprender o, por el contrario, restringirlo. En ocasiones en las cuales se rigidizan las modalidades de relacionamiento con los objetos, las vivencias novedosas no pueden ser internalizadas ya que no se incentiva su búsqueda y tampoco existe un enfrentamiento a estas (Schlemenson y Rego, 2023).

La posibilidad de encontrar disfrute en las actividades de aprendizaje, de descubrir el deseo de vincularse con lo novedoso, es viable cuando se cuenta con recursos simbólicos suficientes. Es necesario tener la capacidad de controlar los impulsos, aceptar sentidos diferentes y vivencias que traen conflictivas ya que son opuestas a las experiencias incorporadas en el psiquismo. La habilitación de experiencias novedosas que puedan ser internalizadas y compartidas con un otro permitirá ampliar y expandir el universo simbólico (Schlemenson y Rego, 2023).

La historia subjetiva que entrelaza afectos y características del entorno podrán impulsar el deseo de aprender y la apertura al conocimiento (Schlemenson y Rego, 2023).

Dentro de un aula escolar se encuentran presentes una multiplicidad de formas de subjetivación diferentes, a partir de su encuentro e intercambio las identidades sufren transformaciones (Schlemenson y Rego, 2023).

El ámbito de grupalidad de las escuelas ofrece un espacio donde sujetos provenientes de una diversidad de contextos se transforman mutuamente, siempre que el adulto responsable esté presente y cumpla activamente con su rol de intermediario (Schlemenson y Rego, 2023)

De esta manera es posible que la escuela se convierta en un espacio de transformación subjetiva, donde las infancias se impliquen con la institución de manera activa. Esta transformación es monitoreada por maestras/os o profesores que acompañan y que participan de instancias de intercambio, despertando el interés por lo diferente. Las experiencias que le resultan atractivas al estudiante serán las que despierten su curiosidad por lo diferente y permitan un investimiento libidinal positivo hacia lo novedoso, lo que posibilita el desarrollo simbólico y el aprendizaje. Por el contrario, cuando el entorno resulta

amenazante, la actividad física se torna inflexible y poco adaptativa, lo que restringe la creación de representaciones nuevas (Schlemenson y Rego, 2023).

Esto demuestra que el aprendizaje en un contexto escolar no está limitado solamente a la adquisición de enseñanzas curriculares, sino que se ve interpelado por aspectos emocionales, vinculares y subjetivos que van más allá de lo académico. El aprender implica, además, la pérdida de muchos conocimientos previamente valorados como certeros, tener apertura ante lo desconocido y ser tolerante a la incertidumbre (Schlemenson y Rego, 2023).

En este intercambio de aprendizajes que ocurre en el aula, el rol del docente es clave: además de la transmisión de enseñanzas, debe configurar un entorno con las condiciones simbólicas necesarias que permitan el acercamiento a lo desconocido, desear conocerlo y descubrir las maneras para su internalización. La incomodidad de enfrentarse a lo desconocido posibilita la transformación (Schlemenson y Rego, 2023).

2.2. Escuelas como instituciones reproductoras de subjetividad

La subjetividad de los individuos se conforma de manera colectiva, la sociedad es la encargada de producir significados y transmitirlos a los ciudadanos que la integran en forma de una imposición de valores, normas y prohibiciones que rigen al sujeto. Es a través de diferentes instituciones que se lleva a cabo la enseñanza de la cultura y de los símbolos a lo largo de toda la vida del sujeto. La escuela no es únicamente la encargada de transmitir conocimientos, sino que además, es configuradora de la identidad de los sujetos (Kachinovsky, 2017).

El objetivo primordial de las instituciones educativas es crear y transferir conocimientos para formar ciudadanos que contribuirán a la sociedad de la que forman parte. Por este motivo, las enseñanzas tienen un carácter tradicional y promueven la preservación del patrimonio cultural con el afán de que las nuevas generaciones tomen su lugar en la sociedad (Kachinovsky, 2017).

La institución educativa formula sus programas académicos a partir de una cierta concepción sobre las capacidades simbólicas con las que se supone que niños y niñas deben contar previo al ingreso a la escuela (Álvarez y Cantú, 2018). La internalización de normas y significados culturales que son comunes a todos los miembros de la comunidad son necesarios para atravesar la experiencia académica. Pero además de contar con las herramientas cognitivas necesarias que permitan procesar y almacenar los contenidos escolares (Álvarez y Cantú, 2018), es necesario poner en juego el deseo y la curiosidad por

aprender, con interrogantes que tengan sentido, lo que permite un acercamiento al conocimiento desde un rol activo y crítico (Álvarez y Cantú, 2018).

En la actualidad se observa una discordancia entre el desarrollo psíquico esperado por las escuelas y el observado en los estudiantes que concurren a estas. Dichas instituciones suelen funcionar basándose en una noción tradicional del aprendizaje, el cual suele tener como características la estructura y la rigidez. Es por este motivo que cualquier modo de aprender que escape de lo esperado es interpretado como erróneo y, por lo tanto, evaluado como un problema que debe ser tratado, muchas veces con psicofármacos (Álvarez y Cantú, 2018).

Como resultado, se observa un ascenso de diagnósticos patológicos que condenan las divergencias y las catalogan como déficits, siendo que las mismas comprenden realmente una manera diferente de procesar la información. En este contexto, resulta imposible aplicar un modelo educativo inflexible a generaciones con formas de simbolización que están en constante cambio (Álvarez y Cantú, 2018).

Cuando el aula escolar y los adultos a cargo del grupo conforman un ambiente de aprendizaje donde los niños y niñas se sienten seguros y confiados, el enfrentamiento a nuevos conflictos tiene como resultado el deseo de exploración de lo novedoso, lo que posibilita el desarrollo paulatino de la autonomía. Es en la cotidianeidad escolar y en el encuentro de las diversidad que los psiquismos sufren de metamorfosis (Schlemenson y Rego, 2023).

2.3. Desafíos de la escolarización moderna

La idea de adaptación a múltiples roles y normas que impone la sociedad a niñas y niños resulta discordante con la perspectiva de transformación psíquica constante y progresiva de la infancia. La dificultad de cumplir con las metas estipuladas por el mundo adulto, genera muchas veces sentimientos de fracaso desde muy temprana edad, que luego serán muy difíciles de revertir (Janin, 2021).

La escolarización desde muy temprana edad y la exposición a otros y otras que evolucionan de maneras distintas puede provocar comparaciones de logros entre pares desde los primeros años. De esta manera, las variaciones del desarrollo pueden vivirse como una constante determinante, cuando en realidad los procesos siempre son temporales (Janin, 2021).

La institución escolar apunta a homogeneizar a los niños y niñas que ocupan el aula, para que cada uno de ellos construya las capacidades que son esperadas, sin considerar las

complejidades y diferencias en relación a sus fortalezas e intereses. Las infancias no suelen nutrirse con juegos y narrativas que fomentan el lado creativo; estas actividades son catalogadas como una pérdida de tiempo que no suman a la preparación de futuros adultos. Existen circunstancias en las que un estudiante que presenta dificultades para mantener una postura de disciplina y atención hacia la maestra es reprendido; en donde el movimiento libre y el pensar creativamente es sancionado (Janin, 2021).

Se mantiene a los estudiantes ocupados la mayoría del tiempo, aunque se observa una diferencia según el nivel socioeconómico al que pertenecen. Aquellos categorizados como clase media o alta se les ocupa el tiempo libre con actividades extracurriculares regladas que complementan los aprendizajes adquiridos en la escuela, sin dejarle tiempo para actividades lúdicas libres (Janin, 2021).

Caso contrario es el de las niñeces de sectores económicamente desfavorecidos, ya que muchos deben apoyar a su núcleo familiar mediante el trabajo o a través del cuidado de hermanos/as menores, lo que no les deja tiempo para explorarse a sí mismos o al mundo del juego. Este último se desvaloriza y se coloca en un altar toda actividad que favorezca el aprendizaje estructurado por reglas impuestas por los adultos. Se prepara a las infancias para que en un futuro cumplan un rol de adulto funcional sobre la base de aprendizajes y de habilidades determinadas, restringiendo los espacios donde pueda hacer florecer sus destrezas imaginativas y creativas (Janin, 2021).

La escuela de la modernidad considera el movimiento como un fenómeno opuesto a la concentración, incapaz de coexistir con ese estado predilecto en el que deben permanecer los niños y las niñas en las aulas. La expresión física queda exiliada a los momentos de ocio como el recreo, o a las clases de Educación Física (Schlemenson y Rego, 2023).

Es a partir de este contexto actual, que los pequeños que salen del molde construido por la institución son categorizados como portadores de patologías o problemáticas que causan disturbios en el aula. Los conflictos que se observan en el salón de clases, en donde resaltan la hiperactividad y la distracción, son considerados como emergentes de la vulnerabilidad del sujeto individual, separados del contexto que los influencia y determina en parte (Schlemenson y Rego, 2023).

Las instituciones escolares utilizan sistemas de medición del conocimiento y rendimiento que no son neutros; pretenden medir el aprendizaje reduciendo las particularidades a parámetros estandarizados. Este método prescinde de las múltiples maneras de ser, aprender y de vincularse. Las evaluaciones escolares determinan un indicador de lo que se espera de los niños y niñas a partir de lo que efectúa la mayoría a partir de un ideal de

normalidad, valorizando lo frecuente por sobre lo diferente, patologizándolo (Schlemenson y Rego, 2023).

Las etiquetas utilizadas en la actualidad para denominar las problemáticas más reiteradas en las aulas escolares, como la dislexia o discalculia, representan una forma de caracterizar a lo que sale de la norma. El prefijo “dis” representa lo diferente, a lo que no se ajusta a la homogeneización y que debe ser transformado (Schlemenson y Rego, 2023).

Los diagnósticos patológicos no son únicamente modos de nombrar a lo que difiere de los cánones establecidos, sino que acciona la intención de ajustar al sujeto y de normalizarlo; es esperado que el estudiante supere sus fallas y se ajuste al molde estipulado (Schlemenson y Rego, 2023).

No es extraño observar cómo el movimiento libre es rechazado y sancionado en las instituciones educativas por perturbar el orden promovido. Una de las consecuencias de esta limitación corresponde a la falta de herramientas que permiten la regulación, lo que habilita un estado de estimulación excesiva y el rechazo de los otros frente a esa excitación (Janin, 2021).

La construcción del deseo que existe en la actualidad tiene como característica la sobreexitación sin límite, lo que implica dificultades de la estructura simbólica para su procesamiento, y la generación de sensaciones de vacío, que buscan llenarse a través del consumo desmesurado, usualmente con pantallas, otros artículos o experiencias inmediatas. Estos objetos no ocupan un lugar central en el deseo de un sujeto por mucho tiempo, sino que son descartados con facilidad, lo que dificulta la elaboración de fantasías y la estructuración psíquica (Janin, 2021).

Actualmente, se observan cada vez con más regularidad los efectos de las pantallas en la estructuración subjetiva de las niñeces. Los aparatos electrónicos son una fuente de estímulos visuales, sonoros y de información constantes que provocan un estado de excitación continuo (Janin, 2021).

El bombardeo informativo tiene como resultados la dificultad de procesamiento de la información, por lo que la capacidad para integrarla al psiquismo se ve afectada. Un estado de excitabilidad constante provoca que el aparato psíquico sea incapaz de regularse, lo que afecta las capacidades para prestar atención, concentrarse y procesar sus propias emociones. Como resultado, se observan cada vez más diagnósticos de problemas de aprendizaje, conductas impulsivas o ansiedades que se manifiestan en el aula (Janin, 2021).

Una manera de procesar y regular la excitación en la infancia es a través de la descarga motora, con movimientos y desplazamientos por su entorno a modo de exploración. De esta forma, el niño transforma la excitación en una vivencia estructurada que le permite relacionarse con el medio de un modo organizado (Janin, 2021).

La interacción con otro ser humano permite la regulación de las emociones, la construcción y el desarrollo del lenguaje y la simbolización. La percepción del rostro y del cuerpo del otro involucra todos los sentidos, lo que permite captar información rica y compleja. Por el contrario, el estímulo que provoca la utilización de pantallas es incompleto, ya que deja por fuera experiencias sensoriales fundamentales para la constitución psíquica (Janin, 2021).

En la actualidad, es habitual observar cómo se responsabiliza únicamente a las infancias por sus rendimientos, comportamientos y dificultades, sin considerar sus contextos, vínculos y sus circunstancias de vida. Especialmente, se los culpabiliza por sus emociones separadas de su historia, lo cual invalida el aspecto social de lo emocional. Sin embargo, los afectos son el lazo que vincula al sujeto con los demás, con la cultura que lo rodea; es histórico y relacional. Frecuentemente la emoción se ve reducida a algo medible, corregible, despojado de subjetividad y memorias (Schlemenson y Rego, 2023).

El pedido o mandato de reconocer y controlar las emociones, simplifica la complejidad afectiva y no considera el proceso de desarrollo del psiquismo. Se les exige que sean capaces de adaptarse a las demandas de su ambiente sin darle lugar a las contradicciones, la vaguedad o el malestar, muchas veces considerando la expresión emocional como una debilidad (Schlemenson y Rego, 2023).

Es indudable que las emociones y los afectos nunca se presentan en estado puro , sino que están en constante interrelación y transformación mutua. El sujeto no es dueño absoluto de sus vivencias afectivas, sino que está expuesto a lo que le sucede y sus afectos son el modo en que ese impacto se inscribe en su cuerpo y en su historia. El mundo afectivo es complejo y cambiante, lleno de confusión y ambivalencia, esta última constituye a los sujetos, por lo que no debe ser oprimida, sino celebrada y escuchada. Los afectos son transmutados en el encuentro con el otro, desbaratando y recomponiendo sentidos, haciendo tambalear lo que una vez se creyó consolidado (Schlemenson y Rego, 2023).

La afectividad es atravesada por los vínculos sociales, las emociones son construidas en la multiplicidad de diálogos compartidos; en los cambios que experimentan los vínculos y el contexto, se transforman también las maneras de sentir (Schlemenson y Rego, 2023).

3. Lenguaje, narración y sujeto autor

3.1. La apropiación del lenguaje como proceso de subjetivación y transformación simbólica

Previo a la adquisición del lenguaje, cuando los niños y las niñas aún no cuentan con las palabras para vincularse con el mundo, sus cuerpos son el vehículo que poseen para relacionarse. Utilizan las gestualidades, los señalamientos y las acciones corporales para marcar su presencia y hacer visible su deseo (Schlemenson y Rego, 2023).

Sin embargo, este tipo de lenguaje privado no le permitirá relacionarse fácilmente con los otros, por lo que es esencial que se aparte de este e incursione en un lenguaje cultural, compartido, que lo habilite al intercambio. Es decir, el uso de su cuerpo deja de ser suficiente para la manifestación de sus sentimientos; con la adquisición de la lengua, el cuerpo enriquece el lenguaje a través de expresiones y gestos corporales. A partir de que el sujeto logra transformar lo vivenciado en una creación simbólica, lo reconfigura (Schlemenson y Rego, 2023).

Para la construcción de sentido y de un lenguaje compartido con un otro es necesario que las creaciones simbólicas estén entrelazadas por expresiones corporales. El lenguaje permite que lo singular e interno se vuelva comunicable y pueda ser transformado en el encuentro con seres externos y portadores de un psiquismo diferente (Schlemenson y Rego, 2023).

Es necesario que el psiquismo se transforme y pueda inscribir el objeto en el orden del sentido, para así adquirir la capacidad de expresarse a través del lenguaje y de los símbolos (Schlemenson y Rego, 2023).

La representación simbólica que ofrece la palabra habilita la posibilidad de idear y nombrar un objeto que no está presente. Este acontecimiento psíquico transforma subjetivamente al sujeto ya que le permite apropiarse del lenguaje para expresar deseos, fantasías, ideas y compartirlas con el mundo (Schlemenson y Rego, 2023).

El lenguaje configura la realidad, la palabra posibilita la denominación de los objetos y le otorga un lugar dentro de una red de significados. Cada palabra está cargada de significaciones culturales que arrastran historia y modos de pensar; el discurso que cada persona utiliza determina el modo de vincularse con el mundo y con los demás (Montes, 2001).

El lenguaje es una de las herramientas que habilita el vínculo con los otros y posibilita la socialización. El adulto utiliza el lenguaje para nombrar, significar y transmitir sentidos, habilita al niño/a a salir de un espacio guiado por sus pulsiones para adentrarse en otro simbólico y normativo. Este proceso de transformación sucede únicamente con el sostén y apoyo de un adulto quien promueve la socialización cultural a través de los intercambios cotidianos y de relatos que se van incorporando en el psiquismo (Montes, 2001).

El lenguaje no se aprende como una lección en un aula, es algo que se escucha y se repite. Las palabras están cargadas de historia, cultura y de memoria colectiva que configuran una manera determinada de ver el mundo; son utilizadas para narrar historias de vida y otorgar sentido a las experiencias (Montes, 2001).

Cuando los niños y las niñas comienzan a apropiarse del lenguaje lo hacen de forma maleable, a través de la exploración y de la transformación de las palabras. La infancia se caracteriza por ser una etapa donde se transgreden las normas y lo mismo sucede con la adquisición del lenguaje; a partir de sus experiencias se modifica el significado de las palabras y se personalizan (Montes, 2001).

Por lo tanto, el lenguaje infantil es libre, personal y único, ya que está atravesado por sus experiencias individuales y por las características de su psiquismos Es un discurso que está en constante metamorfosis, en oposición al lenguaje del adulto, más desconectado de su historia personal y de las vivencias experimentadas: niños y niñas toman, arman y desarman las palabras, modificándolas a su gusto (Montes, 2001). Quiere decir que no son receptores pasivos del lenguaje impuesto, sino que lo moldean, transforman y se apropian de este a partir de su experiencia y sus gustos personales para incorporarlo a su mundo (Montes, 2001).

El yo como sujeto que habla es capaz de narrar su historia, no es una estructura estática, sino que es constructor de sus propios sentidos a partir de la reelaboración de sus experiencias pasadas, la reinterpretación de sus vivencias presentes y la proyección del futuro (Aulagnier, 1977 como se citó en Schlemenson, 2023).

La conformación de un discurso posibilita la organización y estructuración de los pensamientos respetando las reglas expresadas en la lógica de la narrativa. Para que esto suceda, se debe atravesar un proceso de sublimación, en donde la corporalidad y los afectos que posee se materialicen con la palabra. Cuando no está presente dicha regulación, el discurso se fragmenta, sobrepasado por las pulsiones del sujeto (Schlemenson y Rego, 2023).

Es en el lenguaje compartido que se vuelve viable el reconocimiento del otro como ajeno y diferente, la aceptación de las desigualdades y los sentidos diversos. La simbolización es el enlace entre el sujeto y la otredad (Schlemenson y Rego, 2023).

El lenguaje infantil, inicialmente marcado por la expresión directa del deseo y la afectividad, se ve progresivamente moldeado por las exigencias sociales. El ingreso a la escuela primaria representa un momento de tensión entre el decir propio y el decir esperado. En el aula escolar el lenguaje se torna objeto de un meticuloso control para que el grupo adquiera un discurso supuestamente civilizado. En esta etapa deja de jugar con las palabras y comienza a hablar de forma correcta; de este modo pierde la espontaneidad y la singularidad de lo propio, adquiriendo un lenguaje homogeneizado. Esta metamorfosis lingüística brinda las bases para el movimiento hacia la lengua escrita (Montes, 2001).

Cuando la escuela instaura el lenguaje oficial, comprendido por normas, se desvincula a los niños y las niñas de su historia personal y de las experiencias vividas dentro de su cultura de origen. El lenguaje escolar está dotado de una jerarquía de discursos que parte de una ideología que pretende producir sujetos uniformes. El pasado lingüístico de los sujetos comprende memorias afectivas que configuran su identidad, a través de la imposición de un lenguaje estructurado, las instituciones educativas le quitan valor a los discursos que no se ajustan a la norma (Montes, 2001).

Este momento es vivenciado como una etapa conflictiva para el sujeto, ya que debe renunciar a la soberanía del lenguaje individual a la vez que debe mantener una apertura hacia las reglas que caracterizan al lenguaje compartido (Schlemenson y Rego, 2023).

3.2. El lugar de la narración en el desarrollo simbólico

Los cuentos infantiles, narrados en la intimidad del vínculo con los adultos, funcionan como un dispositivo simbólico desde la cual se vehiculiza el deseo parental y se fomenta el desarrollo del psiquismo infantil, habilitando la posibilidad de conectar el mundo interno con el externo (Casas, 1999).

Las narraciones que los adultos les ofrecen a las infancias están cargadas de tramas afectivas, deseos e historias que fortalecen el vínculo, que transmiten también identificaciones, expectativas y fantasías. Los cuentos son mucho más que un medio de entretenimiento; son narraciones fundantes, en donde los deseos parentales se adscriben simbólicamente en el psiquismo infantil. También permiten la inscripción en el lenguaje compartido y la introducción en la cultura (Casas, 1999).

Como ya se ha planteado, en la infancia temprana, el/la niño/a no cuenta aún con la capacidad simbólica necesaria para representar su vínculo con los objetos, por lo que precisa de un objeto, gesto, relato que apoye su psiquismo y que le permita afirmar sus vivencias para poder crear representaciones. El cuento es, en este sentido, uno de los objetos transicionales que habilita el movimiento desde el mundo interno al externo, desde la expresión corporal a la representación simbólica (Casas, 1999).

El cuento infantil tiene la capacidad de convertirse en un objeto intermediario entre el mundo singular y el colectivo y contribuir a la construcción del psiquismo de niños y niñas. El cuento debe ser puesto en juego, incentivando la escucha y habilitando la conversación y recreación del mismo. El cuento no es fiel intérprete de los conflictos humanos, pero los adapta y presenta una red simbólica que habilita la proyección e identificación con la historia, a la vez que permite la resignificación de eventos traumáticos (Kachinovsky, 2016).

El cuento moviliza procesos subjetivos que abarcan otros ámbitos además del literario. Las narrativas infantiles enriquecen el repertorio simbólico ampliando el universo de significaciones, metáforas, tramas y personajes, determinando el modo en que los sujetos se ubican frente al saber, sus vínculos y a sus deseos (Kachinovsky, 2016).

El cuento infantil continúa siendo esencial a través del tiempo y de los cambios culturales, tecnológicos y sociales de la actualidad. Las narraciones son siempre cambiantes: el lenguaje, imágenes y sus temas se transforman mientras que su función estructurante se mantiene vigente. Los cuentos se amoldan a los cambios temporales, a las nuevas infancias, sin perder su esencia como vector de simbolización y de deseo. Las historias narradas nunca se pierden, son resignificadas y adaptadas para dar lugar a preguntas novedosas, malestares desconocidos y nuevas formas de subjetividad (Casas, 1999).

Los relatos infantiles son productores de placer estético y simbólico: tienen que ver tanto con el disfrute de las imágenes, la forma y el ritmo de la narrativa, como con el goce que produce la posibilidad de representar sus deseos, temores y conflictos. Al compartir esas experiencias, se producen sentimientos de alivio y se tramitan fantasías, a la vez que se habilita la exploración de deseos sin atascarse en sentimientos de culpa, lo que posibilita la elaboración simbólica (Casas, 1999).

El sentido de una experiencia se descubre “après coup”, es decir, después del momento en que se la está vivenciando, cuando se la revive y resignifica. Este concepto cobra especial sentido cuando se refiere a las infancias, donde la comprensión de situaciones cargadas de simbolizaciones novedosas ocurre posteriormente a la vivencia. Es al revivir una experiencia que se puede representar lo que antes no tenía forma ni sentido. Es entonces

que el cuento cobra una función de vehículo de elaboración a través del cual el recuerdo puede conformarse en algo pensable. El espacio-tiempo de los cuentos habilita que se experimenten nuevamente las vivencias pasadas y que sea posible dotarlas de nuevos sentidos (Casas, 1999).

Mediante el cuento el niño fantasea sobre sus experiencias pasadas y las representa en escenas que lo habilitan a reelaborarlas. La fantasía sustituye aquello que no ha podido ser simbolizado en el instante en que sucedió. Por otro lado, a través de la reorganización de sus representaciones, el niño puede también transformar su mundo interno creando nuevas conexiones, promoviendo nuevas cadenas de sentido (Casas, 1999).

La anticipación simbólica es la manera en que se imagina aquello que no puede ser pensado en su totalidad; es el ensayo de escenas posibles (Casas, 1999).

Las narraciones transmiten significados a través de la metáfora, la transformación de sentidos. Las revelaciones que ocurren en la historia habilitan la representación indirecta. Los cuentos y mitos constituyen un entramado simbólico compartido socialmente, que transmite referencias culturales y atraviesa a los sujetos mediante estructuras que pueden ser apropiadas, transformadas y resignificadas (Casas, 1999).

Hay tantas maneras de leer los cuentos como lectores/as; cada una interpreta las narraciones según su propia historia y las fantasías implicadas se traducen de forma singular. A partir del relato se genera un interjuego vincular entre pares , docentes y otros adultos significativos, que habilita un espacio de interlocución en donde el niño puede expresarse (Casas, 1999).

El cuento posibilita el desbloqueo de zonas psíquicas inhibidas, estimula el deseo de aprender y de vincularse, a la vez que reconfigura la red de pulsiones y descubre vías donde antes predominaba el bloqueo o la repetición. El relato también puede adquirir la función de mediador identitario, ya que habilita que el niño adquiera un rol de sujeto narrador, donde puede reconfigurar su identidad, explorar sus ideales y reelaborar su imagen (Kachinovsky, 2016).

En situaciones en las que un pequeño vivencia una experiencia traumática o de inmenso sufrimiento psíquico, el cuento puede funcionar como un objeto intermediario para la tramitación del dolor, sin que el niño tenga que hacerlo directamente desde su experiencia. A través de los personajes del cuento, sus tramas y metáforas, es posible sustituir lo vivido por una versión narrada que lo habilita a expresarse sin exponerse, resguardando su intimidad y evitando el desborde psíquico y emocional (Kachinovsky, 2016).

A través de la narrativa, es posible imaginar objetos novedosos, formular situaciones que nunca se han experimentado y construir un sinfín de mundos posibles que tienen que ver con el mundo de fantasía (Kachinovsky, 2016).

Desde el psicoanálisis, los objetos creados por la fantasía no son derivados directamente de la percepción del mundo, sino que son imaginados a partir de la actividad representativa de un sujeto (Kachinovsky, 2016) y tienen la potencia de conformar una realidad psíquica.

El pensamiento se produce dentro de una relación dialéctica entre las fantasías y deseos internos y el lenguaje, la cultura y los vínculos que existen por fuera del sujeto. La matriz social del pensamiento lo fortalece a la vez que delimita con sus normas el alcance del mismo, implicando una tensión entre la capacidad de cuestionar y la sujeción a marcos normativos preestablecidos (Kachinovsky, 2016).

La reflexión auténtica implica el cuestionamiento de las normas socialmente impuestas; para que ello sea posible es esencial que se interroguen los mandatos naturalizados por la cultura y las instituciones que conforman a los sujetos (Kachinovsky, 2016).

En este sentido, la noción de imaginación radical es utilizada para denominar a la fantasía que crea nuevas formas de sentido y plantea un quiebre en lo instituido, transformando la realidad simbólica. En las narraciones, el sujeto puede encontrar un espacio en donde se aloja la pregunta, se habilita el pensamiento crítico y se transforman los saberes ya instaurados (Kachinovsky, 2016).

3.3. Autoría de pensamiento y desarrollo de la autonomía

Al nacer, el niño se inscribe en una comunidad simbólica que replica en él una cultura y un lenguaje compartido a través de discursos heredados. Con la repetición del discurso aprendido el niño comprende que existe una verdad establecida sobre su origen y su pasado que lo precede; la certeza brindada permite conformar una estructura de sentido que le brinda sentimientos de calma. Las verdades impartidas tienen la capacidad de anticipar el porvenir. La creencia de que existen afirmaciones ya determinadas sobre el futuro, estructura el psiquismo del sujeto, a la vez que lo limita, ya que debe desenvolverse dentro de una historia conformada por otro (Aulagnier, 2007).

La carga afectiva que el sujeto coloque sobre su futuro será lo que le permita funcionar en la sociedad, dado que la anticipación simbólica construida lo habilita a proyectarse, creer y desear el porvenir, construir proyectos (Aulagnier, 2007).

La representación simbólica de sus orígenes conforma la base para que el sujeto pueda expresarse y construir su discurso; es esencial que el hablante esté convencido de que su discurso contiene una verdad reconocida por su entorno social, la cual validará su historia. Cuando el discurso compartido es apropiado por el sujeto, el lugar dentro de su grupo es afirmado, adscrito dentro de la comunidad simbólica que lo rodea (Aulagnier, 2007).

De igual forma, el discurso ofrecido por el grupo es reformulado y apropiado por el sujeto y al hacerlo, dichos enunciados pasan a representar la posición de la persona, lo habilitan a nombrarse y ubicarse dentro del conjunto social. La autoría subjetiva sucede cuando una persona es capaz de moldear el discurso que recibe y transformarlo en algo propio (Aulagnier, 2007).

Desde una perspectiva psicopedagógica, la autoría de pensamiento implica que un sujeto procese, simbolice y se apropie de sus pensamientos, reconociéndose como creador de un discurso propio y poseedor de autonomía. Este proceso habilita la apertura de un espacio psíquico desde donde puede razonar sin el condicionamiento de otro, lo cual potencia la autoría (Fernández, 2000).

La autoría es un proceso que implica un trabajo psíquico y simbólico continuo; a medida que el sujeto va desarrollando su rol de autor a través de su historia, comienza a conquistar su autonomía. No se trata de una suerte de independencia absoluta, sino de asumir una postura subjetiva propia frente al resto de la sociedad (Fernández, 2000).

El pensar implica que el sujeto conecte con sus propios deseos y temores, se implique de manera subjetiva y reconozca cuál es el motor que lo mueve. A través del pensamiento le es posible dar forma y sentido a sus deseos, direccionarlos para alcanzar sus metas, ya que la realidad impone limitaciones. A partir del desarrollo del pensamiento se puede discernir y aceptar que no es posible realizar todo lo que es deseado. El pensamiento media entre el deseo y la realidad; permite explorar formas de hacer viable lo que se encuentra en el campo de lo posible y así transformar el deseo en proyecto (Fernández, 2000).

La reflexión implica además una elección entre diversas posibilidades y una decisión sobre los caminos a seguir, adquiriendo responsabilidad sobre los actos y pensamientos. Quiere decir que pensar no es neutro sino que implica asumir las consecuencias de las decisiones tomadas y ser conscientes de los efectos que puede provocar (Fernández, 2000).

El pensar y el aprender son acciones que implican al ser humano en su totalidad, su historia, cuerpo, deseo y lenguaje (Fernández, 2007).

Se pueden reconocer dos momentos estructurantes que constituyen al sujeto y le permiten ubicarse dentro de una malla de deseos y relaciones. Por un lado, el descubrimiento y la construcción de la diferenciación de sexos es fundante de la posibilidad de reconocimiento de un otro como diferente y de la posición de sujeto deseante. Por otro, el reconocimiento de la existencia de un mundo interno y otro externo, diferenciación que habilita la comprensión de que no todo lo que se piensa debe decirse y que el decir transforma el pensar (Fernández, 2007).

Ambos trabajos son fundantes de la estructuración psíquica en la infancia, ya que permite comprender a un niño/a que los demás no pueden pensar por él, que su pensamiento es propio y solitario. Esta revelación le genera un profundo sentimiento de orfandad, en la medida que descubre que no hay un otro que sostenga completamente su psiquismo. Esta separación simbólica permite el reconocimiento como un sujeto autónomo y desprotegido a la vez (Fernández, 2007).

El pensamiento se convierte en un instrumento para la diferenciación, el niño ya no es solamente lo que el otro dice de él, sino también lo que piensa de sí mismo, del otro y del mundo que lo rodea. Esta nueva capacidad de pensar establece los cimientos para la construcción de la identidad del sujeto y de sus identificaciones propias (Fernández, 2007).

4. Conclusiones

Este trabajo ha explorado la constitución del psiquismo infantil como un proceso complejo, gradual y profundamente vinculado a los vínculos primarios, al lenguaje, a la narración y a las instituciones que median la experiencia del niño. Desde una perspectiva psicoanalítica, se ha realizado una articulación conceptual que parte de la vulnerabilidad del infans y se despliega hacia la conquista de la autoría de pensamiento, atravesando escenas de simbolización, escolarización y apropiación subjetiva del saber.

El recorrido realizado permite destacar los siguientes aspectos:

- Desarrollo del psiquismo y su relación con los vínculos primarios:

El primer hito conceptual se ubica en el vínculo fundante con la figura cuidadora. Desde el nacimiento, el bebé depende de un otro que no solo garantiza su supervivencia, sino que presta su psiquismo para dotar de sentido a lo vivido. La repetición de cuidados, la alternancia entre presencia y ausencia y la disponibilidad afectiva permiten al niño anticipar acontecimientos, construir confianza y habilitar el desarrollo del pensamiento (Ulriksen, 2005). La madre, al interpretar las expresiones del bebé desde su propia subjetividad,

transforma sus necesidades en significaciones humanas, otorga significados a lo desconocido y estructura las primeras representaciones internas (Janin, 2012).

Este proceso inaugura la simbolización como eje estructurante del psiquismo. El símbolo permite transformar vivencias en representaciones, elaborar la pérdida y construir sentido (Aulagnier, 2007). El concepto de simbolización es clave para comprender los procesos de separación, diferenciación con el otro, inauguración de pensamientos y acceso a la cultura, la escolarización y la apertura a la otredad, que funciona como portal hacia el desarrollo de la autonomía.

La alternancia entre presencia y ausencia de la figura cuidadora permite al niño comprender que el objeto continúa existiendo, aun cuando no está a la vista. Esta experiencia estimula el desarrollo simbólico y la adquisición del lenguaje como medio para expresar deseos y necesidades (Ulriksen, 2005).

El símbolo cumple la función de sustituir un objeto por otro, sin replicarlo de manera idéntica, sino creando una nueva construcción que lo reemplaza. Este proceso supone un desplazamiento libidinal, en el cual la investidura afectiva sobre el objeto original se transfiere a una representación que lo evoca. A través de este movimiento, la pérdida se tramita transformando el objeto ausente y resignificando el vínculo con él para elaborar un nuevo sentido. La simbolización implica una ligazón entre pulsiones internas y reglas externas, habilitando la creación de significados novedosos (Kachinovsky, 2007).

A medida que los niños y las niñas crecen, los vínculos primarios resultan insuficientes para sostener el desarrollo, por lo que es necesario que se enfrente a un entorno social diferente que le permita conformar nuevos lazos (Schlemenson y Rego, 2023).

- Escolarización como espacio de subjetivación:

El ingreso a la enseñanza primaria marca un segundo hito esencial para el desarrollo simbólico de las infancias ya que representa un cambio significativo en la organización psíquica: se modifican las pautas internas, surgen nuevas ansiedades y se inicia la construcción de una identidad escolar. Las exigencias aumentan y la estructura institucional impone una reorganización del tiempo, del espacio y de los vínculos con adultos y pares (Kachinovsky, 2007).

El aula escolar se caracteriza por ser un espacio en donde las diferentes estructuras psíquicas existentes se interrelacionan y se transforman entre sí; a través de la intervención de un adulto mediador es posible que se propicie la apertura hacia lo diferente y lo

novedoso, habilitando a su vez el desarrollo simbólico de las infancias (Schlemenson y Rego, 2023).

La institución puede convertirse en un espacio de transformación subjetiva, donde las infancias pueden implicarse activamente con el saber, siempre que el adulto habilite el deseo y la aceptación de la otredad (Schlemenson y Rego, 2023). Sin embargo, también puede funcionar como dispositivo homogeneizador que patologiza la diferencia y sanciona la singularidad (Janin, 2021).

- Proceso de adquisición y enriquecimiento del lenguaje:

En este contexto, el lenguaje adquiere una función central. Antes de adquirir la palabra, la forma primordial de expresión es a través del cuerpo, pero es el lenguaje compartido el que permite el ingreso en la cultura, el narrarse y transformarse (Schlemenson y Rego, 2023). La palabra habilita la representación del objeto ausente, la expresión del deseo y la construcción de una red de significados. El lenguaje infantil se caracteriza por ser libre, maleable y profundamente vinculado a la historia personal y es a partir de la escolarización que atraviesa cambios, ya que el lenguaje escolar tiende a la normatividad, despojando a las niñeces de su singularidad discursiva (Montes, 2001).

- El lugar del cuento en el desarrollo simbólico infantil:

Siguiendo esta línea, el cuento infantil actúa como objeto transicional que facilita el pasaje del cuerpo a la palabra, y de lo interno a lo externo. El cuento vehiculiza el deseo parental, transmite cultura y permite la proyección, identificación y resignificación de vivencias (Casas, 1999). El relato habilita la elaboración del malestar, la exploración del deseo y la apropiación simbólica del saber desde la imaginación. Además, moviliza procesos subjetivos que enriquecen el repertorio simbólico, desbloquean zonas inhibidas y permiten la construcción de nuevas cadenas de sentido (Kachinovsky, 2016).

- Autoría de pensamiento y construcción de autonomía:

Finalmente, el cuarto hito se centra en la autoría de pensamiento como conquista subjetiva. El sujeto se inscribe en una comunidad simbólica que le ofrece discursos heredados, pero es en la apropiación y reformulación de esos discursos donde se juega la autoría (Aulagnier, 2007). El pensamiento implica asumir una posición subjetiva, conectar con el deseo, elegir qué decir y cómo decirlo. La autoría no es independencia absoluta, sino autonomía simbólica, que conlleva responsabilidad, exposición y dolor (Fernández, 2000).

En conclusión , este trabajo ha mostrado que el desarrollo psíquico infantil requiere de contextos que habiliten la simbolización, la autonomía y la apropiación subjetiva del saber. La figura cuidadora, el lenguaje, el cuento, la escuela y el vínculo con el otro son elementos fundamentales en la constitución del psiquismo, la elaboración del malestar y la construcción de la identidad. Pensar la infancia desde esta perspectiva invita a revisar las prácticas educativas, clínicas y culturales, reconociendo la potencia simbólica de los relatos, la diversidad subjetiva y la necesidad de habilitar espacios donde las infancias puedan narrarse, pensarse y transformarse.

5. Referencias bibliográficas

Álvarez, P., & Cantú, G. A. (2018). Procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos comprometidos en el aprendizaje escolar: Nuevas conceptualizaciones e intervenciones. *Anuario de Investigaciones*, *25*, 45–52. Universidad de Buenos Aires.

Aulagnier, P. (2007). *La violencia de la interpretación: Del pictograma al enunciado* (V. Fischman, Trad.). Amorrortu.

Casas de Pereda, M. (1999). *En el camino de la simbolización: Producción del sujeto psíquico*. Paidós.

Casas de Pereda, M. (2015). Estructuración psíquica. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, *(120)*, 24–38. Universidad de la República.

Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber: Psicopedagogía clínica. Propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión.

Fernández, A. (2007). *Los idiomas del aprendiente*. Nueva Visión.

Freud, S. (1911). *Formulaciones sobre los dos principios del funcionamiento psíquico*. En *Obras completas*. Amorrortu.

Freud, S. (1920). *Más allá del principio de placer*. En *Obras completas*. Amorrortu.

Janin, B. (2012). *El sufrimiento psíquico en los niños: Psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Noveduc.

Janin, B. (2021). Infancia y contexto: Intervenciones subjetivantes. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, *41*(139), 141–150. https://doi.org/10.4321/S0211-57352021000100009

Kachinovsky, A. (2016). El cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo. *Investigaciones en Psicología*, *21*(1), 35–44. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

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

Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica.

Schlemenson, S., y Rego, M. V. (2023). *Subjetividad y escuela*. Paidós.

Ulriksen de Viñar, M. (2005). Construcción de la subjetividad del niño: Algunas pautas para organizar una perspectiva. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, *(100)*, 5–20. Asociación Psicoanalítica del Uruguay.

Untoiglich, G. (2011). *Versiones actuales del sufrimiento infantil: Una investigación psicoanalítica acerca de la desatención y la hiperactividad*. Noveduc.