



**Universidad de la República
Facultad de Psicología**

“Complejización psíquica y procesos de
simbolización en el marco de la educación inicial”

TRABAJO FINAL DE GRADO

Estudiante: María Paula Cutruneo

CI: 4.974.335-0

Docente tutora: Esther Angeriz

Montevideo, Uruguay

2023

Para la redacción de esta monografía se utilizará un lenguaje inspirado en una concepción no binaria de género que da lugar y comprende distintas identidades. Se observará una redacción con lenguaje inclusivo referido a lo femenino y masculino haciendo alusión a niño o niña. Se intentará realizar una adecuada redacción escrita procurando no sobrecargar la lectura.

ÍNDICE

Resumen.....	4
Introducción.....	5
I. Historia y antecedentes de la concepción de infancia y los movimientos en la educación.....	6
1.1 - Concepción de infancia.....	6
1.2- El niño sujeto de derechos.....	7
1.3 - Movimiento de la educación hacia la concepción del niño y niña como sujeto de derechos.....	8
1.4 - Educación inicial en Uruguay y procesos de subjetivación.....	9
II. Desarrollo del niño: construcción del psiquismo y proceso de simbolización.....	12
2.1- Perspectivas sobre el desarrollo.....	12
2.2 - Perspectiva psicológica del desarrollo.....	14
2.3 - Construcción del psiquismo.....	16
2.4 - Acerca de los procesos de simbolización.....	19
III. Aprendizaje simbólico en educación inicial.....	21
3.1 - Aprendizaje y simbolización.....	21
3.2- Juego simbólico.....	23
3.3 - Dibujo.....	25
3.4 - Cuento infantil.....	28
Consideraciones finales.....	31
Referencias bibliográficas.....	33

Resumen

El Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República tiene como objetivo brindar aportes teóricos y conceptos fundamentales sobre los procesos de simbolización en niños y niñas durante su transcurso por la educación inicial. A través de un recorrido por distintos autores se indaga en el contexto de la educación inicial, las modalidades y herramientas que se utilizan para potenciar los procesos simbólicos y la estructuración del psiquismo en niños y niñas. Se analiza la importancia e implicancias de la educación inicial, su recorrido y contexto histórico así como su concepción en la actualidad. Además profundiza en las distintas nociones de infancia que existieron y existen logrando contrastarlas, analizarlas y revisarlas. También se exponen diversas teorías sobre el desarrollo, abordando dos de ellas con la intención de contrastarlas. Se exponen los procesos involucrados en la construcción del psiquismo y se examina la importancia del concepto de simbolización para la teoría psicoanalítica, se investiga sus implicancias y su vinculación con la estructuración del psiquismo de niños y niñas. Se fundamentan los beneficios del dibujo, el juego y el cuento como herramientas que potencian los procesos simbólicos, indagando en la forma en la que se ponen en juego en el psiquismo infantil. Se concluye en la relevancia y pertinencia de conocer y tener en cuenta los procesos simbólicos y las diversas técnicas a la hora de educar en primera infancia.

Palabras claves: educación inicial, construcción del psiquismo, proceso de simbolización

Introducción

La presente monografía realizada en el marco del Trabajo Final de Grado tiene como objetivo revisar y brindar los principales aportes teóricos sobre los procesos de simbolización de los infantes en el ámbito de educación inicial.

El abordaje se realiza a través de perspectivas psicopedagógicas articuladoras de la psicología y la educación, partiendo de los aportes que la psicología realiza y ha realizado históricamente en el campo de la educación. El trabajo del psicólogo en el ámbito educativo implica conocer, escuchar, comprender y lograr dar respuestas a través del conocimiento psicológico con la intención de mejorar la práctica educativa. Implica lograr intervenciones donde aporte desde su saber para pensar y construir, en conjunto con maestros y demás personal, alternativas que apunten a la prevención y promoción de salud y por tanto al desarrollo integral de niños y niñas (Etchebehere, et al., 2003).

También el objetivo del psicólogo en educación inicial será favorecer procesos de desarrollo de los niños y niñas contribuyendo a generar soluciones integradoras de los conflictos promoviendo el bienestar mediante intervenciones oportunas con los vínculos entre los niños, niñas, familias o personal de la institución educativa (Etchebehere, et al., 2007). Los procesos educativos son tan complejos que requieren una mirada multidisciplinaria, dentro de esas disciplinas la mirada de la psicología de la educación es muy relevante (Rigo, M, 2005).

Existen muchas perspectivas teóricas y metodológicas para el trabajo del psicólogo en la educación, en este trabajo daremos especial importancia a comprender los procesos simbólicos y de construcción psíquica que se dan en los infantes en sus primeros tránsitos escolares. Por tal motivo, resulta relevante abordar las vicisitudes de estos procesos, así como las estrategias que favorezcan su complejización mediadas por el dibujo, el juego y la lectura de cuentos. La posibilidad de generar aprendizajes está estrechamente vinculada a la función simbólica y al desarrollo psíquico del niño.

La elección de la temática surge a raíz de mi actual experiencia personal laboral en un centro de educación inicial en el rol de maestra, de la cual brota el interés por la construcción psíquica de los infantes, sus procesos simbólicos y las diversas formas de potenciarlos. Continua hasta la actualidad siendo una experiencia movilizadora y muy significativa para el transcurso de mi carrera y para mi descubrimiento vacacional.

I. Historia y antecedentes de la concepción de infancia y los movimientos en la educación

1.1 - Concepción de infancia

La pregunta sobre qué es un niño ha tenido distintas respuestas en tanto refiere a una construcción siempre ligada a un contexto y a un periodo histórico específico. En términos generales, se reconoce que la condición de niño no es una identidad estática ni natural, dado que responde a una serie de significados productos de una estructura social, económica, política y cultural. Cada sociedad construye su visión, prácticas y experiencias de la niñez como resultado de un conjunto de ideas, valores y maneras de actuar propias, siendo conceptuada de formas tan diversas y muchas veces incluso contradictorias. Como plantea Aries (1986), la actitud de los adultos frente al niño ha cambiado mucho en el curso de la historia y ciertamente sigue cambiando hoy en día ante nuestros ojos.

Para su abordaje es entonces pertinente hacer un breve recorrido histórico de dicha concepción. Los cambios han sido lentos e imperceptibles, es por eso que el reconocimiento de los niños y niñas como tal es el resultado de una larga evolución sociocultural. Aries (1973) expone que en la antigüedad y en medioevo la vida de los niños no era valorada sino considerada un estorbo y un gasto para las familias; inclusive hasta varios siglos después no se veía como etapa diferenciada o, en todo caso, como una etapa muy corta, ya que los niños y niñas al dejar los pañales y dar sus primeros pasos ya comenzaban a participar del mundo adulto.

Fue a partir de 1760 que empieza una etapa diferente donde comienza una preocupación en conservar y revalorizar a los niños. Comienza a ponerse el foco en el rol de la madre con su función, entendida como natural, de criar a sus hijos. Surge la importancia de la crianza en la familia, para promover en ese niño indefenso y dependiente herramientas que le permitan adquirir independencia y autonomía. Surge entonces un concepto de infancia diferenciado a la adultez basado en la idea de niño como tabula rasa que hay que moldear, darle forma, inscribirle un saber que no posee, que es necesario domesticar para que se convierta en un adulto civilizado, con uso de razón (Etchebehere, et al., 2008).

De acuerdo con Etchebehere, et al. (2008), es a partir del siglo XIX que se comienza a valorar la infancia como una etapa en sí misma con sus propias particularidades. La

ciencia comienza a tomar como objeto de estudio al niño permitiendo investigaciones sobre las características propias de la vida infantil. Cada vez más los estudios van demostrando el rol activo del niño hacia el ambiente, protagonista de su desarrollo, capaz de adaptarse y modificar el entorno. El pasaje de los estudios en relación al vínculo madre-bebe, al niño-ambiente refuerzan la visión del niño y niña como ser social, sujeto de necesidades, que se satisfacen a través del vínculo con los otros y el entorno, a partir del cual se transforman mutuamente.

Continúa siendo un desafío lograr extender y concretar una noción que más se adecue a la infancia; aún en la actualidad observamos concepciones de infancia como seres pasivos, en vías de ser adulto, en constante entrenamiento para el futuro, carentes de ideas y pensamientos propios donde el adulto siente la responsabilidad de proteger, ya que es quien posee el conocimiento de lo que el niño o niña debe o incluso quiere hacer. Considero por tanto de suma importancia corrernos de estas concepciones para poder cambiar sustancialmente el paradigma e involucrar a la infancia con sus experiencias, sus perspectivas, sus ideas y con sus propias voces.

Como plantea Lansdown (2005) debemos entender a los niños y niñas como expertos en sus vidas con una capacidad efectiva para transmitir una visión de sus propias experiencias y perspectivas. Considerarlos como seres humanos activos, imaginativos, competentes y capaces de expresar su opinión donde va a depender del adulto escucharlas, habilitarlas y darle lugar.

1.2- El niño sujeto de derechos

En el siglo XX se comienza a reconocer la necesaria protección específica de los derechos de infancia y es a través de la Convención de los Derechos del Niño (en adelante CDN) que se intenta generar un cierto cambio de paradigma. La misma se promulgó en 1989 y fue ratificada por el Estado Uruguayo en 1990. Esta Convención comprende al niño y niña como portadores y sujetos de derechos, con una efectiva participación, promoviendo una inclusión social y una protección integral (Etchebehere, et al., 2008). Por lo tanto, la idea de niños y niñas como sujetos de derechos, y no como objetos de control y protección de los adultos y el Estado, es reciente y se plasma hace menos de 40 años.

Dicha convención intenta velar por la integridad de los niños, siendo responsabilidad y compromiso de los Estados. Es decir, implica que sus sistemas jurídicos implementen

disposiciones y normas que reafirman a los niños y niñas como personas con iguales derechos que todas las personas, que se establezcan los derechos propios de la niñez, se regulen los conflictos que puedan surgir de la vulneración de los mismos y se oriente a una política pública de la infancia. Deberán determinar contenidos de derechos, alcances, limitaciones y garantías para los mismos además de tomar las medidas necesarias para dar efectividad a los derechos reconocidos por la presente Convención. La CDN es el resultado de un pasaje que se empezó a generar de la doctrina de la situación irregular a la doctrina de la protección integral lo que implica el pasaje de ver al niño y niña como un ser pasivo, carente de ideas y pensamientos a verlo como una persona completa, reconocida, con opiniones e intereses propios. Ya no se hablaba de “menores” sino de “niños”.

Etchebehere (2012) plantea una pregunta muy interesante referido al cómo pasar del reconocimiento de los derechos a la real satisfacción de los mismos y se cuestiona de qué modo es más seguro garantizarlos. Tendremos que hacer el ejercicio de plantearnos reiteradas veces cómo lograr una efectiva implementación y ejecución de dichos derechos. Según García Menendez (2004), nos enfrentamos a una doble crisis en relación a la CDN: Una crisis de implementación y una de interpretación. Continúa siendo un gran desafío integrar efectivamente la concepción que fundamenta la CDN en las decisiones y acciones de los responsables institucionales y operadores de las instituciones básicas de socialización y protección de la infancia.

El código de la niñez y adolescencia, aprobado en 2004 en Uruguay, representa un avance importante pero también significó “el comienzo de un largo proceso de cambio que, para completar una verdadera adecuación a la CDN, deberá calar muy hondo en la sociedad uruguaya” (Bergmann, 2005 como se citó en Etchebehere, 2012, p.36)

1.3 - Movimiento de la educación hacia la concepción del niño y niña como sujeto de derechos

Progresivamente se comienza a impulsar que las instituciones que rodean la vida de estos niños y niñas, sobre todo en sus primeros años de desarrollo, garanticen el cumplimiento de sus derechos; también se busca promover que los propios niños y niñas puedan reconocerlos adecuadamente.

Las instituciones educativas se vieron interpeladas y acompañaron los cambios en las concepciones de infancias por ello, a través de los aportes de Etchebehere (2018),

haremos un recorrido de la historia de la educación inicial. El S XVIII implica una revalorización de las tareas educativas y es a principios del S XIX que surgen las primeras instituciones privadas destinadas exclusivamente a la atención de niños y niñas pequeños/as. La escuela surge con el cometido de adaptar a los niños, hacerlos dóciles y disciplinados, contribuyendo a que crezcan sanos para que luego puedan trabajar. Etchebehere (2005) plantea que la escuela cumplía un objetivo asistencialista que pretendía cuidar y proteger a los niños con carencias económicas o los que tenían la necesidad de suplir a una madre obrera que salía a trabajar.

Luego de muchos años y experiencias, con los aportes de otras disciplinas, la educación en primera infancia fue consolidando su perfil propio y los centros pasan a tener como propósito fomentar el desarrollo integral de los niños y niñas brindándoles un ambiente facilitador que sea estimulante y que permita el desarrollo de sus potencialidades afectivas, cognitivas, motrices y sociales. Según Etchebehere (2012), se comienza a actuar de forma concordante con la concepción de infancia que promulgaba la CDN, siendo la misma impulsora para comprender a la educación como derecho y al aprendizaje como proceso que comienza desde el nacimiento.

La CND también establece que “la educación del niño debe estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” (ONU, 1989). Pero sólo se plantea la gratuidad y obligatoriedad en la enseñanza primaria, por lo que la educación asociada al desarrollo de los primeros años de vida no se contempla en la Convención.

1.4 - Educación inicial en Uruguay y procesos de subjetivación

Uruguay se destaca en ser pionero en América Latina al crear el primer jardín de infantes en 1892 bajo la dirección de Enriqueta Compte y Riqué. La inauguración de la primera institución de carácter oficial suscitó una polémica a nivel social ya que se intentaba diferenciar de las limitadas propuestas ya existentes de cuidado al presentar una propuesta pedagógica para la primera infancia, algo impensable hasta entonces (Ivaldi E., 2011). De cualquier manera la educación inicial a nivel público fue por un período de tiempo escasa, y no se le otorgaba tanta relevancia.

Es a partir de 1967 que la matrícula experimenta un incremento sostenido y con predominio de la instrucción pública debido al aumento significativo en la participación de

las mujeres en el mercado laboral (Lennon, G., 2014). Las madres ya no se ocupaban únicamente de la crianza de sus hijos e hijas por lo que surge la necesidad de un lugar donde otras personas los cuidaran. Dichos lugares brindaban un enfoque asistencialista, de cuidado y de atención a las necesidades básicas, con personal no especializado pero dotado de buenas intenciones y gusto por los niños y niñas (Etchebehere, 2012). De a poco la sociedad fue dotando de marcos teóricos o entendiendo que no sólo debían ser espacios de cuidados, sino que transcurrían otros procesos de construcción y subjetivación de los niños al pasar mucho tiempo al cuidado de otros adultos, en la interacción con pares, por lo cual se fueron especializando.

En el año 1998 se realizó una reforma educativa tendiente a la universalización de la educación inicial en Uruguay, estableciendo objetivos específicos para la primera infancia que en su mayoría, apuntan a fomentar, favorecer o promover aspectos propios y característicos de la etapa. (Ley 17.015, 1998). Es también en dicha ley que se declara de interés social la gratuidad de la educación inicial que brinda el Estado y la obligatoriedad para los niños y niñas de 5 años de edad; para el 2008 se termina de establecer la obligatoriedad de la educación en niños y niñas a partir de los 4 años. Además, establece que son los padres, madres o responsables legales de los niños y niñas y adolescentes quienes tienen la obligación de inscribirlos en un centro de enseñanza y observar su asistencia y su aprendizaje. En los últimos años, Uruguay tuvo un incremento significativo en el acceso a la Educación Inicial (Etchebehere, et al, 2008).

Actualmente podemos observar que la subjetividad en torno a las infancias se fue transformando por lo que se comienza a reconocer la importancia de la etapa en términos de desarrollo humano. Como plantea Tonucci (2019), la infancia es la época donde se sientan las bases del desarrollo humano. Asimismo, se identifica el relevante papel que cumplen las instituciones y las maestras como garantes del ejercicio de los derechos de niños y niñas. Pero aun así prevalece la dificultad de entender estos primeros años desde un enfoque educativo. El cambio de paradigma y subjetividades exige, como plantea Etchebehere et al. (2008), mirar a los niños y niñas no como proyecto de personas adultas a los que hay que formar, enseñar, modelar y llenar, sino como personas activas y protagonistas de su propio desarrollo, sujetos aprendientes, que tienen sus propios intereses y formas de actuar, al que debemos escuchar para favorecer su máxima capacidad de descubrir y relacionarse con el mundo y sus entornos. “La educación inicial propiciará el desarrollo integral del niño” (ANEP, 1997, p. 10). Nos encontramos aún en vías de generar dicho cambio de paradigma.

La educación inicial, según la Ley 18.437 (2008, art. 24), tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural. En dicha ley se observa como la institución educativa intenta y tiene la obligación de sostener el mandato social acerca de cómo ser y cómo pertenecer en la sociedad (Berenstein, 1999).

En este sentido, la educación en etapas iniciales no escapa a la importancia que adquiere la educación en otras etapas del desarrollo en lo que refiere a que cumple un papel fundamental en la producción del yo como sujeto social y tiene la capacidad de marcar y dejar huellas sobre el sujeto individual, sobre sus pulsiones, su cuerpo e incluso sobre su vínculo familiar (Berenstein, 1999). La educación, según Berenstein (1999), es una metodología que la sociedad emplea para instituir un determinado tipo de subjetividad: educando se producen los sujetos que requiere la sociedad para que ellos puedan transmitir sus valores, ideologías y formas de ser. Por tanto, en la educación se ve implicada tanto la construcción de subjetividad, como de identidad y de pertenencia social de los sujetos.

Es por ello que en la institución educativa, en el intercambio con maestras y pares, produce subjetividades que el niño o niña irá asimilando e incorporando. Para Berenstein (1999) existe una dimensión intersubjetiva o relacional que refiere a la construcción del sujeto a partir del otro. Cada encuentro significativo con un otro, o un conjunto de otros a nivel social, implica un origen e instituye una nueva marca y subjetividad. Dicha subjetividad es producida desde el vínculo con el otro, no es propia de uno ni propia del otro. Como plantea Kachinovsky (2007), la educación es la matriz social a partir de la cual el sujeto se constituye y, asimismo, se diferencia del otro.

II. Desarrollo del niño: construcción del psiquismo y proceso de simbolización

Luego de contextualizar a la infancia y a la educación inicial de forma histórica y conceptual, se propone en el siguiente capítulo dar énfasis en el transcurso y entendimiento del desarrollo infantil y sus procesos o modos de estructuración y complejización psíquica. Comenzaremos visualizando y contrastando principalmente dos visiones sobre el desarrollo de los niños y niñas a fin de comprender la multiplicidad, pertinencia y complejidad de perspectivas respecto al tema. Además se indagará en la construcción del psiquismo y en la estructuración y complejización de los procesos simbólicos que se ven implicados.

2.1- Perspectivas sobre el desarrollo

El desarrollo de la infancia puede ser concebido por distintas perspectivas y concepciones. A lo largo de la historia existieron distintas corrientes que moldeaban o cuestionaban a la anterior cada una poniendo foco en un área y concepción distinta del desarrollo. Comenzaremos ampliando la perspectiva de Tonucci (2019) desde un enfoque psicopedagógico y social.

Tonucci (2019) plantea que existen dos maneras distintas de concebir la infancia. Por un lado, como un periodo de espera y preparación para lo que les deparará el futuro; por otro, como un periodo de explosión de conocimiento y habilidades. Ambas interpretaciones delimitarían dos corrientes de pensamiento muy diferentes que se expresan en su accionar educativo.

La primera postura, según el autor, entiende a los niños y niñas como seres pequeños, ineptos y sin preparación a quienes hay que educar; desde esta perspectiva, se considera que el infante en su comienzo tiene pocos conocimientos y capacidades las cuales crecerán gradual y lentamente en los primeros años y que explotaran en la etapa escolar primaria (Tonucci, 2019). Desde este enfoque, la educación inicial adquiere escasa significatividad, siendo considerada de bajo nivel y con maestros o educadores poco preparados, ya que se asume que trabajar con niños y niñas más pequeños es más fácil y que cualquiera que esté dispuesto puede hacerlo. En los primeros años, desde esta perspectiva, no sucede nada importante y la actividad principal es el juego, el cual no tiene significado y es prácticamente una pérdida de tiempo para los niños o niñas. El infante debe ser protegido por lo que se le acompaña y se le vigila para que pueda llegar íntegro y

preparado al mañana. A su vez, todo el proceso educativo está proyectado hacia el futuro, por eso cada nivel debe ser de preparación para el siguiente. Es una perspectiva de la educación basada en llenar contenedores vacíos con las propuestas que establecen los programas escolares, donde dependerá de la inteligencia, voluntad y aplicación de los alumnos que sus contenedores se llenen. Como expresaba Plutarco: «La mente no necesita, como un vaso, ser llenada, sino más bien arder como la madera, necesita una chispa que la encienda y le infunda la necesidad de saber más y el deseo de encontrar la verdad» (Plutarco, como se citó en Tonucci, 2019, p.20). Esta teoría sobre el niño y la niña, ya superada por la psicología del desarrollo cognitivo, aún está presente en prácticas educativas y en la educación en general.

La segunda postura, de acuerdo con Tonucci (2019), al contrario que la anterior, se basa en que el periodo más importante de la vida es el que se establecen las bases que construyen la personalidad, cultura y habilidades es en los primeros meses y años de vida. Es por ello que plantea que el motor principal del trabajo de crecimiento y desarrollo es el amor que los adultos le brindan. El conocimiento del niño y niña empieza y se desarrolla como actividad de investigación, por ello existe un deseo de hacer, entender, experimentar y descubrir siempre algo más, especialmente a través del juego, ya que como afirmaba Einstein: “El juego es la forma más elevada de la investigación” (Einstein, como se citó en Tonucci, 2019, p.23). Es a través del juego que el niño irá descubriendo el mundo que lo rodea. Nadie da cuenta realmente del enorme trabajo que los niños y niñas están haciendo en dicha etapa. A diferencia de la teoría anterior, el trayecto educativo se basa en que cada nivel ponga en valor las conquistas alcanzadas en el nivel anterior en lugar de preocuparse por el siguiente.

Tonucci (2019) se posiciona desde la segunda postura, explicando que la curva de desarrollo de los niños comienza elevada desde el nacimiento y luego declinará en los años de la primaria. El niño y la niña viven en su primer período de vida experiencias decisivas que ponen fundamento a toda la posterior construcción social, cognitiva y emotiva. Por ello, la infancia es la época donde se sientan las bases del desarrollo humano, caracterizada por una gran capacidad de cambio y adaptación. La neurociencia habla de que es una etapa donde se abre una “ventana de oportunidades” (Tonucci, 2019, p.19), ya que el cerebro se encuentra en su momento más receptivo a la estimulación y el aprendizaje. Dicha ventana se irá cerrando gradualmente a medida que sucede el desarrollo posterior.

2.2 - Perspectiva psicológica del desarrollo

Así como se plantean teorías del desarrollo desde enfoques psicopedagógicos, también desde la psicología se presentan distintas explicaciones sobre el desarrollo. Una de ellas es la de la teoría sociocultural de Vigotsky que da cuenta de la multiplicidad de perspectivas y teorías sobre el desarrollo infantil y la pertinencia de continuar abordando la temática.

Basándonos en la conferencia de Moreira (2021) la teoría sociocultural de Vigotsky le da énfasis al papel de la interacción social para el desarrollo cognitivo. Percibe al infante como un ser social, activo, protagonista y producto de múltiples interrelaciones sociales en las que ha participado a lo largo de su vida, a diferencia de la primera postura que planteaba Tonucci con anterioridad. Los innatistas exponen que no hay duda de que el desarrollo cognitivo se apoya en procesos y en una estructura de orden biológico y natural, pero Vigotsky plantea que el desarrollo del ser humano está profundamente ligado con las interacciones en el contexto socio histórico-cultural.

Como plantea Chaves (2001), los procesos psicológicos de niños y niñas se van desarrollando en la medida que se apropian de las manifestaciones culturales. La actividad psicológica del infante se forma bajo la influencia de las cosas que lo rodean y las relaciones que él mismo establece con su entorno. Vigotsky (1978) señala que en el desarrollo de la niñez, toda función y conocimiento aparece primero en el plano social y luego en el psicológico, es decir, se da a nivel intersíquico y luego de forma intrapsíquica lo que le permite utilizarlo de manera autónoma. En la interacción con los otros, en variados y diferentes ámbitos sociales, es que el infante aprende y se desarrolla integralmente.

Vigotsky, como exponen Carrera y Mazzarella (2001), refiere a dos niveles evolutivos; por un lado, un nivel evolutivo real que comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño y supone aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos; por otro lado, tiene que ver con el nivel de desarrollo potencial, aquel que se constituye cuando el niño o niña no llega a la solución del problema de manera independiente, sino mediante la ayuda de otros. La distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial es lo que Vigotsky definió como Zona de Desarrollo Próximo (Carrera y Mazzarella, 2001). Refiere a aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración. Aquellas acciones del individuo que en comienzo las puede realizar solamente en interrelación y con la ayuda de un otro, pero que luego logrará cumplir de forma autónoma y voluntaria. Para que dicha zona se

desarrolle, debe haber un nivel desafiante de dificultad, aunque no demasiado complejo, y a su vez un adulto que guíe. Es un diálogo entre el infante y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y aquello que será capaz de hacer el día de mañana (Chaves, 2001).

Los aportes de Vigotsky nos invitan a cuestionar y repensar la educación en la actualidad. Según Bodrova (2008) el propósito del aprendizaje, el desarrollo y la enseñanza va más allá de la adquisición y transmisión de conocimiento, sino que también abarca la adquisición de herramientas. Debemos enseñar para que los niños y niñas tengan herramientas de las cuales se apropien para lograr dominar su propia conducta, volverse independientes y alcanzar un nivel de desarrollo superior. Vygotsky (1978) creía que la diferencia entre los seres humanos y los animales es que nosotros poseemos herramientas, creamos nuevas y enseñamos a otros a usarlas.

Desde la perspectiva vigotskiana se emplea el concepto de herramientas para comprender el desarrollo de la mente humana, lo que supone una manera novedosa y única de visualizar el desarrollo mental. Las herramientas de la mente amplían la capacidad mental y permiten a los individuos adaptarse a su medio ambiente. Las herramientas de la mente tienen dos formas: en las etapas tempranas del desarrollo su manifestación es exterior, concreta, física. En los niños pequeños, la mayor parte de las conductas son externas y visibles. En etapas más avanzadas, se interiorizan dichas herramientas, ya que existen en la mente sin ningún soporte exterior. Las conductas por tanto pueden estar interiorizadas y no ser observables. Las mismas ayudan a los individuos a dirigir su conducta física, cognitiva y emocional. Una vez que los niños han adquirido herramientas de la mente, las utilizan de manera independiente. Bodrova (2008) plantea el concepto vigotskiano de nivel superior de desarrollo refiriéndose a aquel que depende de la apropiación de herramientas y no solamente de la maduración o la acumulación de experiencias.

A su vez, Bodrova (2008) explica que Vigotsky clasifica a los procesos mentales como funciones mentales inferiores y funciones mentales superiores. Las inferiores son aquellas que dependen de la maduración y el crecimiento y no de los contextos culturales; las superiores son procesos adquiridos por el aprendizaje y enseñanza, son conductas deliberadas, medidas e interiorizadas las cuales se basan en el pensamiento y la elección. Las funciones superiores dependen de las inferiores para su desarrollo al igual que se ven determinadas por su contexto cultural. Cuando las funciones mentales superiores se desarrollan, las inferiores sufren una reorganización. De ahí en adelante, los niños utilizan las funciones mentales superiores con mayor frecuencia, y utilizan cada vez menos las

inferiores, hasta que éstas desaparecen por completo. Bodrova (2008) expone la insistencia de Vigotsky en que la escolaridad formal es uno de los contextos sociales más beneficiosos ya que creía que algunos aspectos de las funciones mentales superiores solamente podrían aprenderse en la escuela.

2.3 - Construcción del psiquismo

Otra forma de comprender los procesos que se dan en la temprana infancia tiene que ver con perspectivas psicoanalíticas que se enfocan en la construcción del psiquismo desde el nacimiento. Basándonos en Piera Aulagnier y continuando con los aportes a la teoría que realizaron Schlemenson y Hornstein se indaga cómo el niño o la niña va complejizando su psiquismo para así intentar comprender de qué forma van adquiriendo las distintas funciones y conocimientos durante su infancia y principalmente durante los primeros años de vida.

Como plantea Schlemenson (2004), al indagar en la construcción del psiquismo aludimos inevitablemente a esos primeros vínculos con un otro primordial fundamentales para la instauración y desarrollo de los procesos psíquicos. Según Aulagnier (1993), el aparato psíquico se constituye a partir del intercambio que el *infans* establece con el adulto que lo asiste. Dicho adulto será quien fije las normas de acceso al placer y quien condicionarán el desarrollo del andamiaje psíquico.

El psiquismo tiene en su origen un encuentro inaugural, el niño o la niña llega a un espacio que lo espera y que le ofrece desde el comienzo significaciones que tendrá que incorporar y metabolizar. En relación al lugar del adulto en la constitución psíquica del infante, se tiende a hablar de la madre como única referente para el cumplimiento de la función, pero Schlemenson (2005) señala que no necesariamente sea la madre biológica, sino un adulto referente que cuente con un psiquismo suficientemente desarrollado para poder atender a las necesidades del niño o niña. La constitución psíquica del sujeto depende de forma primordial de este adulto que a través de cuidados, mimos y palabras libidiniza al infante y comienza a prestarle significados.

Si ponemos en consideración estos conceptos con los aportados por Tonucci (2019) en relación a las primeras experiencias del infante, podemos observar que una de las primeras experiencias de la vida de un infante es probablemente el sentir hambre. Su primer encuentro con la leche materna se logrará ya que al sentir hambre o dolor produce una

respuesta de llorar y gritar y luego experimenta que algo tibio y agradable llega a los límites de su cuerpo, de su boca, y llena ese vacío dando bienestar y relajación. Por lo cual, la próxima vez que vuelva a sentir hambre volverá a generar la misma respuesta buscando el mismo resultado. Tonucci (2019) expresa que, en ese momento entra la importancia de no anticiparse a su llamado ya que al descubrir la vinculación entre su petición y la respuesta se empieza a estructurar la relación y luego el lenguaje. Lo esperable es que luego de algunas semanas el niño o la niña ya no llore al sentir hambre sino que aprenda a esperar ya que confía que la comida le llegará.

Aulagnier (1993) a diferencia de Tonucci, entiende que la respuesta que da el adulto al atender su petición es definida como “violencia primaria”. Es esa oferta libidinal del adulto que el *infans* deberá representar. Dar esa respuesta es necesaria y constituyente para el psiquismo; es de carácter anticipatorio, aparece previo a la demanda y la cual el niño o niña no puede rechazar. Sucede, por ejemplo, cuando se le ofrece al infante el pecho para alimentarse antes de que él o ella lo demande a través de un llanto o grito o incluso al asumir cuál es la demanda que necesita. La violencia primaria es una condición inaugural para que exista la posibilidad de subjetivación y la futura capacidad de pensamiento (Aulagnier, 1993).

El niño o niña debe metabolizar, representar e invertir aquello que recibe de los adultos. Dicho trabajo es activo, el *infans* no es entendido como tabula rasa o receptor pasivo sino que tiene un rol activo y transformador de la oferta anticipada y provista que implicará metaboliza la información fundamentalmente libidinal que recibe. Como explica Aulagnier (1993) con el primer sorbo de leche el *infans* ingiere un pedazo de mundo hecho de afecto y significaciones. Succiona activamente y procesa de modo activo y singular el alimento emocional y significativo que le es dado.

Para dicha metabolización define tres procesos; el proceso originario, el primario y el secundario. Esta actividad representativa, en cualquiera de sus tres funcionamientos, significa para el sujeto una experiencia placentera, y por ende, origina a su vez, la diferenciación y existencia de experiencias displacenteras (Aulagnier, 1993).

El proceso originario que realiza el niño o niña refiere a los primeros momentos de su vida previos a la instalación del inconsciente y la división tópica. La modalidad de producción representacional que propone Aulagnier (1993), es el pictograma referido a una representación previa a la imagen de cosa y de palabra. Es inseparable del afecto y serán sus primeras inscripciones sobre el encuentro con un otro. De acuerdo con Hornstein

(1994), este proceso originario tiene por finalidad integrar las experiencias del mundo exterior a las que se ve sometida la psique, clasificándolas y metabolizándolas en experiencias placenteras o displacenteras, entendiendo ambos afectos como inherentes al encuentro e imprescindibles para la complejización psíquica. Dicho proceso deja huellas inconscientes y será la investidura de la actividad de representación. Puede decirse, como expresa Schlemenson (1998), que en esta etapa es la madre la que construye la realidad entre ambos, realidad que para el niño o niña será la única existente.

Según Aulagnier (1993), a medida que el psiquismo se va complejizando, los modos de metabolización de la experiencia habrán de incorporar los procesos primarios y secundarios. Adquirirán procesamientos psíquicos más complejos de forma gradual y según las características de su vida relacional. La construcción representacional y del pensamiento no son procesos meramente madurativos ni autónomos. A su vez, no se anulan los procesos previos sino que a lo largo de la vida, tanto el proceso originario como el primario y el secundario, estarán presentes en funcionamientos simultáneos y heterogéneos. Con el descubrimiento de la existencia de un espacio diferente al interno se pone en marcha la constitución del proceso primario.

El proceso primario que plantea Aulagnier (1993) implica una modalidad representacional diferente que es el de la fantasía. Implica el trabajo de metabolizar la ausencia cuando, por ejemplo, se entiende que el pecho no siempre está por ende no es parte de la boca. Reconoce que el otro puede o no estar presente por lo cual distingue dos espacios corporales y se inaugura una dimensión de deseo del otro. Comienza la entrada en escena del Yo que marca un hito importante en esta constitución psíquica. Esta instancia permitirá inhibir algunas manifestaciones del proceso primario dando lugar al proceso secundario y luego a la adquisición del lenguaje.

En el proceso secundario que enuncia Aulagnier (1993) los niveles de metabolización tienen una mayor elaboración, ya que comienza un acceso al lenguaje, una diferenciación entre los espacios psíquicos y una distinción del Yo y el otro. La actividad representativa de dicho proceso es el símbolo, operación mediante la cual el sujeto podrá convertir lo individual en valores universales. Hornstein (1994) expone que es en el proceso secundario que el Yo intervendrá buscando el sentido y origen de los fenómenos que suceden en la vida del sujeto mediante representaciones significantes para él.

Como plantea Hornstein (1994), el poder nombrar los objetos que los rodean significa para la vida psíquica una separación de los pensamientos de ese otro primordial,

implica la posibilidad de reflexionar de forma autónoma. El enunciado es la cualidad característica del Yo, ya que un objeto existe para el Yo cuando es nombrado; la palabra crea realidad. Es así que, según Aulagnier (1993), en este tiempo es donde se produce la acción del Yo.

Considero pertinente exponer el ejemplo que brinda Aulagnier (1993) ya que permite clarificar y distinguir los distintos procesos. Plantea que, por ejemplo, un niño con una buena capacidad de pensamiento, lenguaje y aprendizaje, entiende que su mamá se ausentó durante unas horas para realizar un trámite (proceso secundario), se queda jugando tranquilamente un juego en el que mamá gata abandonó a su gatito porque estaba enojada con él (fantasía, proceso primario) y luego dice que le duele la panza y vomita el almuerzo (pictograma de rechazo, displacer). Notamos como en el proceso secundario se pone en juego la diferenciación del otro, en el primario la fantasía expresada a través del juego y en el originario aquello más inconsciente y autónomo.

2.4 - Acerca de los procesos de simbolización

Junto con la estructuración y constitución del psiquismo es inevitable vincular e indagar en los procesos simbólicos entendidos como esenciales para la complejización psíquica y los modos de adquirir y transmitir conocimiento. La producción simbólica, según Schlemenson (2004a), es la actividad por la cual el sujeto significa su mundo con formas particulares de investimento libidinal. El ejercicio reiterado de procesos de investimento y desinvestimento marca tendencias para operar e interpretar el mundo. A su vez, Kachinovsky (2017) plantea que la simbolización da cuenta de la representación de una ausencia por tanto refiere a la apropiación simbólica del objeto ausente.

De acuerdo con Schlemenson (2004a), dicha actividad representacional no tiene un punto de inicio sino que se irá construyendo a partir de las actividades psíquicas que las anteceden. Las particularidades de las formas de simbolizar de un sujeto se heredan socialmente a partir de la transmisión de cada familia donde el sujeto se estructura y se construye. Es por ello que los primeros intercambios y experiencias del infante con un otro son antecedentes y puntos de partida de los procesos de simbolización y del pensamiento humano (Kachinovsky, 2017).

Según Aulagnier (1984), las formas de producción simbólica de un sujeto tiene que ver con una búsqueda de objetividad que tiende a la satisfacción a través de recuerdos de

algún aspecto de las primeras relaciones. Por lo cual, las características de la modalidad de producción simbólica tendrá que ver, en primera instancia, con las características de las relaciones primarias y, en una segunda instancia, con las oportunidades sociales existentes. Es por esto que la autora plantea que la producción simbólica es un legado tanto familiar como social. Las familias transfieren modos de producción simbólica mientras que la sociedad los condiciona de acuerdo con las características de la época en la cual se vive.

Shlemenson (2004a), basándose en los aportes de Aulagnier (1984), por su parte expone que cuando el sujeto entra en el campo social se consolida el proceso secundario cuya actividad representativa es justamente la producción simbólica. A través del lenguaje, la escritura y la lectura se refleja el modo en que el sujeto ordena, procesa y transmite su pensamiento, ya que la autora plantea que los hechos de la realidad pueden ser explicados y comprendidos a través de la lógica del pensamiento y el discurso; es a partir del proceso secundario que uno mismo es quien crea la realidad. Se comienza a poner sentido sobre el mundo con el advenimiento del Yo, permitiendo que el niño o niña acceda al pensamiento, a la palabra, a los símbolos lo cual le habilita a metabolizar y comprender su realidad.

Por tanto, la riqueza psíquica de un individuo no solo depende de sus experiencias tempranas, sino de la calidad de las ofertas sociales a las que pueda tener acceso. Si las ofertas sociales son poco atractivas, los procesos de investimento se reducen. Según Schlemenson (2004), el proceso de simbolización es una condición necesaria para que surja la curiosidad y es este proceso el que da sentido al aprendizaje, logrando que no sea un mero acto de repetición. Schlemenson (2006), entiende que la educación formal genera un lugar de excelencia para brindar una segunda oportunidad de enriquecimiento psíquico, ya que las modalidades de producción simbólica se gestan en los primeros encuentros pero es en las instituciones educativas o espacios sociales que conquistan nuevas oportunidades para su transformación.

III. Aprendizaje simbólico en educación inicial

Luego de exponer y comprender el desarrollo y complejización psíquica de la infancia y sus implicancias en las diversas funciones que se realizan, se indaga desde el lugar de la educación inicial de qué forma podemos potenciar dichos procesos a través de un aprendizaje significativo. Expondremos las distintas áreas vinculadas con el desarrollo de los procesos de simbolización y las diversas estrategias para un desarrollo integral de los niños y niñas en primera infancia.

3.1 - Aprendizaje y simbolización

El aprendizaje es considerado por Schlemenson (1996) como un proceso complejo mediante el cual el sujeto es capaz de incorporar novedades, ya sean objetos, sujetos o conocimientos. El sujeto no se relaciona con cualquier objeto sino con aquellos que les permite reeditar experiencias vinculadas a sus relaciones primarias y que lo atraen psíquicamente. El proceso de aprendizaje, según Schemerson (2004b), tendrá que ver entonces con aspectos de la historia libidinal del sujeto que determinan, mediante procesos de investidura y desinvestidura, qué objetos serán valorados o no por el individuo. El sujeto buscará, por medio de estos objetos, la reedición de un placer sesgado por sus antecedentes libidinales.

Por lo tanto, el aprendizaje de un individuo estaría determinado más por su disponibilidad psíquica que por su capacidad intelectual. Se entiende al aprendizaje como una forma compleja de incorporar lo desconocido que se presenta en la realidad del individuo que tendrá más que ver con un posicionamiento libidinal, es decir, la forma de acercarse a lo desconocido e interesarse por conocer, que con las características psíquicas del sujeto (Schlemenson, 1998).

Por otro lado, Rego (2008) plantea que el aprendizaje incluye al conjunto de factores que inciden en las particularidades de la relación del sujeto con el mundo al integrar e incorporar conocimientos. Para Schlemenson (1996) el aprendizaje no solo representa el tipo de procesamiento que el niño o niña hace sobre los conocimientos escolares sino que también constituye uno de los comportamientos a través de los cuales se expresan e interpretan aspectos importantes de la actividad psíquica individual.

Como lo presenta Álvarez et al. (2017), los procesos de aprendizaje son por lo tanto una articulación entre la oferta simbólico-afectiva del campo social, como puede ser el jardín de infantes, los antecedentes histórico-afectivos de un sujeto y el trabajo singular que él o ella misma pueda hacer sobre los diferentes objetos con los que interactúa. El aprendizaje está estrechamente ligado a la producción simbólica, ya que lo pulsional se elabora a partir del lenguaje y el mismo es el principal organizador del psiquismo. A través de los modos de escribir, narrar, leer o dibujar podemos inferir en los aspectos intrapsíquicos y en el funcionamiento psíquico de un sujeto.

La actividad representativa de producción simbólica es requerida para enfrentarse a las próximas experiencias de ámbito escolar. Según Schemerson (2004b), al momento de la escolaridad se le exige al niño una complejización simbólica suficiente para atravesar de manera satisfactoria las instancias educativas. Si no está instaurada dicha complejización se pueden presentar dificultades para comprender o para transmitir conocimientos y aprendizajes.

De acuerdo con Álvarez et al. (2017), la escuela ofrece aprendizajes valorados socialmente aunque no siempre integra al aprendizaje como proceso subjetivo de elaboración de sentidos. Los aprendizajes son subjetivamente significativos cuando hay un trabajo singular a partir de experiencias cercanas y emotivas; se puede crear y disfrutar de aquello que se produce y hay consideración sobre las diversas modalidades singulares de cada niño o niña por parte de los adultos a su cargo. Como plantean los autores, para que dichos aprendizajes se vuelvan significativos los niños o niñas deben ser “afectados” por el deseo de encuentro con otros sujetos y objetos novedosos e inciertos. La calidad de dichos aprendizajes se podrá visualizar en la construcción autónoma de herramientas que no impliquen la reproducción mecánica de lo enseñado sino que el sujeto pueda desplegar, dinamizar y potenciar las posibilidades de cuestionar, dudar, preguntar y formar parte activa de la construcción de una realidad, teñido de su propia subjetividad.

En vinculación con la educación inicial, Álvarez et al. (2017) explican, como se expuso anteriormente, que los primeros años de vida del infante son privilegiados para la constitución psíquica. Es fundamental por lo tanto que existan presencias adultas caracterizadas por la oferta de estabilidad, sostén afectivo y reforzamiento de los procesos afectivos y psíquicos de dichos infantes. Es esencial además que el docente propicie una mirada atenta, activa donde se preocupe por el bienestar y progresos de los niños y niñas e incentive su curiosidad y estimule sus éxitos.

3.2- Juego simbólico

En vinculación con los aprendizajes simbólicos se expondrá al juego simbólico entendido como esencial para la estructuración, complejización psíquica y el desarrollo integral de los infantes. Además, se promulgará la importancia de su integración y foco en la educación inicial teniendo en cuenta las características que fomentan dicho juego.

De acuerdo con Casas De Pereda (1999), el juego en la infancia es un modo de estar en el mundo durante los primeros años de vida. Gran parte de las acciones realizadas por un bebé o un niño o niña pequeño son interpretadas por la familia como actos lúdicos. A través del juego, se genera un discurso infantil que involucra el movimiento, la voz, los gestos y las palabras, a los cuales se les atribuye sentidos y significado. Por lo tanto, la presencia de otro individuo es primordial. El juego, como parte del discurso infantil, constituye un verdadero proceso de organización psíquica que implica la producción de significados tanto a nivel corporal como lingüístico.

Los juegos, según Casas de Pereda (1999), son constitutivos y esenciales para la estructuración psíquica, y deben ser lúdicos y placenteros para ser efectivos. Además, se convierte en una vía hacia la simbolización, ya que permiten la estructuración del aparato psíquico donde se gesta un proceso metafórico de sustitución de una cosa por otra. Por lo tanto, es una actividad de alta complejidad que permite comenzar a significar y simbolizar la ausencia de objetos. Dicha ausencia es displacentera, y la simbolización trae consigo el placer de la representación. Se entiende que es una forma de representar el mundo circundante y de comunicarse con los demás. Ruiz de Velasco Galvez, et al. (2011) plantean que el juego simbólico es una experiencia vital de la infancia ya que permite asimilar la cultura y conocer la realidad del mundo que nos rodea y en el que el infante tiene que aprender a vivir.

A través del juego, el niño puede procesar de manera psíquica lo que ha experimentado de manera pasiva, apropiándose de las situaciones y experiencias, y creando nuevos personajes, conflictos y resoluciones. Rodolfo (1996) sostiene que el juego simbólico permite al niño establecer una relación con los objetos y el mundo que lo rodea. A través del mismo, el niño o niña crea un espacio imaginario donde puede experimentar y darle sentido a su experiencia. En el juego se significa el deseo, se actualizan necesidades y demandas, y se establece la organización subjetiva. El juego implica exploración, apelación (demanda) y realización. En los primeros momentos de la vida, el juego se convierte en expresión y a medida que el niño crece y se desarrolla, el juego adquiere nuevas formas y ofrece diferentes tipos de satisfacción. Como afirma Rodolfo (1996)

durante los distintos momentos de la estructuración subjetiva del infante se observan variantes y transformaciones en la función del jugar. El autor argumenta que el juego simbólico es un proceso fundamental en la construcción de la identidad y la subjetividad del niño o la niña.

Rodolfo (1996) distingue el concepto de jugar y juego entendiendo que juego remite al producto de cierta actividad, en cambio jugar hace referencia al carácter de práctica significativa que tiene dicha función tan esencial. La función del jugar comienza de forma temprana y fundamental, incluso previo a lo que muchas veces se propone o se estudia. De acuerdo con Rodolfo (1996), no hay ninguna actividad significativa en el desarrollo de la simbolización del infante que no pase verbalmente por el juego. Por ello, para evaluar el estado de desarrollo simbólico de un niño o niña se debe atender al índice más claro que refiere al estado de sus posibilidades en cuanto al jugar.

Por su parte, Vygotsky (1924) sostiene que el juego es también una actividad social, de cooperación con otros pares, que permite adquirir roles complementarios. Destaca el surgimiento del juego como una necesidad de reproducir el contacto con los demás. Además, analiza el desarrollo evolutivo del juego en la infancia, señalando dos fases significativas: la primera, que va desde los 2 a los 3 años, en la cual los niños juegan con los objetos según el significado que su entorno social más inmediato les otorga; y la segunda, que va desde los 3 a los 6 años, caracterizada por el "juego dramático" y un interés por imitar el mundo de los adultos. En esta etapa, los niños y niñas comienzan el proceso de superación del pensamiento egocéntrico y se produce un intercambio lúdico de roles de carácter imitativo, lo cual les permite descubrir el tipo de experiencias que les proporcionan las personas de su entorno cercano, favoreciendo así el desarrollo de habilidades afectivas y comunicativas.

De esta manera, el juego contribuye a la maduración psicomotriz, cognitiva y física, además de promover el vínculo afectivo con los padres o adultos y favorecer la socialización. Como dice Rodolfo (1996), el juego desempeña un papel fundamental en la socialización de los niños y niñas ya que a través del mismo aprenden a interactuar con otros, a compartir, negociar y resolver conflictos. El juego en grupo también fomenta la empatía y la comprensión de las perspectivas de los demás. Por lo tanto, el juego es uno de los medios con mayor impacto en la niñez para desarrollar nuevas habilidades y conceptos a través de su propia experiencia. Es por ello que Piaget e Inhelder (1997) plantean al juego como parte de la inteligencia del niño y expresan que la importancia del juego simbólico radica en que permite transformar lo real a las necesidades del yo.

El juego simbólico en la educación en primera infancia es una herramienta poderosa que contribuye al desarrollo integral de los niños. Es por ello que la implementación del mismo en la educación inicial requiere de un enfoque que propicie un entorno favorable para su desarrollo. Es importante contar con espacios y materiales adecuados y variados que fomenten la imaginación y creatividad de los niños y niñas, por ejemplo, áreas de juego temáticas, disfraces, objetos simbólicos, recursos que representen roles o situaciones de la vida real. Debemos permitir que exploren, experimenten y vivencien el juego de forma libre y autónoma y voluntaria. Como exponen Ruiz de Velasco Galvez, et al. (2011), es fundamental la naturaleza libre del juego. Cualquier cosa o actividad que tenga una estructura o que inhiba la espontaneidad no sería para los autores realmente juego. El verdadero juego necesita que no exista limitación, reglas ni consignas por parte de los adultos. Los/las educadores/as serán claves para implementar el juego simbólico pudiendo ser facilitadores y observadores activos que brindan apoyo, guía y fomentan la participación de los infantes con una actitud disponible pero no de forma intrusiva. Además se debe tener en cuenta que los tiempos dedicados al juego, considerando su importancia, no pueden ser en los momentos «sobrantes» del día sino que hay que darle un marco, tiempo y espacio determinado.

Por último, es esencial integrar el juego simbólico en el currículo de educación inicial, relacionándolo con los contenidos y objetivos de aprendizaje permitiendo a los niños y niñas de esa forma aplicar conceptos y habilidades en situaciones reales o ficticias favoreciendo la construcción y la integración de significados.

Como exponen Ruiz de Velasco Galvez, et al. (2011): "...La escuela o el jardín de infantes es un lugar donde también se aprende a vivir y el juego simbólico es un «espacio de ensayo» para el aprendizaje de la vida..." (p. 33)

3.3 - Dibujo

Rodolfo (1993) afirma que el dibujo es una expresión simbólica y un medio a través del cual los niños y niñas pueden comunicar sus experiencias internas y sus emociones. Entiende al dibujo como un proceso creativo y simbólico en el que los infantes utilizan el trazo y la representación gráfica para dar forma a sus pensamientos, deseos y vivencias. El mismo puede incluso revelar aspectos de la personalidad, la imaginación y el mundo interno. Urribarri (2016) además sostiene que así como el lenguaje y el juego, la expresión a través del dibujo va adquiriendo complejidad, riqueza y organización a medida que avanza

el proceso psíquico del infante. Como expresa Soubiate (2002), los niveles de producción gráfica de un niño o niña varían según la etapa de estructuración subjetiva en la que se encuentre. El dibujo proporciona una primera hipótesis y una visión general del proceso de constitución subjetiva.

Asimismo, teniendo en cuenta a Soubiate (2002), el logro de un niño o una niña en ciertas operaciones internas y su detención de alguna dificultad para llevarlas a cabo se refleja en el tipo de grafismo que realiza. Silvia Schlemenson (2009) expresa que las producciones gráficas sirven como modos de evaluar y promover la complejización de la producción simbólica. Las mismas dan cuenta del predominio de procesos de investimento y desinvestimento psíquico, realzan modos predominantes de circulación de la energía pulsional o incluso expresan proyectivamente aspectos conflictivos no resueltos.

Por lo tanto, Soubiate (2002) plantea que es importante combinar el tiempo lógico con el tiempo cronológico. Es decir, la edad en la que se espera que ocurra una operación determinada es un dato crucial para establecer un diagnóstico y una intervención posible. Al observar con atención podemos inferir a partir de los dibujos si el niño ha logrado exitosamente el desarrollo de estas operaciones lógicas constitutivas y en qué proceso psíquico se encuentra involucrado o con dificultades. Por tanto, el análisis gráfico no solo es útil como herramienta para hacer un diagnóstico diferencial, sino que también nos permite determinar en qué etapa de la estructuración psíquica se encuentra el infante.

En un primer momento, se establecerá el garabateo como aquella producción de trazos que se realiza simplemente por la actividad motora donde no hay una intención figurativa. Luego, al entrar en juego la función simbólica comenzarán a aparecer los elementos representativos. Así pues, el dibujo en sus etapas iniciales está estrechamente relacionado con la motricidad, la percepción visual y la capacidad de representación simbólica. En esencia, es una manifestación motriz, una marca plasmada en el papel (Soubiate, 2002).

Además, para Rodolfo (1993) se debe entender y utilizar el dibujo como una posible aproximación al inconsciente. Tal como plantea Morgenstern (1947) es sobre todo en el dibujo donde el niño expresa más fácilmente sus quejas reprimidas, sus agravios y sus odios. El dibujo, para el autor, brota directamente del inconsciente y consigue así esconder incluso a su autor su verdadero contenido (Rodolfo, 1993).

De acuerdo con Cabezas (2010), los niños en etapa temprana, aún en proceso de desarrollo del lenguaje oral, encuentran en el dibujo una vía para manifestarse, proporcionándoles un espacio personal en el cual ejercen cierto grado de control sobre su propia realidad. Según Soubiate (2002), aproximadamente a los tres años los niños comienzan a ligar dibujo y palabra. Sus dibujos se basan en sus experiencias, en la forma en que pueden estructurar sus representaciones y en sus posibilidades de articular la motricidad y la percepción. Cabezas (2010) expresa que a medida que los niños se desarrollan, adquieren rápidamente conocimientos sobre el funcionamiento de su entorno y tienen la necesidad de socializar, imitar, interactuar y apropiarse de nuevas experiencias. El dibujo les brinda la oportunidad de expresarse cuando aún no han dominado las formas convencionales de expresión propias de los adultos y, en muchos casos, se convierte en una vía para exteriorizar emociones y reflejar su propia realidad. A través del dibujo, los niños logran adaptarse a la cultura en la que se desenvuelven al imitar comportamientos propios de su entorno social.

El dibujo es una actividad placentera, en un placer que no se encuentra ligado al producto en términos estéticos o de significado, sino más bien relacionado con el placer del movimiento, el dominio del instrumento y el registro de su propia acción. En un principio, el niño se sorprende por el resultado obtenido y posteriormente experimenta placer al contemplar dicho resultado. Lo más importante que se debe tener en cuenta es que en esta etapa el dibujo es fundamentalmente expresivo. Es una producción que expresa la visión particular del niño, así como sus sensaciones y afectos. Aquí, el dibujo se convierte en otra forma de representar la ausencia. Es decir, permite hacer presente lo que está ausente al producirlo, lo cual es una manera de expresar fantasías, sentimientos y vivencias con los que se asocia (Soubiat, 2002)

El dibujo de la figura humana adquiere una importancia clave en estos momentos. El niño ha desarrollado una imagen de su propio cuerpo, y al dibujar, no solo proyecta esa imagen, sino que también la construye. Como examina Rodulfo (1993) los niños y niñas también utilizan el dibujo como una forma de explorar y apropiarse de su cuerpo, representando partes específicas o expresando emociones relacionadas con su imagen corporal.

En definitiva, luego de indagar en la importancia, beneficios e implicación del dibujo en los procesos simbólicos y la complejización de las funciones psíquicas, se observa que es esencial su presencia en la educación inicial. Para aplicar el dibujo en la educación inicial, es importante proporcionar un espacio y materiales diversos y adecuados, como

papel, lápices de colores, crayones y pinturas, que sean seguros y apropiados para la edad de los niños. Se pueden proporcionar temas o actividades relacionadas que inspiren el dibujo simbólico, como cuentos, canciones, poemas, temas de la naturaleza o situaciones de la vida cotidiana así como brindar espacios para el dibujo libre y la descarga y expresión creativa. Además, es importante fomentar la observación y la discusión de los dibujos de los niños, invitándolos a compartir y explicar lo que han dibujado, lo que les permite practicar habilidades de comunicación y lenguaje así como a nosotros entender las representaciones realizadas. Es fundamental adaptar las actividades según la edad y las capacidades individuales de los infantes, donde el/la educador/a debe brindar apoyo y presentar una actitud activa hacia la actividad y los infantes.

3.4 - Cuento infantil

De acuerdo con Schemenson (2004b), los cuentos ofrecen una oportunidad privilegiada para acercarse a la literatura y desplegar el proceso imaginativo. Casas de Pereda (1999) expone que el cuento, así como el juego, es un presentador de los conflictos universales ya que engendra e induce sentidos nuevos y viejos, lo que produce movimientos de fantasías anheladas. Además, cumplen en el niño o niña una función reestructuradora al permitir que el sujeto de significado a experiencias ya vividas, a la vez que remueve aspectos inconscientes que no pudieron ser traducidos logrando enriquecer y complejizar su organización psíquica. Para Kachinovsky (2016) el cuento infantil puede ser usado a modo de una red significativa que permite entramar vivencias carentes de sentido y del orden de lo no verbalizable.

La complejidad de la trama de un cuento, como afirma Schlemenson (2004b), genera una convocatoria emocional que se acompaña de una variedad de comentarios y nuevas estructuras. El niño o niña, como receptor individual del mismo, interpreta el cuento en función de la multiplicidad de sentidos y experiencias que éste le evoca. Aunque la tarea de reconstruir narrativamente un relato suele ser colectiva, permite y requiere que cada miembro realce su propia interpretación de lo escuchado.

Según Schlemenson (2004b), escuchar y disfrutar de un cuento es una manera de adentrarse en una situación imaginaria incompleta, en un mundo de conflictos e intrigas donde el relato actúa como impulsor de posturas activas y críticas. Es por ello que Bettelheim (2002) expresa que es necesario que el cuento, además de divertir y despertar la

curiosidad y el disfrute del niño o niña, logre estimular la imaginación y ayude a esclarecer las emociones existentes.

A través del cuento, el mundo de los personajes despierta identificaciones que conmueven a los niños. Descubren que sus formas familiares y conocidas de resolver situaciones ya no son las únicas opciones. Los diferentes comportamientos de los personajes del cuento provocan rechazo, atracción o desconcierto. Imaginar destinos, elaborar suposiciones y modificar perspectivas son actividades interpretativas mediante las cuales lo propio y lo ajeno se entrelazan y confunden en medio del proceso narrativo (Bettelheim, 2002). Es usual, como expresa Casas de Pereda (1999), que dentro de las aulas de educación inicial algunos niños o niñas reclamen el relato de manera constante, en busca de la misma secuencia pero renovando sus comentarios y preguntas. Esta persistencia en la repetición refleja la necesidad de lo igual para poder pensar lo diferente.

Según Casas de Pereda (1999), con los cuentos infantiles se produce un verdadero “entrenamiento” de la simbolización. Del mismo modo que la madre otorga objetos que sostienen y enriquecen el proceso de simbolización, también entrega a través de los cuentos, fantasías propias y ajenas para la disponibilidad del niño. Schemenson (2004b) expresa que para que la magia del enriquecimiento simbólico pueda consolidarse es necesario dejar situaciones abiertas y fomentar el uso de estructuras condicionales, subjuntivas y potenciales que abran las sendas del enriquecimiento psíquico tanto para quien las emplea como para quien las propone. Permitir que se exprese, dejar hablar y brindar oportunidades para la expresión oral, es ofrecer posibilidades para que las representaciones psíquicas se desplieguen y para que la imaginación se consolide. Para Kachinovsky (2016), el cuento es concebido como una simbolización abierta que conjuga pasado, presente y futuro, articula la repetición con la diferencia y propicia la aparición de lo desconocido y lo inesperado. La lectura de un cuento, además de ser una contribución al capital simbólico, implica un trabajo con la subjetividad del niño y niña.

En efecto, la utilización de cuentos en el ámbito de educación inicial es de vital importancia para potenciar el simbolismo y, por ende, la complejización psíquica de los infantes. Bettelheim (2002) argumenta que los cuentos de hadas son una forma de literatura especialmente significativa para los niños y niñas ya que ofrecen una forma simbólica de enfrentar y resolver los conflictos internos, mientras que proporcionan mensajes terapéuticos y educativos para los niños. Es por ello que el autor considera que tienen un poder psicológico muy grande para el desarrollo emocional de los infantes.

Si se promueve la utilización de cuentos en los centros educativos de nivel inicial, se les brinda a los niños la oportunidad de comprender y abordar de forma más agradable los desafíos que surgen en su propia historia. No obstante, Bettelheim (2002) plantea que si los cuentos empleados solamente contribuyen a la adquisición de normas, valores y habilidades de lectura en sí, sin considerar los significados que pueden generar, entonces se están utilizando de manera superficial, sin aportar sentido alguno ni añadir nada relevante.

Para Kachinovsky (2016), el trabajo con cuentos infantiles y la lectura de los mismos, bajo determinadas condiciones, es capaz de promover la complejización de la producción simbólica. Las condiciones que se debe tener en cuenta a la hora de incorporar cuentos a la currícula y planificación de nivel inicial deben ser variadas, novedosas y creativas. El contexto en el cual se lean esos libros serán vitales para la comprensión y disfrute del mismo es por ello que se debe crear un ambiente acogedor y seguro donde los niños puedan expresar ideas, emociones u opiniones sobre el relato generando una participación activa. A su vez, ofrecer una amplia variedad de cuentos de diversos géneros, temas y niveles de complejidad. Se pueden generar instancias de lecturas de cuentos en salones ambientados según las temáticas, generar propuestas posteriores a la lectura artísticas o lúdicas para la comprensión e interpretación del mismo, disponer de cuentos infantiles que ellos o ellas puedan disfrutar y manipular durante el juego libre o incluso incorporar la lectura en conjunto a la rutina diaria de la institución. Se debe tener en cuenta la edad de los niños y niñas para poder adaptar la lectura a su nivel de desarrollo ya sea en la longitud del cuento, la complejidad del vocabulario y en la temática relevante para los oyentes.

Consideraciones finales

Luego de abordar los principales desarrollo teóricos y conceptuales sobre el psiquismo infantil considero necesario destacar algunos puntos claves para resaltar la importancia y el lugar que ocupan los procesos simbólicos en la complejización psíquica de niños y niñas durante los inicios de la vida escolar.

Es relevante resaltar que la concepción de niño o niña no está del todo acabada ya que responde a significados vinculados con el contexto social, económico, político y cultural de la época. Las instituciones educativas se vieron interpeladas a acompañar los cambios de paradigmas por lo que el foco poco a poco comenzó a ser el desarrollo integral de los infantes comprendiendo la importancia de un ambiente facilitador que permita desarrollar de las potencialidades afectivas, cognitivas, motrices y sociales. La infancia debe ser entendida como la época donde se sientan las bases del desarrollo humano (Tonucci, 2019).

Cabe además destacar que la educación inicial realizó un largo y sinuoso recorrido previo a lo que hoy conocemos. En la actualidad, se intenta promover la idea de que la educación inicial no solamente se debe encargar de satisfacer las necesidades básicas de la niñez sino que también atender a las capacidades de los infantes para lograr potenciar y favorecer su desarrollo integral. Se pone el foco en lograr brindar experiencias educativas seguras, libres, creativas y lúdicas. A su vez, es relevante comprender que la educación produce sujetos ya que se ve implicada en la construcción de subjetividades así como en la construcción de identidades y de pertenencia social de los infantes (Berenstein, 1999).

Merece especial atención enfatizar en los procesos de construcción psíquica y los de producción simbólica, siendo ambos estrechamente relacionados con los primeros vínculos, intercambios y experiencias que el infante vivencia (Kachinovsky, 2017). Es en el intercambio con el adulto que lo asiste que se constituirá el aparato psíquico del niño o niña a través de la metabolización, representación e investimento activo de aquello que recibe de ese adulto (Aulagnier, 1993). A su vez, los procesos simbólicos son esenciales para lograr una complejización psíquica y para instaurar los modos de adquisición y transmisión de conocimiento. La producción simbólica, por tanto, debe ser entendida como la actividad por la cual el sujeto significa su mundo que no dependerá únicamente de sus experiencias tempranas, sino de la calidad de las ofertas sociales a las que pueda tener acceso. (Schlemerson, 2004a).

La educación formal es considerada como un lugar de excelencia para el enriquecimiento psíquico, ya que las modalidades de producción simbólica se transforman en las instituciones educativas o espacios sociales (Schlemenson, 2004). El aprendizaje está por tanto estrechamente ligado a la producción simbólica. A través de los modos de escribir, narrar, leer o dibujar podemos inferir en los aspectos intrapsíquicos y el funcionamiento psíquico de un sujeto.

Cabe destacar que existen tres modos de potenciar los procesos simbólicos en el ámbito de educación inicial: el juego, el dibujo y la lectura de cuentos. El juego en la infancia es un modo de estar en el mundo, una forma de representar el mismo y comunicarse en él. Son además constitutivos y esenciales para la estructuración psíquica y para lograr la simbolización (Casas de Pereda, 1999). A través del mismo, el niño o niña crea un espacio imaginario donde puede experimentar y darle sentido a su experiencia. De esta manera, el juego contribuye a la maduración psicomotriz, cognitiva y física, además de promover el vínculo afectivo con los padres o adultos y favorecer la socialización.

Por otro lado, el dibujo es entendido como expresión simbólica y medio para lograr comunicar experiencias internas y emociones. Permite además, a través del trazo y la representación gráfica, dar forma a los pensamientos, deseos y vivencias de los infantes (Rodulfo, 1993). El cuento, por su parte, produce un “entrenamiento” de la simbolización ya que permite entramar vivencias carentes de sentido e interpretarlas según las experiencias que al infante le evoque donde se verá implicada su subjetividad (Casas de Pereda, 1999).

Es por lo tanto fundamental la presencia de estas actividades en la currícula de educación inicial, adaptadas a las edades y capacidades individuales y en relación con los contenidos y objetivos de aprendizaje, sin perder de vista la importancia y los procesos fundamentales que se ven implicados. Para ello, es esencial la presencia de adultos caracterizada por la oferta de estabilidad, sostén afectivo y reforzamiento de los procesos afectivos y psíquicos de los infantes. Es esencial además que el docente propicie una mirada atenta, activa donde se preocupe por el bienestar y progresos de los niños y niñas e incentive su curiosidad y estimule sus éxitos.

Referencias bibliográficas

Álvarez, P., Cantú, G., Durán A., Diéguez A., Grunberg, D., Patiño Y. (2017). *Imaginando (en). la escuela. Experiencias de producción simbólica con niños y adolescentes. Buenos Aires: Entreideas.*

Ariès, Ph. (1986). *La infancia. Revista de educación, 281, 5-17*

Aulagnier, P. (1993). *La violencia de la interpretación. Buenos Aires: Amorrortu*

Aulagnier, P. (1984). *El aprendiz de historiador y el maestro brujo. Del discurso identificante al discurso delirante. Buenos Aires: Amorrortu Editores.*

Berenstein, I. (1999). *La educación como un medio social e institucional de producción de sujetos. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/268707321/Berenstein-La-Educacion-Como-Un-Medio-Social-e-Institucional-de-Produccion-de-Sujetos>.*

Bettelheim, B., & Furió, S. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Barcelona: Crítica.*

Bleichmar, S. (1999). *Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. Revista Ateneo Psicoanalítico, 2.*

Bleichmar, S. (2007). *Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis. In La subjetividad en riesgo (pp. p-91).*

Bodrova, Elena (2008). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky. México: SEP-PEARSON Educación*

Cabezas, C. (2007). *Análisis y características del dibujo infantil. Recuperado de: <https://drumspercusionbluesky.files.wordpress.com/2014/03/analisis-y-caracteristicas-del-dibujo-infantil2.pdf>*

Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). *Vigotsky: enfoque sociocultural. Educere, 5(13),41-44. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35601309>*

Casas De Pereda, M. (1999). *En el camino de la simbolización*. Buenos Aires: Paidós

Chaves, A. (2001). "Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky", Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>

Ivaldi, E. (2011). *La Educación Inicial del Uruguay. Su origen como política pública estatal 1870-1900: De la casa cuna a la escuela elemental*.

Etchebehere Arenas, G. (2012). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. UDELAR.

Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P., y Fraga, S. (2008). *La Educación Inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo: Psicolibros.

Etchebehere, G., Barceló, L. y otros (2003). *Servicio de Educación Inicial*. En VI Jornadas de Psicología Universitaria (pp. 200-2003). Montevideo: Psicolibros

Etchebehere, G. (2005), *Concepciones de infancia y Educación Inicial: articulando historias para una mirada hacia el presente*, monografía no publicada para el Módulo 1 de la Maestría Derechos de infancia y políticas públicas, Montevideo, Udelar- UNICEF.

Hornstein, L. (1994). *Cuerpo, historia, interpretación*. Piera Aulagnier: de lo originario al proyecto identificador. Buenos Aires: Paidós.

Kachinovsky, A. (2016). *El cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo*. (Artículo inédito). Universidad de Buenos Aires

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

Lennon, G. E. (Ed.). (2014). *A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en el Uruguay*. Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación.

Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano.

Moreira, K. (23 de abril de 2021). *La naturaleza cultural del desarrollo cognitivo humano [Sesión de conferencia]. Conferencia inaugural de las actividades académicas 2021*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Kv9Z-WWAyxo>

Morgenstern, S. (1947). *Un caso de mutismo psicógeno*. Buenos aires, *Revista de psicoanálisis*

Piaget, P., Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Rego, M. V. (2008). *Procesos de transformación en la producción simbólica y su relación con la complejización psíquica en el tratamiento psicopedagógico grupal*. *Anuario de investigaciones - UBA*, 15. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?cript=sci_arttext&pid=S185-1686200800

Rigo, M. A., Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2005). *La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1).

Ruiz de Velasco Galvez, Á., Abad, J., & GRAÓ, B. (2011). *El juego simbólico. Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*.

Rodulfo, M. (1993). *El niño del dibujo: Estudio psicoanalítico del grafismo y sus funciones en la construcción temprana del cuerpo*. Buenos Aires, Paidós

Rodulfo, R. (1996). *El niño y el significante: Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Buenos Aires: Paidós

Schlemenson, S. (1996) *El aprendizaje: Un encuentro de Sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz

Schlemenson, S. (1998). *Capacidad narrativa y constitución subjetiva*. *Anu. investig.-Fac. Psicol., Univ. B. Aires*, 430-439.

Schlemenson, S. (2004a). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: voces presentes y pasadas*. Buenos Aires: Paidós.

Schlemenson, S. (2004b). *La narración y el lenguaje en la clínica psicopedagógica. En Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: voces presentes y pasadas (pp. 37-57). Buenos Aires: Paidós.*

Schlemenson, S. (2005). *El placer de criar, la riqueza de pensar. Una experiencia con madres para el desarrollo infantil temprano. Buenos Aires: Noveduc*

Schlemenson, S. (comp.). (2006). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires: Paidós.*

Schlemenson, S. (2009). *Niños con problemas de aprendizaje. Revista de educación educativa, 7-14.*

Schlemenson, S. (2010) *Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico: presentación de un modelo de análisis teórico-clínico. Anuario de Investigaciones [en línea]. 2010, XVII(), 191-198. ISSN: 0329-5885. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139946077>*

Schlemenson, S., & Martínez, A. M. (2016). *Aprendizaje y subjetividad. Eudeba.*

Soubiate, D. (2002). *El grafismo y su relación con lo inconsciente: su interés en la práctica psicoanalítica con niños. Revista de Psicoanálisis con Niños. Recuperado de <https://www.edupsi.com/grafismo/clase15.htm>*

Tonucci, F. (2019). *Por qué la infancia: Sobre la necesidad de que nuestras sociedades apuesten definitivamente por las niñas y los niños. Traducido por Ciurans, A.: Planeta (Destino).*

Urribarri, R. (2016). *Adolescencia y clínica psicoanalítica. Fondo de cultura económica.*

Vygotski, L.S. (1924/1997). *El defecto y la compensación. Obras Escogidas V. Madrid: Visor*

Vigotsky, L. S. (2021). *Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación.*