



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

**Procesos de Simbolización en la infancia: articulaciones entre
Talleres Narrativos y Técnicas Proyectivas a partir de una
experiencia clínica psicoanalítica**

Luana Da Rosa

Facultad de Psicología, Universidad de la República

Trabajo Final de Grado

Tutora:

Prof. Adj.Mag. Beatriz Falero Bonilla

Revisora:

Asist.Mag. Flavia Dudok

Montevideo, diciembre de 2025

A Ismael, mi compañero, por su amor y paciencia; y a mi querido amigo Santiago, por acompañarme e incentivarme.

Resumen

El presente Trabajo Final de Grado se enmarca en la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República, dentro de la modalidad de articulación teórico-clínica, y surge a partir de una práctica de graduación en una institución educativa. El estudio se centra en la intervención con una niña, con el propósito de explorar y promover los procesos de simbolización en la infancia desde una perspectiva psicoanalítica, en el marco de un psicoanálisis extramuros. El trabajo se sustenta en aportes de la teoría psicoanalítica clásica y contemporánea, especialmente en torno a la simbolización, técnicas proyectivas y la función del cuento en la infancia. Las técnicas proyectivas y el taller narrativo con cuentos infantiles se utilizaron como herramientas intermediarias, impulsoras y exploratorias de los procesos de simbolización. El análisis se centró en las producciones del taller narrativo—a partir de dos ofertas literarias—, y en las técnicas proyectivas aplicadas: Dibujo Libre y Test del Dibujo de la Familia, atendiendo al dinamismo que estas permiten captar. Los hallazgos mostraron cómo los cuentos modernos funcionaron como mediadores que movilizaron procesos intrapsíquicos, favoreciendo la integración de afectos, la elaboración de conflictos y la construcción de nuevos sentidos. Asimismo, las técnicas proyectivas evidenciaron un proceso de simbolización en curso, sostenida por una dinámica pulsional activa que logra ligarse a representaciones. En conjunto, el análisis de ambas herramientas permitió articular una visión integrada de la modalidad singular de simbolización del caso y visibilizar sus restricciones en el plano narrativo y en la escritura, así como sus potencialidades en el plano gráfico.

Palabras clave: *Simbolización, Psicoanálisis extramuros, Taller narrativo, Técnicas proyectivas, Constitución psíquica*

Índice

Introducción.....	5
Objetivos.....	6
Presentación de Camila.....	7
Análisis de la implicación.....	7
Aproximaciones al proceso de simbolización.....	9
Los preludios de la simbolización y el juego.....	10
El lazo con el otro como condición de posibilidad.....	11
Mecanismos psíquicos: ligazón-desligazón, representación y metaforización.....	12
Del cuerpo real al símbolo: constitución de la realidad psíquica.....	13
Conflicto psíquico y cambios en los procesos de simbolización.....	13
El cuento infantil: aportes simbólicos, terapéuticos y experiencias de investigación.....	14
El cuento y su valor en la infancia.....	14
El cuento como mediador terapéutico.....	16
Experiencias de investigación con cuentos infantiles.....	17
El cuento como espacio de simbolización: A veces mamá tiene truenos en la cabeza... 19	
El cuento como espacio de simbolización: El dragón Zog.....	22
Técnicas proyectivas y simbolización.....	25
Análisis de los procesos de simbolización a través de técnicas proyectivas.....	26
1. Dimensión dinámica- procesual.....	29
2. Dimensión posicional-narcisista.....	30
3. Dimensión transicional.....	31
Talleres narrativos y técnicas proyectivas.....	32
Reflexiones finales.....	33
Referencias.....	36

Introducción

El presente trabajo se enmarca en la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República, dentro de la modalidad de articulación teórico-clínica. Surge a partir de una práctica de graduación realizada en una institución educativa, en la cual se trabajó con un grupo de niños y niñas con dificultades de aprendizaje. A partir de dicha experiencia, se toma como recorte singular la intervención realizada con una niña, con el propósito de explorar y comprender, desde una perspectiva psicoanalítica, el proceso de simbolización en la infancia.

Cabe ubicar la experiencia aquí presentada como una exportación extramuros de la práctica psicoanalítica, en tanto se realiza fuera del encuadre clásico, pero sostiene una posición clínica, ubicada en el ámbito educativo. Tomando los aportes de Laplanche (1987/2001) y Bleichmar (2010) se trata de una intervención de *Psicoanálisis extramuros* o *Psicoanálisis exportado*.

La elección de este eje responde al interés por pensar la simbolización en la infancia como un proceso complejo que posibilita comprender aspectos fundamentales del psiquismo infantil. En esta línea, reflexionar en clave de simbolización implica explorar la constitución subjetiva, los modos en que el sujeto se posiciona frente al mundo y, especialmente, las formas en que dicho proceso se configura o se ve obstaculizado.

En el plano conceptual, el trabajo se apoya en aportes de la teoría psicoanalítica clásica y contemporánea, particularmente en torno al concepto de simbolización, la función del cuento en la infancia y las técnicas proyectivas, que habilitan una lectura dinámica del proceso de simbolización.

Las técnicas proyectivas, y en particular el taller narrativo con cuentos infantiles, cumplieron una función propositiva al ser empleadas como vía de acceso a los conflictos infantiles y a su modo singular de desplegarlos. A partir de la presentación de los cuentos, diversas actividades lúdicas, gráficas, escriturales y narrativas dieron lugar a producciones simbólicas que habilitaron la expresión de aspectos afectivos en juego. Esta herramienta actuó como mediadora de la intervención dentro de un encuadre flexible, capaz de adaptarse a las necesidades del grupo.

El caso presentado se entiende como un ejemplo de fracturas en los procesos de simbolización vinculadas al saber, considerando el contexto institucional en el que tuvo lugar la intervención. No obstante, este trabajo no se centrará en dicho nivel específico, sino que abordará una comprensión más general de los quiebres en la simbolización y sus posibles movilizaciones a través de las actividades realizadas durante los encuentros.

La intervención de la Facultad de Psicología (UdelaR) en la institución escolar cuenta con la autorización de la Inspección Departamental de Montevideo del Consejo de

Educación Inicial y Primaria, tramitada por la dirección de la institución educativa y la inspectora de la zona.

Asimismo, para la participación en la práctica de graduación se obtuvo el consentimiento informado firmado por los adultos responsables y el asentimiento otorgado por la niña participante mediante la marcación manual de la opción correspondiente en el documento.

Los datos presentados del caso abordado fueron ficcionados por razones éticas orientadas a proteger la confidencialidad de la niña participante y de los datos sensibles devenidos durante el proceso de intervención.

La organización del trabajo se centra en un recorrido que comienza con el desarrollo teórico sobre la simbolización. A continuación, se expone el marco teórico referido al cuento infantil en sus distintas dimensiones, seguido de su articulación clínica con el caso trabajado. Posteriormente, se desarrolla la fundamentación teórica de las técnicas proyectivas y su posterior articulación con el mismo caso. Finalmente, se establece una integración entre ambos dispositivos. Esta estructura busca dar cuenta del pasaje de la teoría a la práctica, mostrando cómo ambas dimensiones se enriquecen mutuamente en la comprensión del proceso simbólico del caso presentado.

Objetivos

El objetivo general de este trabajo es analizar el proceso de simbolización en una niña a partir de sus producciones simbólicas y expresiones subjetivas desde una perspectiva psicoanalítica, identificando su modalidad singular de simbolización.

Las dimensiones de la producción simbólica y las expresiones subjetivas que se abordarán incluyen las producciones gráficas obtenidas mediante técnicas proyectivas y del taller narrativo, los relatos discursivos y narrativos, las observaciones realizadas durante el proceso, así como otras expresiones subjetivas consideradas relevantes. Como instancia de evaluación externa, se tomarán en cuenta las entrevistas con el maestro de Camila, las cuales serán mencionadas pero no trabajadas en profundidad.

El análisis se desarrollará en torno a dos herramientas principales —las técnicas proyectivas y el taller narrativo— entendidas como instrumentos que permiten explorar los procesos simbólicos en juego y la actividad representativa.

El interés de este trabajo no radica en evaluar los materiales desde un enfoque cuantitativo ni estandarizado, sino en leer en ellos huellas del trabajo psíquico implicado en los procesos de simbolización y/o en sus fallas. Se busca evidenciar la función clínica y terapéutica tanto del cuento así como de las técnicas proyectivas, concebidas como dispositivos de acceso al psiquismo del caso presentado y a sus movimientos simbólicos.

Este trabajo no pretende emitir un diagnóstico cerrado ni establecer una tipología estructural, sino ofrecer una lectura situada que permite visibilizar cómo el sujeto infantil construye sentido, representa experiencias y tramita aquello que aún no ha sido simbolizado.

Finalmente, es relevante señalar que el caso presentado corresponde a un sujeto en proceso de constitución, un sujeto en devenir; por ello, no puede considerarse un caso cerrado ni un cuadro fijo, ya que esto implicaría coagular el movimiento (Janin, 2012, p. 33).

Presentación de Camila

Camila es una niña de 8 años, concurre a los encuentros, al igual que otros niños y niñas, por demanda de su maestro. La selección de la niña se debe a las dificultades que presenta en diversas áreas de su desempeño escolar.

A nivel comportamental y afectivo, Camila tiene una presentación inhibida, su volumen de voz es bajo y tiene una mirada, por momentos, evasiva. Es una niña temerosa, rasgo que se ha quedado evidenciado en diversas situaciones, como su reacción ante ruidos externos y su comportamiento ante un objeto con rostro durante una actividad planificada. Al mismo tiempo, presenta rasgos de empatía y sensibilidad, especialmente observables en una actividad en donde defendió a una compañera ante burlas de otros niños y niñas. Asimismo, mantiene relaciones de amistad con algunos pares, lo que evidencia su integración social y habilidades relacionales.

En cuanto al área cognitiva, Camila muestra interés en las propuestas, aunque su atención se dispersa cuando las consignas le son desafiantes. Durante las actividades individuales junto a sus compañeros, mantiene una vigilancia sobre lo que hacen los demás y se muestra preocupada si percibe que terminan antes que ella, evidenciando una autopercepción disminuida y tendencia a compararse con sus pares.

Respecto a la comunicación y el lenguaje, presenta dificultades tanto orales como escritas, siendo más notorias las relacionadas con la escritura. En relación con la comunicación tiene intención comunicativa, es sumamente expresiva a través de sus dibujos. Se integra a la mayoría de las actividades, respeta sus turnos, levanta la mano para participar.

En el ámbito familiar, Camila tiene tres hermanos mayores, vive con su madre, padre, hermanos y abuela materna.

Análisis de la implicación

El análisis de la implicación se presenta como una herramienta indispensable para comprender como nuestra propia subjetividad atraviesa la práctica y la construcción del conocimiento. En este apartado se aborda, de manera articulada, tres dimensiones interrelacionadas: los conceptos teóricos sobre implicación y sobreimplicación; las estrategias y herramientas utilizadas para visualizarla— tales como los diarios de campo y los espacios grupales—; y las reflexiones derivadas de mi experiencia personal en la práctica, incluyendo emociones, dudas y resonancia que acompañaron las interacciones con Camila.

La implicación no se reduce a “querer estar implicados”, ya que siempre ocurre, es inevitable. Su análisis permite comprender cómo nuestra historia personal, la institución, los deseos, las motivaciones conscientes e inconscientes influyen en nuestra forma de observar, analizar y registrar los eventos. Dicho análisis requiere reconocer nuestros vínculos y distanciamientos, lo que incluimos y dejamos fuera, nuestras participaciones y abstinencias, así como las motivaciones que movilizan nuestra energía y aquellas de las que nos apartamos. En un extremo, la desviación de la implicación, es la sobreimplicación, relacionada con la subjetividad-mercancía, entendida como la ideología normativa del sobretrabajo (Lourau, 1991, p. 3).

La pregunta por las implicaciones tiene como objetivo explorar, observar y elucidar las formas de nuestra propia racionalidad. Desde una perspectiva constructivista y crítica, el conocimiento no es puro ni objetivo, es en realidad, un producto histórico y social. Las ciencias positivistas suelen presentarse como algo separado de la sociedad y de las personas que la producen. Esa aparente separación se denomina alienación (Manero, 1996, pp. 251-256).

Para visibilizar estos atravesamientos, utilicé mis diarios de campo, donde registré no solo observaciones sobre Camila, sino también emociones, dudas, resonancias personales, aspectos institucionales y reflexiones teóricas. Estos registros fueron acompañados por espacios grupales guiados por la docente, en donde era posible poner en palabras los conflictos institucionales, libidinales y sociales, algunas veces conscientes, otras no. Particularmente, lo trabajado en dichos espacios estuvo relacionado con mi propia implicación y el vínculo con el caso presentado. Dichos encuentros grupales me permitieron retomar mi posición como estudiante y futura profesional en momentos de sobreimplicación o conflicto.

La combinación de ambos recursos facilitó la exploración de mi subjetividad en interacción con el caso y el impacto de mis reacciones afectivas en la intervención. La extensión inicial de los diarios, fue disminuyendo a medida que, en los espacios compartidos con mis compañeras y la docente, logré explorar e integrar mis implicaciones.

Retomando la definición de sobreimplicación propuesta por Lourau, reconozco que en los inicios de la práctica esta se manifestó en el vínculo con la niña del caso analizado. Ello se evidenció en un exceso de compromiso afectivo que dificultó la distancia analítica, traducida en el deseo de ayudar demasiado a Camila durante las actividades y en la asunción de roles que no correspondían. Este posicionamiento en un primer momento, obstaculizó la posibilidad de ver las potencialidades y los obstáculos de la niña. En la actualidad, se observan en el caso indicadores que permiten describir su modalidad singular de simbolización a partir de sus producciones simbólicas y de los elementos observables en el espacio compartido.

La implicación, además de reflejar procesos psicoafectivos, está imbricada en dimensiones institucionales y sociales. Ser parte de una comunidad “Psi” implica asumir ciertos presupuestos, hábitos de pensamiento, creencias y modos de actuar que condicionan nuestra mirada y el análisis de lo observado. Se trata de rasgos existentes en la estructura organizacional de la disciplina y en las propias categorías de conocimiento ya establecidas. En la práctica, reconocí inicialmente cierta incomodidad con la institución escolar, vinculada con sus dinámicas y modalidades de enseñanza-aprendizaje, que pueden entenderse como expresiones de estos hábitos disciplinares.

A lo largo de la experiencia, el registro de las sensaciones y emociones vividas durante el trabajo de campo se fueron metabolizando progresivamente. El entusiasmo y la curiosidad iniciales, junto con la ansiedad y el deseo por entrar en contacto con las infancias, se fueron modulando mediante la reflexión y el apoyo de mis compañeras y la docente. Del mismo modo, la relectura de los diarios meses después al preparar el presente trabajo, permitió observar con mayor distanciamiento situaciones que antes habían resonado, facilitando una comprensión más profunda de los procesos de simbolización del caso presentado.

Para resumir, el análisis de la implicación habilita la comprensión del propio posicionamiento frente al objeto de estudio y frente a la producción teórica, es decir el rumbo que va tomando nuestra propia subjetividad (Manrique et al., 2016). Reconocer y trabajar estas dimensiones, permiten ganar conciencia y distancia crítica, evitando que la intervención se vea sesgada por lo no elaborado. La implicación no es buena ni mala, simplemente existe; se activa en el encuentro con otros y condicionan nuestro juicio y nuestras decisiones. Analizarla constituye un desafío profesional y ético para todo investigador e investigadora (Acevedo, 2002, p. 9).

Aproximaciones al proceso de simbolización

El encuentro de miradas, la voz, el cuerpo, el movimiento ponen en juego elementos rítmicos que pautan sensiblemente el encuentro y el desencuentro. (Guerra, 2014, p. 79)

Introducirse en la noción de simbolización implica considerar un arduo trabajo psíquico, actividad compleja cuyo punto inicial es siempre la experiencia con el otro. Este lazo se teje a través de encuentros y desencuentros que dejan marcas. Mediante mecanismos metáforo-metonímicos, se producen encadenamientos representacionales que configuran una malla por donde circula el afecto. Esta red no es fija, está en constante movimiento, cambio y reestructuración, adaptándose a nuevas experiencias (Schkolnik, 2007, p. 28).

El proceso de simbolización se despliega, entonces, a través de diversos mecanismos psíquicos que posibilitan la inscripción, transformación y circulación de esas marcas. En este apartado se abordarán las principales dimensiones implicadas en dicho proceso: los preludios lúdicos como primeras formas de simbolizar; el lazo con el otro como condición de posibilidad; los mecanismos psíquicos que la sostienen; el pasaje del cuerpo real al símbolo y constitución de la realidad psíquica; y, finalmente, el conflicto psíquico y las transformaciones en los procesos de simbolización como expresión del movimiento y la reestructuración del aparato psíquico.

Los preludios de la simbolización y el juego

La simbolización psicoanalítica empieza a tomar forma desde los inicios de la vida de la criatura humana. Los primeros preludios de simbolización se dan a través de lo lúdico. Se trata de una etapa en donde la palabra está ligada a la expresión corporal y a la acción, habilitando la apertura y el comienzo del desarrollo del lenguaje. Con el crecimiento, la comunicación verbal se consolida, sin que ello implique dejar de lado formas de comunicación no verbal (Kachinovsky, 2012, pp. 82-83).

Los juegos más tempranos, provocados por los adultos, como el clásico: “¿¡No está!?... ¡Está!”, presentan una estructura ritualizada y sucesiva. Una vez que el niño o la niña aprende a responder a estos formatos de acción, comienza a provocarlos activamente, dando cuenta de un sujeto en proceso de constitución en relación con el afuera (Kachinovsky, 2012, p. 84).

Guerra (2014) aborda los procesos de simbolización a través de lo lúdico, presentando dos casos opuestos. Por un lado, un ejemplo de simbolización fallida, conocido como *El niño del cordel*, expuesto por Winnicott; por otro, el caso del nieto de Freud, Ernst, considerado un caso de simbolización exitosa (pp. 87-93).

El niño del cordel, representa una simbolización lúdica fallida, en la que el juego con cuerdas no logra adquirir un espesor simbólico suficiente para procesar la ansiedad provocada por la ausencia materna. La falta de atención, mirada y palabra del padre, limita el trabajo de representación, que requiere de un otro capaz de ligar y traducir en presencia. Solo cuando la madre interviene desde la escucha, el juego adquiere, temporalmente, un efecto de ligazón (Guerra, 2014, pp. 91-93).

En cuanto al segundo caso, Freud observa a su nieto Ernst, quien realizaba una actividad lúdica que denomina *Fort-da*. La interpreta como una forma de tramitar la ausencia materna por parte del niño. Esta experiencia le permite comprender cómo, a través del juego y su repetición placentera, Ernst logra una forma de elaborar activamente aquello que había sufrido pasivamente, es decir, la ausencia materna. En el juego se observa un desplazamiento simbólico, donde dicha ausencia se transforma en una presencia metaforizada en los objetos (Guerra, 2014, pp. 87-90).

El lazo con el otro como condición de posibilidad

El modo en que el otro se presenta y se ausenta en las primeras interacciones, resulta determinante para el surgimiento del juego autocreado del *Fort-da*. Estos juegos, en un comienzo iniciados por la madre con su bebé, ponen de relieve el encuentro intersubjetivo. La función simbólica materna anticipatoria debe habilitar la ausencia como complemento necesario de la presencia. En esta etapa inicial de la vida, la ausencia resulta intolerable pues podría implicar la muerte, tanto física como psíquica del bebé. De este modo, se configura un terreno necesario y fértil para la desmentida, en el que el niño representa a la madre psíquicamente para poder tolerar su ausencia (Casas, 1995, p. 490). Esta representación constituye una de las primeras formaciones simbólicas del infans, mediante las cuales comienza a tramitar la ausencia del otro primordial.

Estos primeros encuentros estructurantes constituyen la base de los procesos de simbolización, en los cuales lo establecido con la madre se resignifica de manera continua a través de la ley paterna —es decir, la transmisión de la prohibición del incesto y de la diferencia entre generaciones y sexos—. Estas prohibiciones estructurantes permiten el trabajo de representación y desplazamiento (Guerra, 2014, p. 85).

En el campo del psicoanálisis, existe un consenso general acerca de la necesidad de un otro como condición para el trabajo de simbolización y la constitución psíquica. Casas (1995) se inscribe en esta perspectiva y aporta una denominación específica para este trabajo: el tránsito desde la figuración hacia la representación, destacando la importancia de experimentar la pérdida para representar la ausencia (p. 491).

En este tránsito, se destaca el rol simbolizante del objeto en función de su disponibilidad libidinal. En los primeros vínculos, donde se construye el necesario trabajo de presencia-ausencia, tiene lugar lo que se denomina simbolización primaria, entendida como la transformación del signo de percepción en representación-cosa. Por su parte, la simbolización secundaria se refiere al pasaje de representación-cosa a representación-palabra (Roussillon, 2001, como se cita en Schkolnik, 2007, pp. 29-30).

Mecanismos psíquicos: ligazón-desligazón, representación y metaforización

El trabajo de simbolización se articula mediante diversos mecanismos psíquicos que permiten organizar la experiencia y dotarla de sentido. Entre ellos se destaca la ligazón-desligazón, la representación y la metaforización, ejes fundamentales para comprender cómo el sujeto internaliza, transforma y resignifica las experiencias afectivas y vinculares.

El proceso de simbolización opera a través de dos movimientos esenciales, la ligazón y la desligazón. La ligazón libidinal unifica y sostiene la estructura, generando redes que ordenan tanto lo que emerge de lo pulsional como lo que proviene del otro, promoviendo la resignificación y la producción de sentido. En cambio, la desligazón, concebida como corte o ruptura, permite el establecimiento de nuevos lazos (Schkolnik, 2007, p. 28).

Schkolnik (2007) sostiene que la falta de movilidad psíquica revela lo fallido en términos de simbolización. Lo no simbolizado es aquello que permanece fijo, ya sea por lazos inamovibles o por ausencia de redes y estructuras simbólicas que organizan la experiencia (pp. 28-29). En sintonía con lo señalado, el establecimiento de nuevos vínculos, puede constituir una oportunidad psíquica privilegiada. Estos escenarios habilitan la reconfiguración de los modos heredados de relación con los objetos primarios, favoreciendo la circulación libidinal y el despliegue de redes simbólicas (Schlemenson, 2009, pp. 24-25).

El segundo punto a analizar es la representación, entendida como un elemento central en el proceso de simbolización. Desde la filosofía, se la concibe como la reproducción en la conciencia de percepciones presentes y pasadas, así como la imagen mediante la cual se conoce. Adoptar esta perspectiva implicaría asumir que la memoria constituye un reflejo fiel de los acontecimientos vividos, y que el acceso al conocimiento se da exclusivamente a nivel de la consciencia. En cambio, desde el psicoanálisis, la representación está atravesada por un aparato psíquico regido por el deseo y el inconsciente. Lo percibido no se refleja de manera directa, sino que se metaboliza en función de una dinámica pulsional y del encuentro con el otro (Schkolnik, 2007, pp. 24-26).

Finalmente, la metaforización se hace presente en el juego de sustituciones que permite el pasaje de una experiencia interna a un objeto o representación externa. La simbolización depende de este mecanismo, entendido como una operación que requiere separación y desplazamiento para que lo vivido pueda ser transformado y alojado en otro registro (Guerra, 2014, p. 87).

En continuidad con esta idea, la metaforización opera como un momento esencial dentro de la actividad simbolizante, no solo posibilita el pasaje de la vivencia a la representación, sino que crea nuevos significantes que condensan y resignifican la experiencia afectiva. Se trata de una modalidad más sofisticada del trabajo psíquico, donde la imaginación metafórica vincula imagen y significado, generando una nueva organización del sentido al integrar elementos verbales y no verbales, y al articular el significado literal con el figurativo (Wald, 2018, p. 99).

Este proceso se evidencia en la escena de la despedida en *El principito*, donde el zorro, ante la separación, inviste simbólicamente el trigo dorado, que pasa a representar el cabello del principito. El trigo, antes insignificante, adquiere un nuevo valor libidinal y afectivo (Kachinovsky, 2017, pp. 17-19).

Del cuerpo real al símbolo: constitución de la realidad psíquica

Pensar la simbolización supone, de manera inevitable, situarse en el terreno de la constitución psíquica. En el psicoanálisis, la simbolización supone pasar del cuerpo real al símbolo, es decir, la posibilidad de que la experiencia corporal y afectiva se inscriba en el orden representacional. Este proceso posibilita la distinción entre fantasía y realidad, dando lugar al fantasma—en términos lacanianos— y al pensamiento. Dicho pasaje es correlativo a la división de las instancias psíquicas (Casas, 1995, p. 488).

La simbolización, en este sentido, es un acontecimiento que media en la constitución del aparato psíquico. Opera como un movimiento articulador entre las distintas instancias, permitiendo que los contenidos inconscientes encuentren vías de figuración y representación en otros registros del aparato. No busca capturar lo incapturable, lo que se propone con ella es nombrar un proceso fundamental, en donde a la vez se produce una división entre instancias responsables de sentidos, síntomas, sueños y lapsus (Casas, 2007, p. 181).

En otro plano, Lacan (1967/2023), en el seminario 14, propone pensar a la realidad psíquica a través de la metáfora de la banda de Möbius. Esta figura rompe con la dicotomía interno-externo; al recorrer su superficie no se encuentra un adentro ni un afuera definidos, sino un continuo donde ambos se entrelazan. Así, la realidad psíquica se concibe como un

movimiento en el que lo interno y lo externo se alternan sin discontinuidad, y donde el sujeto se constituye en el retroceso y la reorganización de lo vivido (p. 176).

Conflicto psíquico y cambios en los procesos de simbolización

En el campo psicoanalítico existe acuerdo en que el conflicto psíquico es universal y constitutivo de la psique. Surge de la oposición de fuerzas internas que se enfrentan dentro del aparato psíquico, movilizándolo su funcionamiento. El conflicto emerge allí donde el deseo y las defensas intentan organizar la estructura psíquica (Kachinovsky, 2016, p. 38).

Desde esta perspectiva, el psiquismo se configura como un proceso dinámico que se construye a través de la resolución de conflictos, mediante la elaboración y transformación de las tensiones internas en formas simbólicas. Las modalidades que asume esta actividad representativa, tal como señala Aulagnier (1977), permiten inferir distintos niveles de complejidad psíquica, en tanto expresan el modo singular en que cada sujeto tramita y liga sus conflictos.

Cuando el conflicto no logra tramitarse, ni ser ligado o simbolizado, las modalidades de producción simbólica se restringen. En tales casos, la simbolización pierde plasticidad y el pensamiento se vuelve repetitivo (Schlemenson, 2009, pp. 38-41).

El cambio psíquico se manifiesta cuando el sujeto logra reabrir el conflicto, resignificarlo y ponerlo en circulación a través de nuevas formas representacionales. Esta transformación se traduce en un incremento de la heterogeneidad de las producciones simbólicas, en la aparición de desplazamientos, contradicciones y sustituciones, y en una mayor flexibilidad del aparato para investir nuevos objetos y experiencias (Schlemenson, 2009, pp. 38-41).

Desde esta perspectiva, los procesos de simbolización y las producciones simbólicas pueden entenderse como indicadores del modo singular en que cada sujeto elabora sus conflictos y despliega su capacidad de transformación. El conflicto es constitutivo, sin él, no habría movimiento ni necesidad de simbolizar.

El cuento infantil: aportes simbólicos, terapéuticos y experiencias de investigación

[...] las diversas imágenes y figuras narrativas representan las fantasías que el inconsciente de los oyentes acoge y elabora en secreto.

—Nicole Belmont, *Poétique du conte: Essai sur le conte de tradition orale*

El cuento y su valor en la infancia

Los cuentos infantiles cumplen una función estructurante fundamental, ya que dan forma y organizan la experiencia emocional, el pensamiento y la relación con la realidad del mismo modo que los *objetos transicionales*. Al igual que el juego, el cuento ofrece un escenario donde se presentan y despiertan fantasías diversas que hacen emerger sentidos antiguos, conectándose con nuevos significados. En ese espacio simbólico se movilizan los deseos y las fantasías ligados a ellos (Casas, 1999, pp. 76-81). De este modo, los cuentos pueden entenderse como objetos espontáneos, pertenecientes al campo cultural y artístico, que favorecen y promueven el proceso de simbolización.

En este sentido, el cuento infantil no solo entretiene; el niño disfruta tanto de la belleza del relato como al sentido que puede atribuirle a lo que escucha e imagina. El cuento alivia tensiones al abrir un espacio de fantasías compartidas, donde pueden vivirse escenas con o sin culpa, con o sin castigo, sin que ello ocurra en la realidad. Sin embargo, su función no se limita a la belleza ni al alivio, ya que también convoca al goce más inmediato de lo pulsional. A través del relato, ese goce se sublima en placer de representar, operación propia del inconsciente que, al mismo tiempo, habilita el pensamiento (Casas, 1999, p. 76).

Esta función estructurante fue desarrollada en profundidad por Bettelheim (1994), quien en *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, sostiene que los cuentos tradicionales, al abordar problemas humanos universales, hablan de un yo en formación y estimulan su desarrollo. Funcionan como una vía de expresión indirecta y segura, mediada por el relato y la imaginación. Por medio de la fantasía permiten resolver conflictos existenciales —frustraciones narcisistas, conflictos edípicos, rivalidades fraternas, renunciadas a las dependencias infantiles, construcciones de identidad y autovaloración y, sentidos de obligación moral—, no mediante la comprensión racional, sino a través de la representación de los elementos significativos de la historia (pp. 9-10).

Profundizando en esta línea, Bettelheim (1994) señala que, para que un cuento mantenga su función formativa y simbólica, debe mantener la atención del niño, divertirlo y excitar su curiosidad. Asimismo para enriquecer su vida psíquica, ha de estimular su imaginación, desarrollar su intelecto y aclarar sus emociones, ofreciendo una oferta simbólica acorde a sus ansiedades y posibles soluciones a sus preocupaciones. No obstante, el autor advierte, de manera polémica, que las historias modernas resultan casi inútiles para cumplir dicha función (pp. 8, 67).

Si bien Bettelheim no propone el uso de los cuentos de hadas como un recurso dentro del encuadre psicoanalítico o psicoterapéutico, sus desarrollos teóricos han sido

punto de partida para que otros psicoanalistas retomaran sus aportes e incorporaran el cuento como herramienta de intervención terapéutica.

Desde una lectura psicoanalítica, el valor del cuento también puede pensarse a partir del tiempo del *après coup*, donde el sentido de la experiencia de escuchar una historia se construye en un tiempo posterior. El sujeto vive la experiencia pero no la comprende en dicho momento, solo logra “atraparla” al revivirla. En los cuentos opera una anticipación simbólica, donde se presentan fantasías estructurales, que cada sujeto metaforiza y resignifica según su propia historia libidinal. Al escuchar las narraciones, el niño articula los efectos que promueve el relato con las zonas conflictivas de su propia historia, favoreciendo nuevos encadenamientos representacionales, fundamentales para avanzar hacia procesos de simbolización más complejos (Casas, 1999, p. 77).

El cuento como mediador terapéutico

Las mediaciones terapéuticas comprenden un conjunto de operaciones clínicas orientadas a promover procesos subjetivantes que posibiliten transformaciones significativas frente al padecimiento psíquico y favorezcan el bienestar. Para ello, se recurre a diversos dispositivos, estrategias y objetos culturales que sostienen y estimulan los procesos de simbolización. En los últimos años este repertorio se ha ampliado, destacándose el trabajo con la literatura infantil (Dibarboure, Ávila y Kachinovsky, 2021, p. 7).

En este marco, las narraciones infantiles pueden pensarse como objetos culturales y lúdicos, comparables al juego en el sentido que le otorga Klein a su técnica analítica. Sin embargo, como advierte Gutfreind (2020), en el trabajo terapéutico resultan a menudo más relevantes los procesos de interacción con los objetos o mediadores que el acto interpretativo en sí (p. 44-45).

Los cuentos se constituyen así en mediadores valiosos dentro del abordaje terapéutico, tanto en la clínica como en el ámbito educativo. Se trata de objetos artísticos por excelencia, aunque, a diferencia del juego y los dibujos, han sido menos explorados en la psicoterapia infantil. Sumado a ello, contar cuentos, puede entenderse como una forma de promoción de la salud mental, más que tratamientos, ofrecen prevención (Gutfreind, 2020, pp. 11-13).

El uso del cuento como mediador terapéutico posee una doble capacidad. Por un lado, permite representar simbólicamente los conflictos; por otro, mantiene una distancia respecto de ellos a través de la metáfora. En este sentido, Gutfreind (2020) sostiene que la atmósfera imprecisa de los cuentos y la distancia instaurada por el clásico “Había una vez” crean las condiciones necesarias para proteger las experiencias, conflictos y sentimientos propios. Así, los cuentos presentan una función dual, posibilitan la enunciación

metafóricamente de aquello que no puede decirse directamente, al mismo tiempo que ofrecen una distancia simbólica que alivia el sufrimiento (pp. 17-18).

Diversos dispositivos psicoanalíticos han incorporado el cuento como herramienta mediadora central, tanto en el trabajo grupal como en el individual. En América Latina su utilización ha adoptado múltiples formas: como recurso terapéutico grupal; como intervención clínica mediante cuentos de autoría vinculados a la conflictiva del niño; como dispositivo focalizado en niños con déficits en la simbolización o como medio para desarrollar capacidades narrativas en contextos de vulnerabilidad. También se ha integrado en dispositivos de diagnóstico psicopedagógico clínico y en talleres clínico-narrativos, consolidándose como un mediador privilegiado en diversos abordajes terapéuticos y educativos (Dibarboure, Ávila y Kachinovsky, 2021, pp. 39-64).

Experiencias de investigación con cuentos infantiles

En este apartado se citarán dos experiencias de investigación que dan cuenta del valor terapéutico y simbólico del cuento infantil, la desarrollada por Gutfreind (2020) durante su doctorado en Francia y la realizada por Kachinovsky (2016) en Uruguay, en el marco de un taller clínico-narrativo con niños en edad escolar.

Durante su doctorado, Gutfreind (2020) llevó adelante una investigación clínica en la que diseñó una técnica destinada al trabajo grupal con niños y niñas residentes en un hogar estatal. La propuesta, implementada en un espacio denominado *atelier* de cuentos, combinaba cuentos folclóricos y contemporáneos dentro de un dispositivo de psicoterapia grupal mediado por la literatura infantil. La muestra estaba compuesta por veintitrés participantes, de los cuales doce integraban un grupo experimental proveniente de una institución estatal, y once conformaban un grupo control, vinculados a una escuela maternal de París. La principal conflictiva en torno al grupo experimental se hallaba alrededor de la separación (p. 16).

Si bien el autor reconoce la influencia de Bettelheim, se distancia de la idea de restringir el potencial terapéutico únicamente a los cuentos tradicionales o de considerar que los relatos modernos empobrecen la imaginación. Los cuentos contemporáneos presentan estructuras más simples, en algunos casos las ilustraciones adquieren un papel central, resultando especialmente útiles para niños pequeños o con dificultades imaginativas. El repertorio narrativo puede adaptarse con flexibilidad según las características del grupo o la singularidad de cada infancia, sin necesidad de ajustarse exclusivamente a las ansiedades de cada sujeto. En este sentido, acercar un cuento que refleje la conflictiva de un sujeto, puede ser beneficioso en determinados momentos, pero

no en todos; es necesario leer la situación y escuchar a las infancias implicadas (Gutfreind, 2020, pp. 75-76).

En esta misma línea, Kachinovsky y Dibourburu (2017) advierten que no siempre son los conflictos centrales del cuento los que captan la atención del niño; a veces un detalle o elemento secundario moviliza al sujeto de manera más intensa (p. 12).

Los resultados del estudio de Gutfreind (2020) mostraron que los cuentos enmarcados en un dispositivo de psicoterapia grupal, producen efectos terapéuticos que enriquecen la vida imaginativa de los niños y niñas, promoviendo sus capacidades representativas y simbólicas para expresar sus vivencias y afectos.

Por su parte, Kachinovsky (2016) desarrolló una experiencia centrada en explorar el funcionamiento del cuento infantil como *objeto intermediario*¹ del psiquismo. El estudio se llevó a cabo con niños de seis y siete años con pronóstico pedagógico desfavorable, en el contexto de un taller clínico-narrativo. Las dificultades en relación con el saber fueron analizadas como fracturas en los procesos de simbolización. Para analizar las producciones narrativas se consideraron tres dimensiones, la construcción de alteridad, el tratamiento del conflicto y los procesos imaginativo-reflexivos (p. 35).

El dispositivo promovía la recreación de cuentos por parte de los niños, estimulando la función narrativa y habilitando versiones alternativas entramadas con sus propias identidades y vivencias. Se buscaba favorecer movimientos de transformación identitaria. Las conclusiones del trabajo se basaron en tres casos paradigmáticos que ilustran cómo el trabajo con cuentos puede propiciar transformaciones psíquicas y procesos de simbolización (Kachinovsky, 2016, pp. 37-43).

Fuera del ámbito clínico tradicional, en este caso en el contexto escolar, el cuento cumple una función que opera simultáneamente en los planos intrapsíquico e intersubjetivo. El texto actúa como *objeto intermediario*, tendiendo puentes entre espacios y procesos heterogéneos—lo interno y lo externo, lo individual y lo social, la realidad y la ficción, lo psíquico y lo cultural—. De este modo, permite que los contenidos internos se transformen en algo comunicable y compartido, al tiempo que resguarda la intimidad del sujeto. Por lo tanto, cumple un papel de ligazón intrapsíquica e intersubjetiva (Kachinovsky y Dibarboure, 2017, p. 9).

Para cerrar este recorrido, resulta ilustrativo mencionar un caso clínico presentado por Gutfreind en una conferencia realizada en Uruguay, donde el autor amplía aspectos trabajados en el marco de su doctorado. En dicha exposición, Gutfreind (2007) relató la historia de Inés, una niña que residía en un hogar estatal luego de la muerte de su padre y

¹ El término intermediario proviene de la noción de objeto transicional (Winnicott, 1992) y fue ampliado por Kaës (2010) para designar objetos o procesos que median y transforman entre lo interno y lo externo.

la internación de su madre en una institución psiquiátrica. Durante una sesión grupal se propuso la narración de “Caperucita Roja”. Inés, habitualmente silenciosa, interrumpió la lectura diciendo que el cazador se parecía a su padre. Con el tiempo, pudo hablar más acerca de este personaje, que funcionaba como metáfora del padre perdido. A través del cuento, logró simbolizar su duelo, transformando el dolor en representación, y posteriormente lo plasmó en dibujos donde representaba a su padre, simbolizando su dolor en seguridad (p. 134).

El cuento, al articular afectos y representaciones en una trama narrativa, posibilita un encuentro integrador que favorece la simbolización y abre a la infancia un mundo de significados. Permite reensamblar antiguas conexiones o crear nuevos enlaces. Estos objetos culturales actúan como redes significativas que ligan los contenidos desligados y hacen pensable lo impensado (Kachinovsky, 2014, p. 7).

El cuento como espacio de simbolización: *A veces mamá tiene truenos en la cabeza*

En este apartado se analizan los movimientos de simbolización en Camila a partir del trabajo con el cuento *A veces mamá tiene truenos en la cabeza*. El propósito es observar cómo, a través de la oferta simbólica y de las producciones posteriores, emergen representaciones, proyecciones y elaboraciones afectivas que transforman experiencias ligadas al vínculo materno. Se busca mostrar de qué modo la mediación del cuento posibilita el pasaje de la vivencia al símbolo, articulando lo emocional con lo narrativo y promoviendo movimientos en la subjetividad de la niña.

La elección del cuento se fundamentó en su capacidad para abordar, de manera metafórica y accesible para la infancia, la temática de violencia intrafamiliar y su impacto emocional. La propuesta, una oferta simbólica moderna acompañada de imágenes, fue pensada tanto por su atractivo estético como por su posible potencial para estimular los procesos de simbolización en niños y niñas que evidenciaban fallas en diversas modalidades de este proceso. En el caso de Camila, dichas limitaciones se manifestaban especialmente en el plano discursivo, donde la actividad imaginativa aparecía restringida.

El cuento representa las emociones de una madre a través de fenómenos climáticos, como truenos para el enojo y arcoíris para la alegría. A través de esta metáfora, la niña protagonista aprende a reconocer y nombrar sus propias emociones, comprendiendo que, al igual que su madre, también transita por distintos estados afectivos (VeranoEterno Educación Infantil, 2020).

Luego de la presentación de cada oferta simbólica, se generaron y habilitaron espacios de circulación de la palabra y elaboración mediante distintas actividades, permitiendo a la niña apropiarse del relato e introducir sus propias asociaciones.

El encuentro se organizó en una secuencia compuesta por varias instancias. La primera de ellas incluyó dos fases conectadas entre sí. Primero la presentación de la oferta simbólica, esa alteridad aún por conocer y luego, el surgimiento de una singularidad íntima, en la que Camila acogió lo presentado en secreto. En ese marco, emergió espontáneamente una escena nocturna reciente, en la que relató un pedido dirigido a la madre que quedó sin respuesta, dejando entrever la vivencia de espera y desamparo. La aparición de esta anécdota inmediatamente después de la ficción señala el efecto movilizador del cuento en su psiquismo.

Durante la conversación grupal que siguió, se formularon preguntas para promover la circulación de la palabra infantil, entendida como aquella que habilita “nuevos circuitos deseantes u obturados” (Kachinovsky, 2016, p. 37). Camila se mantuvo en silencio, respondiendo solo cuando se le dirigía la pregunta de forma directa.

Luego completó un diario emocional. Con el objetivo de propiciar una escena dramática que habilitara la emergencia de un discurso subjetivo, se le propuso reflexionar a partir de una pregunta: “¿Cómo te sentirías si vivieras en la casa del cuento, con una mamá como la de la historia?”. Camila respondió que se sentiría triste, procediendo a escribirlo. Luego agregó que también se enojaría, ya que la madre se encontraba en ese mismo estado. Su escritura presenta omisión de letras, ausencia de separación entre palabras y errores ortográficos. Finalmente imaginó una solución, abrazar a la madre para que se sintiera feliz, lo cual representó gráficamente, prolongando y resignificando la escena.

Ante la pregunta referida a su parte favorita del cuento, eligió la escena del arcoíris, cuando la niña viaja con su madre en el auto. Se trata de una escena alegre, en la que ambas comparten un momento de felicidad. Con ayuda de estímulos facilitadores, Camila logró explicar que el arcoíris le hacía sentir “Alegre”.

A partir de estas producciones, es posible analizar los movimientos emocionales y simbólicos que emergen en la escena. El cuento funcionó como un “puente”, un espacio simbólico que permitió a Camila proyectar en la trama sus sentimientos hacia la figura materna, previamente evocados en la anécdota nocturna. La ficción operó como mediadora entre la vivencia y la representación, posibilitando la elaboración de afectos ligados al desamparo y su transformación.

Bettelheim (1994) sostiene que la espera prolongada en la infancia puede provocar cambios en las emociones. En el caso de Camila, esta experiencia se vinculó con la escena nocturna en la que aguardaba la presencia materna, situación que se reactivó durante el trabajo con el cuento. En las producciones posteriores, la tristeza inicial dio lugar a expresiones de enojo hacia su madre, que podrían reflejar un cambio emocional ocurrido en el espacio del taller o bien una proyección de afectos ya presentes que encontraron allí una vía de expresión.

Los relatos infantiles, como plantea Casas (1999), permiten transformar experiencias afectivas en representaciones conscientes, facilitando el pensamiento (p. 76). En esta línea, el cuento activó en Camila un goce pulsional, una experiencia directa y espontánea de las emociones y la fantasía, que se transformó en placer de representar mediante la narración. A través de metáforas, la ficción presentó dos extremos de la figura materna, una amorosa y otra amenazante. La niña preservó la primera en su elección de la escena del arcoíris y, en su ilustración, introdujo una escena de abrazo como gesto reparador.

La ficción permitió la expresión de fantasías y afectos, que en otro contexto habrían permanecido silenciadas, evidenciando su valor terapéutico. Dicho valor reside en su doble función, ofrecer un soporte simbólico para representar el conflicto sin culpa y permitir la distancia necesaria para nombrarlo. La atmósfera imprecisa de los relatos, crea un espacio seguro que protege las experiencias propias, posibilitando la enunciación. Esta distancia facilitó que Camila pudiera enunciar, y al mismo tiempo tomar distancia de la vivencia real de desamparo (Gutfreind, 2020, pp. 17-18).

El final del cuento, feliz pero no extraordinario, presenta una resolución que favorece la adaptación a la realidad y habilita la posibilidad de un yo más integrado. En la ficción, la madre regala a la niña unos “lentes mágicos” para observar los truenos, nubes, estrellas, lluvia, arcoíris o el sol en sus cabezas. Esta escena puede interpretarse como un cierre de la tensión, ofreciendo un final seguro y protector que permite a Camila procesar la ambivalencia afectiva vivida, integrando las distintas facetas de la figura materna.

Las representaciones promovidas por el cuento, junto con las actividades posteriores, constituyen recursos psíquicos para Camila frente a futuras situaciones similares, tales como comprender emociones contradictorias, anticipar soluciones posibles o reorganizar sentimientos respecto a su madre. El cuento no explica lo ya vivido, sino que prepara y estructura al sujeto para simbolizar lo que vendrá, ayudando a encadenar representaciones y emociones en experiencias posteriores; actúa en el *après coup* (Casas, 1999, p. 77). Al escuchar un cuento, el sujeto tiene la posibilidad de recoger ideas, pensamientos, formas de actuar, y así poner orden en el caos de su vida interna (Bettelheim, 1994, pp. 86-92).

El trabajo con el cuento posibilitó un movimiento central en el proceso de simbolización, la ligazón libidinal. A través del relato Camila logró conectar los contenidos pulsionales, en este caso los sentimientos hacia la madre, con elementos externos como la ficción y sus personajes. Este enlace permitió reconocer y poner en palabras afectos que previamente permanecían difusos, tejiendo nuevas asociaciones entre su vivencia personal y la historia narrada, e inscribiéndolas en la malla simbólica.

Al proyectar emociones en los personajes, Camila encontró un resguardo representacional que facilitó la reorganización del sentido afectivo y la posibilidad de

construir una imagen más elaborada y compleja de la figura materna. Este movimiento supuso una reconfiguración de las ligaduras previas, ampliando los recursos simbólicos disponibles para procesar su ambivalencia afectiva.

En conclusión, el cuento, al permitir el desplazamiento simbólico de una situación conflictiva hacía el plano de la ficción, la cual podría haber interferido en los procesos de simbolización, potenció una nueva vía de elaboración. Si las fallas a nivel de los procesos de simbolización se manifiestan como carencia representacional y falta de movilidad psíquica, es decir, lazos inamovibles o falta de redes y estructuras simbólicas que organizan la experiencia, en este caso el cuento y las actividades posteriores desempeñaron un papel fundamental (Schkolnik, 2007, pp. 28-29). Estos recursos movilizaron la malla y favorecieron la transformación de representación-cosa en representación-palabra, niveles articulados en un trabajo psíquico de simbolización.

El cuento como espacio de simbolización: *El dragón Zog*

El cuento *El dragón Zog* fue seleccionado por su capacidad de ofrecer una narrativa que cuestiona estereotipos de género, y sobre todo, por presentar personajes que promueven la construcción de proyectos identitarios de forma lúdica y creativa. Su trama incorpora además elementos relacionados al saber, un conflicto que atravesaba a todos los participantes y que remite a una temática propia del trabajo psíquico de simbolización.

Zog es un joven dragón que asiste a una escuela para dragones, donde cada año debe aprender tareas típicas de su especie: volar, rugir, escupir fuego y capturar princesas. Alelí, protagonista de la narración, es una princesa que desea convertirse en médica. El conflicto ficcional gira en torno a los mandatos sociales, como ser un dragón que captura princesas o una princesa que debe ser rescatada, y la emergencia del deseo de ser algo distinto (Biblioteca Regional de Antofagasta, 2021). Esta ficción constituye un espacio simbólico que posibilita la proyección de emociones, fantasías y deseos, habilitando procesos de simbolización en torno a su dramática.

La primera parte del encuentro consistió en la presentación del cuento. Posteriormente se realizó una actividad lúdica en ronda, en la que los participantes lanzaban un dado con diferentes preguntas. Para cerrar, se propuso una actividad complementaria de carácter narrativo y gráfico que consistió en realizar un dibujo sobre el cuento y asignarle un nuevo título.

Durante la actividad grupal, Camila se negó a tirar el dado. Al finalizar la dinámica, se le preguntó individualmente por su decisión y reiteró que simplemente no quería hacerlo. Frente a esta respuesta, se le ofreció participar en un espacio individual, propuesta que aceptó e incluso disfrutó. La pregunta que le tocó fue: “¿Cuál fue tu personaje favorito?”.

Ella respondió: “La reina”. Ante la pregunta por el motivo, respondió: “Porque aprende cosas y no tiene miedo”. Cabe señalar que con “La reina” se refiere a la princesa Alelí.

Este fragmento permite iniciar el análisis del modo en que el cuento y las actividades posteriores funcionaron como dispositivos movilizadores en Camila, al tiempo que ponen en evidencia ciertas limitaciones en su capacidad de simbolización.

La escasa participación de la niña en debates narrativos, anticipa la ausencia de un pensamiento reflexivo o cuestionador en ese contexto, lo que puede vincularse con restricciones discursivas y defensivas.

Si bien Camila optó por no participar del intercambio grupal, las respuestas de los demás participantes habilitaron debates narrativos que confrontaron sus propias asociaciones y subjetividad. Camila estuvo presente y los escuchó, formando parte de manera periférica de la escena grupal. Estas instancias resultan valiosas en el trabajo con subjetividades coaguladas o rígidas, ya que favorecen a los procesos representativos y al enriquecimiento simbólico (Kachinovsky y Dibarboure, 2017, pp. 9-10). Aún cuando la participación no se dé en forma discursiva, dichos intercambios estimulan complejizaciones narrativas y movimientos de ligazón representacional.

En relación con la elección de su personaje favorito, la identificación con Alelí, figura sabia, autónoma y valiente, puede leerse como una forma de compensación simbólica. A través de la identificación con la heroína, Camila proyecta aspectos de una autopercepción disminuida, encontrando en el plano imaginario, una experiencia reparadora que le permitió compensar sus déficits, ya sean reales o imaginarios (Betthelheim, 1994, p. 71).

Alelí manifiesta rasgos como la curiosidad, la valentía y la autonomía, que contrastan con la presentación y discursividad de Camila. La ficción, en este sentido, ofrece un espacio donde los niños y niñas pueden creer, a través de la identificación con los personajes, que son capaces de todo, como lo es Alelí, una protagonista que rompe con los estereotipos, no espera ser rescatada y actúa por iniciativa propia. Por lo tanto, esta identificación, podría entenderse como un medio para la satisfacción de sus fantasías.

Retomando la propuesta de Gutfreind (2020) sobre la doble capacidad del cuento, en este caso la ficción funcionó como un espacio intermedio que permitió a Camila proyectar su conflictiva interna, vinculada a la desvalorización yoica en la figura de Alelí, mientras la distancia metafórica, propia de la ficción, preservaba su intimidad. En ese marco, la afirmación “Porque aprende cosas y no tiene miedo”, revela una identificación compensatoria. La niña reconoce en el personaje ciertas cualidades que experimenta como debilitadas en sí misma.

Los cuentos ayudan a los niños a encontrar representaciones para su sufrimiento y sus fantasmas. En el caso de Camila, su drama principal parece relacionarse con una autopercepción disminuida. Alelí es una referente, una figura que le permite superarse y/o

avanzar (Gutfreind, 2020, p. 13). En esta misma línea, los personajes, las tramas y los desenlaces conforman una red a la cual el sujeto puede recurrir, posibilitando la reconfiguración de la identidad y la preservación de la misma. Aquello que ha adquirido un estatuto traumático, encuentra la oportunidad de entrelazarse y sujetarse al guión argumental (Kachinovsky, 2016, p. 36). La identificación de Camila con Alelí, aún tratándose de figuras diferentes, pone de relieve la función simbólica del cuento como organizador y continente. Este le ofrece un espacio donde explorar rasgos de sí misma que no se manifiestan en su cotidianidad, ampliando sus posibilidades subjetivas.

El cuento también estimuló su curiosidad y el surgimiento de un sujeto deseante. En las narraciones infantiles, se destaca la trama de suspenso que se construye al convocar el interés de los niños. Esto ocurre cuando los niños quieren que el protagonista viva, que otro muera, que triunfen o fracasen. El cuento ofrece un escenario simbólico donde se ensayan y reconfiguran esas posiciones (Casas, 1999, p. 80).

Este punto resulta relevante, si bien Camila no suele manifestar curiosidad de manera explícita o interviniendo activamente en los encuentros, sostiene la atención durante la narración, responde a las preguntas formuladas, demuestra comprensión de la alteridad, y participa significativamente en el plano gráfico, lo que revela su involucramiento. Bajo esta lógica, el cuento aportó al surgimiento de un sujeto deseante y a su proceso de subjetivación. La narración funcionó como una aportación simbólica que contribuyó a enriquecer y construir la malla por donde circula el efecto, evidenciando “el valor de la narrativa como un motor de cambio” (Kachinovsky, 2014, p. 70).

La curiosidad también se hizo presente en el vínculo transferencial, durante el encuentro en cuestión, cuando Camila preguntó qué se estaba anotando mientras se tomaba registros, gesto que da cuenta de un deseo por saber y una interés por el afuera (Kachinovsky, 2014, p. 126).

En la última actividad, Camila eligió representar el desenlace del cuento, al que tituló “El final”. Su producción retoma el fragmento que más le agradó. El título, breve y descriptivo, no introduce transformaciones respecto de la trama original y funciona más como una reproducción fiel que como una elaboración simbólica. El contenido ideacional se mantiene acotado y literal, sin desplazamientos ni resignificaciones. El gráfico, aunque presenta dinamismo, vivacidad cromática y cierta expresividad en la representación de personajes en movimiento, también opera principalmente como una copia del episodio narrado. Algunos personajes aparecen de perfil, otorgando al conjunto un matiz sensorial. En términos globales, el despliegue imaginativo conserva escasa plasticidad y limitada heterogeneidad representativa.

Los relatos infantiles tienen diversos efectos en el psiquismo de los niños, y uno de sus aportes fundamentales es la posibilidad de contar para sí mismos otra historia posible.

En el caso trabajado, la ficción ofreció condiciones para que este movimiento pudiera desplegarse, habilitando una vía de resignificación subjetiva (Gutfreind, 2007, pp. 137-138). Desde esta perspectiva, las narraciones constituyen un entrenamiento psíquico, en tanto promueven procesos de simbolización y favorecen el despliegue de la subjetividad (Casas, 1999, p. 80).

En síntesis, el cuento *El Dragón Zog* permitió a Camila crear una nueva representación posible de sí misma, un proyecto identitario alternativo, y movilizar su malla. A través de la ligazón libidinal, conectó sus deseos, emociones y fantasías con un personaje de la historia, tejiendo nuevas asociaciones entre su experiencia personal y la narrativa del cuento. El relato favoreció la organización de secuencias representacionales, orientando el curso asociativo que había permanecido obstaculizado, lo cual se refleja en su identificación con Alelí, quien “aprende cosas y no tiene miedo”, expresión que testimonia una transformación de representación-cosa a representación-palabra.

Técnicas proyectivas y simbolización

Las técnicas proyectivas constituyen un recurso privilegiado para explorar el mundo interno infantil, en tanto posibilitan captar cómo el niño organiza y expresa sus vivencias subjetivas. A través de materiales ambiguos o abiertos —como una hoja en blanco, figuras incompletas o consignas no estructuradas—los niños proyectan aspectos de su vida psíquica. Esta producción permite apreciar la manera en que el sujeto organiza sus experiencias afectivas y cognitivas, y cómo pone en juego sus defensas y sus recursos simbólicos. En la actividad gráfica se despliegan huellas de conflictos no resueltos que encuentran en la hoja, un espacio de proyección (Schlemenson, 2009, p. 62).

Desde esta perspectiva, las técnicas proyectivas no sólo posibilitan el acceso a contenidos inconscientes, sino también al modo en que el sujeto los representa, los transforma y los liga, es decir, su propia actividad simbolizante. En el trabajo clínico con niños, las técnicas proyectivas habilitan un espacio intermedio entre el juego y la representación, donde es posible observar cómo el niño pasa del acto a la imagen, y de la imagen a la palabra, trayecto que constituye la esencia misma del proceso de simbolización.

En este sentido, las técnicas proyectivas se conciben como instrumentos que permiten explorar la subjetividad, entendida como objeto de estudio, cuya expresión teórica es el aparato psíquico (Celener, 2006, p. 13). Su aplicación se inscribe en un momento particular del devenir del sujeto, lo que no implica necesariamente la configuración de tendencias estables o permanentes. Sin embargo, su aplicación reiterada permite identificar la persistencia de ciertos conflictos y, con ello, aportar indicios de constantes en la organización psíquica (Corman, 1967, p. 151).

Hammer (1969) realizó una amplia integración de las distintas técnicas proyectivas, especialmente las gráficas, definiéndolas como instrumentos disponibles para el trabajo clínico, tanto en el ámbito diagnóstico como en el terapéutico. Los estímulos gráficos representan el espacio vital de las personas y permiten plasmar, en el dibujo, una configuración de su imagen corporal en el espacio, incluyendo aspectos físicos y psicológicos, así como la percepción de las figuras significativas del medio. De este modo, los dibujos revelan, de manera inconsciente, la visión que quien dibuja tiene de sí, tal como es o como desearía ser (pp. 17, 26-30, 82, 132).

La proyección, como dimensión del proceso de simbolización, posibilita la exteriorización de los procesos psíquicos. Tal como plantea Wald (2010b), al dibujar, el niño o la niña proyecta en el espacio gráfico aspectos de su mundo interno, activando huellas inconscientes y pulsionales que buscan ser representadas. Cuando la pulsión logra ligarse a representaciones inconscientes, el dibujo adquiere valor simbólico y puede ser abordado clínicamente como un sueño, en el que se manifiestan mecanismos de condensación y desplazamiento (p. 25). De este modo, la producción gráfica no sólo refleja contenidos inconscientes, sino que permite observar el trabajo mismo de la simbolización, entendida como el proceso de ligadura y transformación de lo pulsional en formas representacionales.

En síntesis, las técnicas proyectivas, al igual que los cuentos infantiles, funcionan como dispositivos de acceso al proceso de simbolización, permitiendo observar cómo los sujetos ligan, desplazan y transforman aspectos de su mundo interno. Más que ofrecer una fotografía de su vida psíquica, las técnicas ofrecen una lectura dinámica de su capacidad de representar, metaforizar y dar forma a lo vivido. En este sentido, como lo expone Wald (2001) “el sujeto es llamado a producir y a producirse” (p. 54).

Análisis de los procesos de simbolización a través de técnicas proyectivas

En el presente apartado se incorporan los aportes de Analía Wald, psicoanalista argentina contemporánea especializada en el trabajo clínico con infancias, con especial énfasis en aquellos trabajos que abordan aspectos teórico-clínicos orientados al análisis de las restricciones en los procesos imaginativos. Estos procesos constituyen una actividad psíquica fundamental, estrechamente implicada en las problemáticas de simbolización.

Desde una perspectiva psicoanalítica, los procesos imaginativos se configuran según las modalidades de simbolización que lo sostienen y organizan. En lo originario, la imaginación se expresa como actividad pictográfica y alucinatoria, pero es el trabajo de simbolización el que permite transformar esa materia psíquica primaria en imágenes, escenas y formas representables (Wald, 2018, pp. 98-99).

Aunque la imaginación porta una potencia creadora que excede lo instituido, requiere del trabajo de simbolización para volverse representable y comunicable, diferenciando lo interno y externo, ligando afectos y representaciones, articulando palabra y cosa y organizando escenas donde se distingan sujeto, objeto y vínculos. Los niños que presentan modalidades restrictivas de simbolización, ven limitado su acceso a la imaginación, así como a la interrogación crítica y a la autonomía de su pensamiento. Estas restricciones repercuten también en su producción simbólica, que constituye una vía privilegiada para acceder a la dinámica simbólica e imaginativa del sujeto (Grunin y Wald, 2016, pp. 22-26).

Para el caso analizado, se aplicaron el Test del Dibujo de la Familia y el Dibujo Libre. En primer lugar se hará una descripción de las producciones gráficas y de los acontecimientos registrados durante su desarrollo, conservando algunas expresiones y formas lingüísticas propias del relato de la niña; posteriormente, se realizará un análisis, sustentado en los aportes teórico-clínicos de Wald y Grunin.

En ambas técnicas el trazo de Camila evidencia fuerza, con líneas gruesas, color intenso, movimientos curvos y fluidos, y una presión marcada que deja relieve visible al reverso del papel. Los trazos son amplios y ocupan buena parte de la hoja. Se observa adecuada estructuración del esquema corporal, proporción entre las partes, coordinación visomotora y una organización gráfica reconocible, simétrica y coherente.

En el Dibujo Libre, Camila representa a dos personajes, un personaje híbrido— una niña con orejas y cola de gato— y un gato, ambos se están mirando con complicidad. La niña tiene una capa protectora y una especie de varita mágica en actividad, llegando a tocar al gato con ella. Se evidencia un relato alegre, mágico y coherente, aunque la narración presenta cierta restricción semántica, sintáctica y temporal. A continuación, se transcribe un fragmento de la secuencia narrativa:

R.: *¿Cómo se llaman los personajes?*

C.: *No tiene nombre. Son de un juego, como de otro mundo*

R.: *¿Y qué es esto? (se señala una especie de capa protectora que cubría a la niña)*

C.: *Es para convertirse en gato, tienen superpoderes*

R.: *¿Quién tiene el superpoder?*

C.: *Los dos*

R.: *¿Y qué superpoderes tienen?*

C.: *Salvan a la gente. Se convierte en gato*

En el Test del Dibujo de la Familia, Camila dibuja en primer lugar al padre, ubicado a la izquierda de la hoja; luego, en el centro, un perro; y finalmente a la madre, que aparece

intentando atrapar una libélula. El padre y el perro están físicamente vinculados, mientras la madre desarrolla una acción independiente. El dibujo indica que la representación de la familia no se encuentra regido completamente por el principio de realidad, si bien incluye a algunos integrantes, no representa a la totalidad de su familia real. Algunos fragmentos de su relato ilustran esta construcción:

R: *¿Quiénes son las personas que dibujaste?*

C.: *El papá, la mamá y el perro*

R.: *¿Cuántos años tienen?*

C.: *El papá 36, la mamá 10 y el perro 3*

R.: *¿Cuál es el más feliz? ¿Por qué?*

C.: *La mamá porque está intentando atrapar la libélula y le puse esta cara*

R: *¿Quién serías tú en esta familia?*

C: *El perro, me transforma en uno*

Durante la administración de las técnicas, se registró un episodio significativo. Algunos golpes leves en la puerta, provocados por el viento, despertaron la preocupación de Camila. Luego de comprobar que no había nadie, logró continuar con la actividad. Este acontecimiento resulta importante, ya que la irrupción de la angustia en un contexto familiar podría señalar la persistencia de representaciones temidas. El siguiente fragmento evidencia la emergencia de dicha angustia durante el encuentro:

R.: *¿Te preocupa el ruido?*

C.: *Sí*

R.: *¿Por qué?*

C.: *Tengo miedo*

R.: *¿A qué?*

C.: *A un cuco fantasma*

Finalizada la descripción de las producciones gráficas y de los acontecimientos registrados durante su desarrollo, se presenta a continuación el análisis de las producciones, organizado en torno a tres dimensiones: la dinámica- procesual, la posicional-narcisista y la transicional. Concebidas como interrelacionadas, estas dimensiones permiten abordar el proceso simbólico en su complejidad, considerando el modo en que el niño transforma la experiencia en representación, se posiciona frente a su producción gráfica y establece mediaciones entre lo interno y lo externo (Wald, 2010a, pp. 130-131).

Antes de iniciar el análisis de cada una de ellas, se presentan algunas precisiones teóricas sobre los procesos simbólicos implicados en la actividad gráfica, con el fin de situar conceptualmente el lugar que ocupa la simbolización en las producciones de Camila.

Cuando un niño dibuja se activan mociones pulsionales que se orientan hacia la fantasía, estimulando el proceso asociativo y favoreciendo la emergencia del funcionamiento inconsciente en el preconsciente. La representación gráfica actúa como mediadora de los procesos imaginativos, en tanto se apoyan en la representación consciente de objetos, personas y escenas. De este modo el preconsciente funciona como un “puente” que enlaza lo inconsciente con los objetos, los afectos y las representaciones, generando producciones mixtas, situadas entre lo interno y lo externo, denominadas formaciones intermedias (Wald, 2010a, p. 130; 2010b, p. 24).

De esta forma, cuando los niños dibujan, en ciertos casos, intervienen procesos psíquicos heterogéneos, que configuran la simbolización figurativa, entendida como la capacidad de crear imágenes que representen lo afectivo y lo inconsciente (Wald, 2010b, pp. 24-25). A continuación, se analizarán las tres dimensiones de este proceso en articulación con las producciones obtenidas en ambas técnicas.

1. Dimensión dinámica- procesual

Esta dimensión se refiere a los modos de elaboración y circulación pulsional, los cuales se manifiestan en la actividad gráfica, así como a la manera en que estos procesos se inscriben en formas figurativas y significantes. La actividad gráfica permite observar cómo la energía pulsional se liga y organiza, y cómo, a través de *figuras de ligadura*, dichas modalidades expresivas producen sentido mediante el código plástico-figurativo (Wald, 2010b, p. 25).

En la producción de Camila, el sentido se construye efectivamente a través del código plástico-figurativo, articulado en figuras de deseo y conflicto. Los personajes tienen marcas de identidad, sexo, edad y accesorios, son reconocibles, proporcionales e ineteractuan entre ellos. El trazo es definido, con diferenciación de figuras y uso jerárquico del espacio (Wald, 2018, p.100).

La producción gráfica infantil es el resultado de la vectorización pulsional, es decir, de la dirección y organización de la energía pulsional a través del trazo. En este sentido, el trazo es la manifestación visible de un proceso psíquico en el que la pulsión busca ligadura y representación. Así, la intencionalidad figurativa y significativa del trazo se expresa tanto en el contenido manifiesto del dibujo como en los gestos motores que lo configuran (Grunin y Wald, 2016, p. 27). En el caso de Camila, la presión ejercida en el trazo, las líneas gruesas de color intenso, la amplitud del movimiento y la ocupación espacial permiten

pensar que su producción gráfica está atravesada por una intensa vectorización pulsional. Estos elementos indican una alta carga pulsional en búsqueda de figuración, es decir, de ligadura representacional.

En este marco, prima la *función objetalizante*, es decir, la capacidad del psiquismo de establecer investiduras que sostienen la ligazón y permiten que lo pulsional se inscriba en formas representacionales relativamente estables (Green, 1986, como se cita en Kachinovsky, 2014, p.42).

En el Dibujo Libre, la escena mágica donde la niña y el gato “salvan personas” expresan, mediante *figuras de ligadura*, la acción protectora y omnipotente como defensa frente a la vulnerabilidad yoica. Esta escena mágica no constituye solo una fantasía primaria, sino que puede pensarse como el resultado de un trabajo de elaboración secundaria que organiza contenidos inconscientes bajo formas representables y accesibles al yo (Wald, 2018, p.105).

En este sentido, las mociones pulsionales encuentran una vía de tramitación a través de imágenes de poder y fantasía, que ligan la angustia y sostienen al yo. Sin embargo, la restringida riqueza narrativa y sintáctica indica una dificultad en el pasaje desde la representación-cosa hacia la representación-palabra, un proceso que aún se encuentra en un nivel intermedio. Esto se evidenció especialmente en la necesidad de estímulos para realizar este trabajo psíquico de narración, en las dificultades que la niña presentaba para sostenerlo, y en lo que se fue desplegando a lo largo de los distintos encuentros con ella.

En el Test del Dibujo de la Familia, la identificación con el perro expresa un modo de simbolización por desplazamiento. El deseo edípico y la angustia de culpa se proyectan a través de una sustitución simbólica organizada. El animal opera como una representación-cosa que vehiculiza el conflicto sin desbordar al yo. Es notable la diferencia entre lo gráfico y lo verbal; Camila asigna oralmente a la madre diez años, aunque la representa gráficamente como adulta. Gráficamente, la represión organiza una representación socialmente aceptada; en el discurso se evidencia una mayor liberación pulsional. Este pasaje refleja cómo la energía psíquica, en tanto expresión de lo pulsional, se liga y se inscribe a través de distintos soportes representacionales.

En conjunto, las producciones de Camila revelan intencionalidad figurativa y simbólica, indicando una dinámica procesual funcional. Aunque no se trate de un dibujo perfecto desde lo formal, transmite aspectos de su constitución subjetiva. En ambas técnicas, el afecto parece estar canalizado representacionalmente, sin predominio de irrupciones evacuativas (Wald, 2010b, p. 25).

2. Dimensión posicional-narcisista

La presente dimensión alude al modo en que el sujeto se ubica en la escena gráfica, organizando la posición del yo en relación con los objetos y las fantasías que la producción convoca. Supone analizar cómo se distribuyen las investiduras narcisistas, las modalidades identificatorias y los modos en que el dibujo configura escenas donde se articulan deseo, conflicto y defensas (Wald, 2010a, p. 130; Wald, 2018, pp-101-103).

En las producciones de Camila se observan dos modalidades principales en cuanto a su posición, por un lado, una posición idealizada y onnipotente ligada a la búsqueda de sostén yoico mediante *análogos narcisistas*²; y, por otro lado, una posición desplazada, que permite vehicular conflictos sin exponerse directamente (Wald, 2018, p. 101).

En el Dibujo Libre la figura central, una niña con rasgos fantásticos y poderes protectores, constituye una escena donde el yo se presenta fortalecido y con atributos heroicos. Esta figuración, a través de figuras de ligadura, manifiestan un espacio representacional donde se tramitan tensiones internas. La capa protectora en este marco podría funcionar como una frontera yoica que Camila necesita reforzar para sostener su identidad en la escena; asimismo delimita un adentro y un afuera.

En el Test del Dibujo de la Familia, la identificación con el perro expresa un modo desplazado de posicionamiento subjetivo que permite al yo sostenerse sin quedar directamente expuesto a la conflictiva vincular. La organización espacial del dibujo —con el padre a la izquierda, el perro en el centro y la madre atrapando una libélula—, muestra cómo el sujeto organiza los vínculos y se sitúa subjetivamente frente a ellos.

En este marco la organización espacial y topológica de las figuras, da cuenta de la disponibilidad de estructuras simbólicas, de diferenciación entre adentro y afuera, y entre lo interno y lo externo (Grunin y Wald, 2016, p. 36). Asimismo, en ambas producciones las figuras aparecen integradas y espacialmente organizadas, lo que da cuenta de una adecuada constitución del narcisismo corporal y de fronteras intrapsíquicas relativamente estables (Wald, 2010b, p. 26).

3. Dimensión transicional

Esta dimensión aborda la calidad de los aspectos transicionales, tanto intrapsíquicos como intersubjetivos (Wald, 2010a; Grunin y Wald, 2016).

Grunin y Wald (2016), retomando desarrollos previos, señalan que Green amplía la noción winnicottiana de *espacio transicional*, trasladándola al interior del psiquismo. De este modo lo transicional deja de ser únicamente el espacio entre el yo y el objeto externo, para

² Los análogos narcisistas son imágenes gráficas que funcionan como equivalentes figurativos del cuerpo propio, proyectando aspectos del narcisismo y de la organización del yo sin reproducir la realidad de forma literal (Sami Ali, 1976).

abarcó también un movimiento interno entre lo pulsional, lo afectivo, y lo representacional (pp. 27-29). Desde esta perspectiva, la transicionalidad constituye el espacio en el que lo pulsional se transforma en sentido, sostenido tanto por la organización intrapsíquica como por la mediación del vínculo con el otro.

Las producciones gráficas de Camila presentan amplitud y organización espacial, lo que señala una disposición frente al entorno. Tanto el dibujo como la narrativa operan como soportes transicionales que permiten representar la angustia en formas simbólicas, aunque se advierten mayores dificultades en el plano narrativo.

En el inicio del encuentro Camila se mostró desconfiada ante la tarea, evidenciando afectos ligados a la angustia frente a lo nuevo y a la situación vincular. Sin embargo, la aclaración de que no se trataba de una actividad evaluativa y el sostén brindado facilitaron la instauración de un espacio transicional, desde el cual pudo desplegar sus producciones.

El episodio del “cuco fantasma” resulta especialmente ilustrativo, la irrupción del miedo señala la persistencia de representaciones temidas, pero la posibilidad de nombrarlas posibilita su inscripción en un espacio compartido. Este pasaje desde lo afectivo hacia la representación–cosa y luego hacia la representación–palabra, constituye un indicio del trabajo de simbolización.

En ambas producciones, la reiteración de la figura animal cumple una función de transicionalidad simbólica, operando como un puente entre la experiencia emocional y la realidad compartida. Al mismo tiempo, revela cierta limitación en el repertorio simbólico disponible.

En el Dibujo Libre, la varita mágica y la capa protectora, funcionan como formaciones intermedias, condensando movimientos pulsionales y fantasías inconscientes y, al mismo tiempo, apoyándose en objetos del mundo externo que posibilitan la comunicación y la elaboración. Estas producciones mixtas revelan la función transicional del dibujo, donde lo pulsional se transforma en sentido a través del pasaje de lo inconsciente al preconsciente y su posterior figuración en la escena representada (Wald, 2010a, p. 130; 2010b, p. 24).

Talleres narrativos y técnicas proyectivas

Tanto los talleres narrativos como las técnicas proyectivas posibilitaron la exploración de los procesos simbólicos y de la actividad representativa en el caso de Camila. Ambas herramientas ofrecieron un acceso singular a sus emociones, fantasías y conflictos, permitiendo observar la organización y metabolización de sus representaciones psíquicas. Asimismo, se constató su valor clínico y terapéutico como dispositivos que habilitan el acceso al psiquismo y a sus movimientos simbólicos.

En relación con las producciones simbólicas gráficas, estas evidencian un proceso de simbolización en curso, sostenida por una dinámica pulsional activa que logra ligarse a representaciones, donde prima la función objetalizante. La actividad gráfica no cumple una función evacuativa; las figuras reconocibles y las escenas organizadas dan cuenta de un trabajo de tramitación psíquica que transforma lo pulsional en imagen. Si bien la proyección gráfica alcanza un nivel figurativo, aún se observan limitaciones en el pasaje hacia lo narrativo, lo que sugiere que el proceso simbólico se encuentra en un nivel intermedio de elaboración.

Por su parte, los talleres narrativos, movilizaron los procesos imaginativos, favorecieron el acceso a formas de simbolización más complejas y promovieron la circulación del afecto en el plano representativo. A través de las ofertas simbólicas y las actividades subsiguientes, se observó un movimiento de ligadura pulsional que posibilitó la transformación de emociones difusas en producciones simbólicas de sentido, habilitando el pasaje de la representación-cosa a la representación-palabra, aunque con mayores dificultades en este último nivel de inscripción.

La articulación entre ambas herramientas permitió comprender la modalidad singular de simbolización en Camila, su complejidad y su plasticidad. Las restricciones en el proceso de simbolización se manifestaron principalmente en el plano narrativo y en la escritura, así como en ciertas limitaciones en la variedad de elementos representativos. En contraste, la vía de expresión simbólica más potente en ella fue la producción gráfica.

La aplicación de técnicas proyectivas permitió identificar conflictos, defensas y las modalidades a través de las cuales estas se manifiestan. Dichas observaciones se contrastaron con la producción narrativa y gráfica obtenidas durante los talleres con cuentos, donde se evidenciaron desplazamientos y transformaciones de sus conflictos. Por ejemplo, en el transcurso de la actividad *A veces mamá tiene truenos en la cabeza*, Camila expresa ambivalencia afectiva hacia la figura materna, modalidad a través de la cuál se hace presente el conflicto edípico observado en su producción gráfica del Test del Dibujo de la Familia. En cuanto al trabajo con el cuento *El dragón Zog*, la identificación con una heroína le ofreció un proyecto identitario alternativo frente a la vulnerabilidad yoica manifestada en el Dibujo Libre.

En síntesis, el análisis conjunto de técnicas proyectivas y de los talleres narrativos permitieron articular una visión integrada del proceso de simbolización de Camila, más allá de los indicadores específicos de cada herramienta. La complementariedad entre ambas propuestas otorga mayor validez al análisis, al permitir abordar el fenómeno desde distintos registros expresivos y niveles de elaboración psíquica.

Reflexiones finales

El presente trabajo final de grado procuró articular la teoría con la práctica clínica, con el objetivo de contrastarlas y generar nuevas articulaciones posibles. Refleja, además, mi interés por el psicoanálisis exportado en distintos contextos, más allá del encuadre clínico tradicional, explorando cómo mediadores novedosos —destacándose el trabajo con la literatura infantil— pueden promover procesos subjetivantes que posibiliten transformaciones frente al padecimiento psíquico, así como estimular la imaginación y la creatividad de los niños; movimientos que sostienen y estimulan los procesos de simbolización y animan al pensamiento.

Las reflexiones que se presentan a continuación retoman un aspecto del proceso que podría haberse enriquecido con otros recursos clínicos, e incorporan aspectos no desarrollados en el análisis previo, tales como el cuento como *espacio potencial*, la función del otro en la eficacia simbólica de las herramientas, las entrevistas con el maestro de Camila y los cambios intrapsíquicos observados en ella. Asimismo, se considera la posibilidad de una línea de continuidad del trabajo en torno al caso presentado y se destacan los aportes más significativos para mi futura práctica profesional.

En relación con el caso analizado, hubiese sido enriquecedor profundizar en la dimensión del miedo, que en reiteradas ocasiones paralizó a Camila. El uso de ofertas literarias específicas y de láminas seleccionadas del CAT podría haber permitido un abordaje más profundo de su fantasmática.

Entre los principales aportes de las herramientas utilizadas, se destaca que ambos cuentos operaron como oportunidades de investimento, creatividad y complejización simbólica, ofreciendo tramas que ampliaron su mundo interno y enlazaron sentidos novedosos. En este sentido, el taller narrativo funcionó como un *espacio potencial*, en el sentido winnicottiano, que favoreció los procesos de simbolización. Los cuentos contribuyeron a dar forma a emociones y conflictos internos.

Se reafirma, además, la importancia del otro como figura clave en los procesos de simbolización. En el caso de Camila, los cuentos actuaron como mediadores simbólicos que despertaron asociaciones y habilitaron movimientos de elaboración. Sin embargo, se observaron ciertos límites en el despliegue de estos procesos, especialmente en su exteriorización. En varias ocasiones su respuesta emergía sólo ante la interpelación directa. Esto sugiere que la oferta simbólica por sí sola no basta, requiere de un acompañamiento activo que habilite el pasaje a otro nivel de la simbolización. La experiencia reforzó la importancia de la función del acompañamiento.

Otro aporte significativo de los materiales recabados como evaluación externa fue el testimonio del maestro de Camila, quién en la última reunión señaló avances notorios y expresó: “Ha sido un buen año para ella”. Este dato adquiere especial valor si se contrasta con la primera reunión, donde la describía como emocionalmente inmadura, ejemplificando conductas como tirarse al piso, arrojar objetos, llorar frente a tareas que no podía resolver, comportamientos que ya no se observan. Actualmente el acto dejó de ser su única forma de expresión y descarga, lo que evidencia movimiento en sus procesos de simbolización.

Por otra parte, las observaciones de los encuentros y la producción simbólica evidencian transformaciones a nivel intrapsíquico, traducidas en la manera en que Camila simboliza, integra los afectos y organiza sus fantasías y defensas. Aunque no sustituyen su funcionamiento previo, reflejan transformaciones internas, aunque parciales, contextuales y coexistentes con modalidades anteriores. Camila manifiesta, además, un deseo de superación, que permite confiar en la continuidad de su proceso de cambio. En este sentido, sería importante realizar un seguimiento que acompañe su evolución.

En cuanto a los aportes de la experiencia para mi formación como futura profesional, destaco que el trabajo clínico con una niña y con el grupo en general, me proporcionó aprendizajes valiosos y transformadores. A través del encuentro, pude observar cómo el juego, el dibujo y el cuento funcionaron como mediadores simbólicos y cómo, a través de ellos, los niños tramitan angustias y conflictos. Gracias a diversas lecturas e intercambios, logré reconocer los pasajes entre lo pulsional y lo simbólico. La experiencia me permitió además, poner a prueba nociones abstractas y observar cómo se manifiestan en lo cotidiano, en los dibujos, en los silencios, en resistencias al juego, en preguntas, en los cuerpos, algunos inquietos otros más dóciles.

Trabajar con niños fue, ante todo, una experiencia de crecimiento compartido. En algunas planificaciones de los talleres, pensamos que ciertas propuestas —como aquellas que implicaban baile o expresión corporal— podrían inhibirlos; sin embargo, ocurrió lo contrario, bailaban, se reían, se entregaban al movimiento, incluso quienes al principio parecían más retraídos. Aunque los adultos, por pudor o por hábito, nos hayamos vuelto cuerpos adiestrados, contenidos y temerosos de manifestarnos, las niñas y los niños suelen permitirse experimentar, explorar y habitar su cuerpo con libertad.

Por otra parte, el trabajo con infancias exige presencia, entrega y disponibilidad corporal, por lo que resulta fundamental contar con el acompañamiento de otros profesionales. Este trabajo implica interactuar con instituciones, familias y contextos culturales, reconociendo a los niños como sujetos complejos, atravesados por otros, pero también, singulares, únicos e irrepetibles.

Como señala Galeano (1989), “Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes, fuegos chicos, fuegos de todos los

colores” (p. 5) . Fue precisamente en esa diversidad de fuegos donde encontré el sentido de acompañar a la niña con la que trabajé, reconociendo su singularidad y sus potencialidades.

En el plano personal, esta experiencia también me permitió iniciar la reflexión y construcción de mi estilo clínico y mi modo singular de intervenir y escuchar. Comprendí que, aunque a veces los movimientos sean pequeños y lentos, muestran cómo algo del sufrimiento puede volverse palabra, juego o dibujo. Mi trabajo con Camila testimonia estas transformaciones, que dan sentido a la práctica clínica y a la elección del psicoanálisis como orientación.

Referencias

- Acevedo, M.J. (2002). *La implicación: luces y sombras del concepto lourauliano*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación: del pictograma al enunciado*. Amorrortu.
- Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Biblioteca Regional de Antofagasta. (2021, marzo 27). *El Dragón Zog*. [Video] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=708lCm_sgo8
- Bleichmar, S. (2010). *Psicoanálisis extramuros: puesta a prueba frente a lo traumático*. Entreideas.
- Casas de Pereda, M. (1995). Entre desmentida y represión. *Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires (APdeBA)*, 17 (3), 487-508. <https://apdeba.org/biblioteca/pgmedia/EDocs/1995-revista3-Casa.pdf>
- Casas de Pereda, M. (1999). *En el camino de la simbolización: producción del sujeto psíquico*. Paidós.
- Casas de Pereda, M. (2007). Simbolización: una puesta en escena inconsciente. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*; (104), 180-186. https://www.apuruguay.org/revista_pdf/rup104/rup104-casas.pdf
- Celener, G. (2006). *Los referentes teóricos*. En G.Celener (Coord.). *Técnicas Proyectivas: actualización e interpretación en los ámbitos clínico, laboral y forense* (pp.13-47). Lugar.
- Corman, L. (1967). *El Test de la Familia*. Kapelusz.
- Dibarboure, M., Ávila, D., & Kachinovsky, A. (2021). *Mediaciones y mediadores terapéuticos para una clínica de fronteras*. Psicolibros Waslala.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.
- Grunin, J. y Wald, A. (2016). Clínica con niños y adolescentes: imaginación y procesos de simbolización en gráficos y escritura. *Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes*, (19), 21-48 <https://www.controversiasonline.org.ar/wp-content/uploads/4.GRUN-ESP.pdf>
- Guerra, V. (2014). Ritmo, mirada, palabra y juego: hilos que danzan en el proceso de simbolización. *Revista uruguaya de Psicoanálisis*, (119), 74-97. <https://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201411907.pdf>
- Gutfreind, C. (2007). El potencial terapéutico de los cuentos infantiles: aplicaciones en psiquiatría infantil. *Revista de APPIA*, (16), 130-138. <http://www.bvpspsi.org.uy/local/TextosCompleto/appia/079737212007001612.pdf>

- Gutfreind, C. (2020). *O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na clínica e na escola*. Artmed.
- Hammer, E. (1969). *Test proyectivos gráficos*. Paidós.
- Janin, B. (2012). *El sufrimiento psíquico en los niños: psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Noveduc.
- Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber: historias de aprendices*. Universidad de la República, Unidad de Comunicación, Departamento de Publicaciones.
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/4547>
- Kachinovsky, A. (2014). *El cuento infantil como objeto intermediario en la complejización del psiquismo* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. Biblioteca Digital de la Facultad de Psicología, UBA.
- Kachinovsky, A. (2016). El cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo. *Investigaciones en Psicología-UBA*, 21(1), 35-44
https://www.psi.uba.ar/publicaciones/investigaciones/indice/trabajos_completos/anio_21_1/kachinovsky.pdf
- Kachinovsky, A. (2017). Procesos de subjetivación y simbolización en la institución del saber. *Revista uruguaya de Psicoanálisis*, (125), 11-28
<https://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201712502.pdf>
- Kachinovsky, A. y Dibarboure, M. (2017). Intervenciones en psicopedagogía clínica: el taller clínico-narrativo. *Revista de Educación y Desarrollo*, (40), 5-13
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/40/40_Kachinovsky.pdf
- Kaës, R. (2010). *Un singular plural: el psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Amorrortu
- Lacan, J. (2023). La lógica del fantasma. En J. A. Miller (Ed.), *El seminario de Jacques Lacan* (Vol.14). Paidós. (Trabajo original dictado en 1966-1967).
- Laplanche, J. (2001). Nuevos fundamentos para el psicoanálisis: la seducción originaria. En S. Bleichmar (Trad.), *Psicología y Psicoanálisis*. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1987).
- Lourau, R. (1991, 21 al 24 noviembre). *Implicación y sobreimplicación*. [Conferencia]. El Espacio Institucional: la dimensión institucional de las prácticas sociales. Asociación Civil, El espacio Institucional. Buenos Aires, Argentina
<https://institucionalpsicoanalitica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/07/implicacion-y-sobreimplicacion-renc3a9-lourau.pdf>
- Manero, R.(1996). *El análisis de las implicaciones*. En M. A. Castillo (Comp.), *3 Foro departamental de educación y comunicación 1995 : psicología*. (pp. 248-268). Universidad Autónoma Metropolitana.

- Manrique, M.S; Di Matteo, M.F y Sanchez, L. (2016). Análisis de la implicación: construcción del sujeto y del objeto de investigación. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (162) 984-1008
<https://www.scielo.br/j/cp/a/3zQ8wgVDzZP4Z4gfTnbHK8n/?format=pdf&lang=es>
- Sami-Ali, M. (1976). *El espacio imaginario*. Amorrortu
- Schkolnik, F. (2007). El trabajo de simbolización: un puente entre la práctica psicoanalítica y la metapsicología. *Revista Uruguay de Psicoanálisis*, (104), 23-39
<https://www.apuruguay.org/apurevista/2000/16887247200710402.pdf>
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós.
- VeranoEterno Educación Infantil. (2020, noviembre 5). *A veces mamá tiene truenos en la cabeza*. [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=qwUq5tKJyS8>
- Wald, A. (2001). *Nuevos aportes al análisis de la producción proyectiva gráfica*. En S.Schlemenson (Ed.). *Niños que no aprenden : actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico* (pp. 54-62). Paidós.
- Wald, A. (2010a). *Procesos imaginativos y simbolización gráfica en niños con problemas de aprendizaje*. [Ponencia]. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación, VI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina
<https://www.aacademica.org/000-031/231.pdf>
- Wald, A. (2010b). La producción gráfica en la clínica psicopedagógica. *Contextos*, 9-10(10), 21-28 https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Contextos_10.pdf
- Wald, A. (2018). *Los procesos imaginativos en los dibujos de niños y adolescentes*. En R. Lerner (Ed.). *Atualidades na Investigação em Psicologia e Psicanálise* (pp.93-108). Blucher.
- Winnicott, D. (1992). *Realidad y juego*. Gedisa