

2016-06-07

# Posicionamiento del adulto/docente en el vínculo educativo

Sirochinsky, Agustina

---

<http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/478>

*Descargado de RPsico, Repositorio de Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata. Inni*



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, POSTGRADO Y  
RELACIONES INTERNACIONALES  
ESPECIALIZACIÓN EN INFANCIA E INSTITUCIONES  
COHORTE 2013  
TRABAJO FINAL INTEGRADOR**

**“Posicionamiento del adulto/docente en el vínculo educativo”**

Lic. Sirochinsky Agustina<sup>1</sup>

**-Resumen-**

El presente Trabajo Final Integrador tiene como fin principal el poder dar cuenta de la síntesis del trayecto, tanto teórico como práctico, que se llevó a cabo a lo largo de la cursada de la Especialización en Infancia e Instituciones. Buscaremos, a partir de distintos ejes de análisis, conceptualizar dicha experiencia, desde la articulación e integración entre los aportes teóricos y la vivencia práctica en el campo específico en donde han sido desarrolladas las Prácticas Institucionales Interdisciplinarias. Una Primera Parte tendrá como objetivo definir el campo de problemáticas singular sobre el que buscamos trabajar y la metodología de tratamiento de la pregunta que guía el desarrollo: *¿cómo se encuentran posicionados los docentes/adultos en el vínculo educativo con los niños y niñas que se les presentan como “problemáticos”?*. En una Segunda Parte, buscamos articular diversos supuestos teóricos que sirven como fundamento para esbozar posibles respuestas a los interrogantes que se van planteando a lo largo del trabajo, interrogantes que forman parte del problema principal. Pretendemos dirigir la mirada hacia el adulto docente, entendiendo que la infancia es siempre hablada por los adultos y apuntamos a profundizar en la noción de posicionamiento, desde distintas conceptualizaciones que nos permiten avanzar en pensar el modo en que los docentes parecen renunciar a sostener el acto educativo y cuáles son las condiciones que han de generarse para que algo de la educación pueda tener lugar.

---

<sup>1</sup> Lic. en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata.  
Mail de contacto: sirochinsky\_agustina@hotmail.com

## -Índice-

Índice.....	1
Presentación.....	2
Introducción.....	4
<b>PARTE I: Nociones centrales. Identificación, Delimitación y</b>	
<b>Metodología del Tratamiento del Problema.....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo 1: Repensando nociones centrales.....</b>	<b>9</b>
1.1: Infancia (s) e Institución (es).....	9
1.2: Educación como Norma Universal:	
Una escuela, sus docentes y sus alumnos.....	16
<b>Capítulo 2: Aspectos Metodológicos.....</b>	<b>24</b>
2.1: Definición y Metodología del tratamiento del problema.....	24
2.2: Escenario Institucional y Perfiles Profesionales.....	26
2.3: Descripción de PII: Dispositivo.....	30
<b>PARTE II: Supuestos teóricos.....</b>	<b>37</b>
<b>Capítulo 3: ¿Quién habla la infancia?</b>	
Escenas, Dichos y Decires.....	38
<b>Capítulo 4: Posicionamiento Adulto</b>	
y Condiciones de la Educación.....	52
Reflexiones finales.....	64
Referencias Bibliográficas.....	68
Carta aprobación Docente Supervisor.....	77

## **-Presentación-**

El presente trabajo se enmarca en la Carrera de Especialización en Infancia e Instituciones, dictada durante los años 2013-2014 en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

A lo largo del curso pudimos tener un acercamiento a diversos lineamientos teóricos y conceptualizaciones que han permitido pensar y repensar a la infancia y su(s) institución (es). A partir de dichos aportes teóricos, retomados a la luz de las prácticas singulares de cada cursante, es que se fueron seleccionando y delimitando determinados campos de problemáticas que resultaban de interés particular.

Este Trabajo Final Integrador (TFI) busca dar cuenta de ese recorrido realizado, puntualizando en esos campos de interés mencionados, en función del ámbito laboral propio, el cual transcurre en una Institución Educativa, en su Nivel Inicial, trabajando junto a niños y niñas de dos a cinco años de edad y sus respectivos docentes y agentes intervinientes, desde un Equipo de Orientación Escolar (EOE), en donde ejerzo el cargo de Orientadora Escolar, desde la Psicología, profesión de base.

En esta institución particular se han llevado a cabo las Prácticas Institucionales Interdisciplinarias (PII), uno de los requisitos de la Especialización, en un trabajo colaborativo junto a los demás miembros del Equipo de Orientación, generando un espacio de encuentro destinado a los docentes del nivel, con el objetivo de comenzar a pensar su posicionamiento como adultos-docentes en su vínculo educativo con los niños y niñas del jardín.

En este sentido es que buscaremos desarrollar los interrogantes y perspectivas que han ido surgiendo a lo largo de la cursada y del desarrollo de las prácticas, con el objetivo de poder realizar una articulación e integración final, partiendo del problema central sobre el que girará el presente trabajo: ¿Cómo se encuentran posicionados los adultos docentes en el vínculo educativo con los niños y niñas del nivel inicial que se les presentan como problemáticos?

## -Introducción-

El Trabajo Final Integrador tiene como fin principal el poder dar cuenta de la síntesis del trayecto, tanto teórico como práctico, que se llevó a cabo a lo largo de la cursada de la Especialización en Infancia e Instituciones.

En el presente escrito buscaremos, a partir de distintos ejes de análisis, conceptualizar dicha experiencia, desde la articulación e integración entre los aportes teóricos y la vivencia práctica en el campo específico en donde han sido desarrolladas las PII.

Así, realizaremos el siguiente recorrido: para comenzar, una **Primera Parte** tendrá como objetivo definir el campo de problemáticas singular sobre el cual buscamos trabajar y la metodología de tratamiento del “problema”: *el posicionamiento del docente-adulto en su vínculo educativo con los niños y niñas del nivel inicial*, interrogando sobre los diversos encuentros y desencuentros que se pueden generar en dicho vínculo, en especial con determinados niños que a los docentes se les presentan como “problemáticos”.

Esta primera parte se encuentra dividida en dos capítulos. En el **primer capítulo (1.1)** nos proponemos conceptualizar las nociones centrales sobre las cuales giran las demás conceptualizaciones trabajadas: así, apuntamos a pensar y repensar los significantes “infancia” e “institución”; nociones desde las cuales es posible introducir los interrogantes posteriores. Luego **(1.2)** focalizamos la mirada en la conceptualización de la Educación y la Institución Educativa particular que trabaja con una “infancia específica”, organización en la que se han desarrollado las PII, que han servido como orientadoras para la escritura del presente TFI.

El **capítulo dos** se orienta a profundizar en la definición y metodología del tratamiento del problema planteado (2.1), buscando definir el escenario institucional (2.2) en el que fueron realizadas las PII y los perfiles profesionales con los que se entró en diálogo a la hora de pensar una posible intervención. Para luego, buscar dar cuenta del Dispositivo (2.3) implementado en función de la problemática específica, dispositivo desde el que se buscó dar tratamiento y una posible respuesta a las múltiples preguntas que han ido surgiendo a lo largo de este desarrollo.

Luego, nos proponemos en una **Segunda Parte**, articular diversos supuestos teóricos que sirven como fundamento para esbozar posibles respuestas a los interrogantes que se van planteando a lo largo del trabajo, interrogantes que forman parte del problema principal. En el **capítulo tres**, dirigiendo la mirada al adulto docente, buscamos introducir la idea de que la infancia es siempre hablada por los adultos, quienes sostienen diversos principios, nociones y figuras que pueden estar operando en su posicionamiento y accionar en el vínculo educativo, posicionamiento que se ve reflejado en una serie de dichos, indicios y escenas, que nos hablan de lo que puede generar en el adulto el encuentro, que es siempre desencuentro, con un niño o niña determinado. En el **capítulo cuatro**, profundizamos en la noción de posicionamiento, desde distintas conceptualizaciones que nos permiten avanzar en pensar el modo en que los docentes parecen renunciar a sostener el acto educativo y cuáles son las condiciones que han de generarse para que algo de la educación pueda tener lugar.

Para finalizar, arribaremos a una serie de **conclusiones y reflexiones**, entendidas siempre como provisorias, reflexiones que

habilitan nuevos interrogantes y preguntas que sirven de guía para continuar pensando y revisando la problemática en cuestión.



## PARTE I

### **-Nociones centrales. Identificación, Delimitación y Metodología del Tratamiento del Problema-**

En esta primera parte del Trabajo Final Integrador (TFI) buscaremos, partiendo de nociones generales y de la descripción del recorrido realizado durante el transcurso de la Especialización en Infancia e Instituciones, arribar a la definición del problema y al planteo de la pregunta que guiará las conceptualizaciones siguientes. En este sentido, tal como planteamos en la introducción, este primer apartado se dividirá en dos Capítulos.

En el **primer capítulo** comenzaremos por definir las nociones generales que sirven como marco para plantear el problema propiamente dicho: ¿Cómo se encuentran posicionados los docentes en el vínculo educativo con aquellos niños y niñas que se les presentan como problemáticos? Así, pensamos la infancia y sus instituciones como conceptos generales, para poder hablar de niños y niñas reales que transcurren por una institución específica: un jardín de infantes; para avanzar un paso más y ya no focalizar la mirada en los niños y niñas de hoy, sino en los adultos (docentes) con los cuales dichos niños han de vincularse, preguntándonos acerca de su posicionamiento. Este primer capítulo posibilita introducirnos en la temática y definir el problema.

A continuación, en el **capítulo dos** se detallarán aspectos metodológicos vinculados al modo de tratamiento del problema, describiendo detalladamente las Prácticas Institucionales Interdisciplinarias (PII) realizadas, a partir de las cuales surgen nuevos interrogantes y obstáculos que invitan a profundizar en la escritura del presente trabajo. Asimismo se describirá el escenario

institucional en el que se realizaron las PII, los perfiles profesionales con los que se entró en diálogo y el dispositivo de intervención implementado, sus aciertos y desaciertos.

## Capítulo 1: Repensando nociones centrales

### -1.1: Infancia (s) e Institución (es)-

*Hablar de “instituir infancia” implica dar lugar al análisis crítico del lugar de inscripción simbólica que se otorga en el discurso académico y en las instituciones contemporáneas a los niños, niñas y adolescentes, como generación que adviene; habilitando el campo de problematización que colabora con la posibilidad de comprender y operar sobre comportamientos de niños, niñas y adolescentes que no se presentan como los esperables, predecibles y definidos respecto de ciertos enunciados “modernos” y sus instituciones.*  
(OCA 1708/11, p.2)

A partir de Philippe Ariès ([1973] 1987) y sus investigaciones, podemos pensar que comienza a tomarse a la infancia como un objeto de estudio científico. En los últimos tiempos, la infancia se ha constituido en objeto de estudio de distintas disciplinas, estudios que impactan tanto en los modos en que concebimos la infancia como también sus instituciones. Estos análisis tienen efecto en las conceptualizaciones teóricas y en la necesidad de repensar las prácticas profesionales (OCA 1708/11).

En este sentido es necesario desnaturalizar la noción de infancia como poseedora de un significado unívoco y así adjetivarla, predicarla de diversos modos posibles, según el discurso específico del que se esté hablando, incluso, como se verá a lo largo del presente trabajo, según la posición misma del hablante.

Puede entenderse a la infancia como un significante siempre en falta de significación (Minnicelli, 2006). Otorgarle el estatuto de significante le da movilidad y produce efectos. El hecho de poner en movimiento el significante permite liberarlo de un único significado,

pudiendo comenzar a hablar de infancia(s), en plural, siendo definidas como construcciones atravesadas por procesos históricos, sociales, políticos y culturales.

En esta línea, Perla Zelmanovich (2007) plantea que las infancias no son naturales, son algo que se produce y que depende de la apuesta de la función adulta, función enmarcada en un circuito histórico y social.

Sandra Carli (1999) agrega, entendiendo a la infancia como construcción social, que la constitución subjetiva de un niño sólo puede ser analizada teniendo en cuenta la tensión que se genera entre la intervención del adulto y la experiencia del niño y su historia: “entre las regularidades que marcan el horizonte común que una sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales” (p.1).

Así, en cada momento de la historia, hablar de infancia, de niños y niñas, significará algo diferente. Al hablar de infancia se habla también de sus instituciones, instituciones entendidas por un lado como aquellas organizaciones específicas por las que transcurren los niños, niñas y adolescentes y por el otro como aquello que es instituyente del sujeto en el proceso de constitución subjetiva.

Es posible tomar al término institución como un significante nuevamente polisémico. Podemos pensar en tres sentidos posibles, siguiendo a René Lourau ([1970] 2001) quien analiza el concepto de “institución” utilizado por Jean-Jacques Rousseau.

Estos tres sentidos, que serán caracterizados a continuación, nos servirán de herramienta teórica para profundizar en el aspecto institucional del que venimos hablando. Es importante mencionar

que son entendidos en forma dialéctica y permiten realizar tres niveles de análisis:

1- El primer sentido, alude a la Institución como *Norma Universal*: es pensada de un modo abstracto y remite a aquellas normas instituidas, es decir, a lo que se encuentra establecido. Así, desde este nivel podemos hablar de las grandes instituciones universales: por ejemplo: la educación, la religión, entre otras.

Entendiendo de este modo a la Educación, institución que nos ocupa en el presente TFI, como una función social permanente, institucionalizada en todas las culturas, sea la forma que adopte.

2- El segundo sentido tiene que ver con un significado *morfológico*, es decir que nos habla de las formas sociales visibles que adopta la institución universal, organizaciones específicas que están dotadas de un orden jurídico y/o material particular.

Aquí podemos hablar, entonces, de las instituciones educativas que adoptan formas específicas, y entre ellas las escuelas reales, y en este caso de una escuela singular, en la que han sido desarrolladas las PII.

3- El tercer sentido que le podemos atribuir a dicho vocablo tiene la característica de ser *dinámico* y refiere al acto de instituir, de fundar; aquí es entendida la institución como una operación. Así entonces, podemos remitirnos a lo que introducíamos al comienzo, al hecho de instituir infancias según las lógicas sociales, históricas, políticas y culturales que atraviesen cada época puntual.

A partir de estos tres niveles de análisis, a continuación nos proponemos comenzar por profundizar en el aspecto dinámico de lo institucional. Así, Ricardo Cicerchia (1998a) nos permite indicar el

siguiente foco de análisis: “El métier reclama con urgencia un cambio de objetos de estudio y, más importante aún, la incorporación de dimensiones subjetivas al análisis de los mecanismos que regulan las estructuras sociales” (p.15).

Es desde dicha concepción que buscamos pensar cuáles podrían ser los contextos en los que los procesos de subjetivación, aludiendo a dichas dimensiones subjetivas, tienen lugar; remitiendo, sin dudas, a lo institucional como operación constitutiva.

Consideramos al ser humano como un ser social, habitante de un mundo cultural. Para ingresar al mundo de lo humano, el sujeto ha de renunciar a la satisfacción directa de ciertas necesidades; lo que logra atravesando por un proceso de socialización mediante el cual se internalizan las normas culturales.

Tal y como lo explica Sigmund Freud ([1930] 2007), vivir en sociedad implica el pasaje del sujeto de un orden enteramente natural para insertarse en el orden cultural, donde los impulsos renuncian a su gratificación inmediata para cumplir con las exigencias grupales y sociales, habilitando así, la convivencia humana.

Emiliano Galende (1997) hace mención a este proceso de constitución psíquica por el cual el individuo ha de advenir sujeto. A partir de este proceso de subjetivación y singularización, el individuo adquiere los recursos mentales y el conjunto de significaciones que le permiten actuar sobre determinados sectores de su vida social y su cultura.

Es así que, continuando los lineamientos planteados por el psicoanálisis, a la subjetivación de cada individuo le preexiste un mundo institucional. Esto significa que todo sujeto nace en un mundo

donde ya hay un orden legal establecido y por tanto, éste será de gran relevancia en la constitución psíquica de cada ser (Freud, [1930] 2007).

En esta línea, Mercedes Minnicelli (2010a) plantea que “por los montajes institucionales se crea la ilusión de algo natural donde no hay más que una impronta histórico-cultural de largo anclaje simbólico” (p. 67).

La producción de subjetividad implica transformaciones en el individuo: transformaciones que, al decir de Foucault ([1980] 1991) están determinadas, como vemos, a través de las instituciones y los dispositivos que éstas instituyen. Así observamos que dicho orden se organiza y materializa en las diferentes instituciones reales (segundo sentido del término), predefiniendo el lugar que cada nuevo sujeto va a ocupar en esa cultura, otorgándole determinadas posibilidades y habilitándolo como ser humano (Calo, 2008).

Las distintas instituciones, ahora pensadas en el sentido morfológico otorgado, es decir como organizaciones reales, a pesar de tener cada una sus rasgos característicos, están enmarcadas en un contexto social, político y económico más amplio, cuyas particularidades las atraviesan y afectan, influenciando así también la subjetividad de sus miembros. Las instituciones existen en el nivel simbólico de la vida social, a través de representaciones y diferentes cristalizaciones de significados que se transmiten explícita o implícitamente.

Las instituciones sociales operan sobre la intimidad de los individuos, sobre sus cuerpos, pues van configurando determinadas percepciones y atribuciones de sentido que las personas pueden

dar, en función de lo que en cada sociedad sea considerado lo normal y lo deseable.

Como se puede ver, a través del pasaje por las diversas instituciones, los sujetos pueden ir incorporando ciertos modos de funcionamiento y valores deseables para determinada época y cultura; lo que remite a los procesos de subjetivación y socialización mencionados.

Según Ida Butelman (1996), autora contemporánea, las personas transitan en instituciones desde que nacen; transitar por una institución educativa es una forma de integrarse en una sociedad donde las personas han de aprender a organizar sus conductas de acuerdo con los requerimientos y las expectativas de los “otros”, basados en un sistema de normas y de valores específicos.

Siguiendo las líneas precedentes, es preciso historizar los procesos que buscamos analizar (Cicerchia 1998a); mirar a los niños y niñas que van a la escuela en este caso, dentro de sus propias historias, entenderlos en función de una subjetividad de época. Es inherente a la práctica de nuestra profesión, poder entender que aquello que se define como educación y como subjetividad es epocal y contextual. En este punto Cicerchia (1998b) aporta ciertas conceptualizaciones que nos permiten pensar las situaciones en contexto; entendiendo que cada sujeto requiere ser mirado en su particularidad; singularidad que, necesariamente, remite a una historia que será no sólo contexto sino también texto de su propia trama.

Es necesario entonces realizar una lectura y revisión permanente de las concepciones y significaciones que sostienen las



prácticas profesionales, teniendo siempre presente que cada uno de los presupuestos remiten a una historia, donde muchos principios insisten y se repiten, otros quedan ocultos o desplazados; algunos toman nuevas formas y manifestaciones; principios que si se conocen y se ponen en cuestión, para ser pensados y revisados, pueden ser utilizados en un sentido ético.

## **-1.2: Educación como Norma Universal:**

### **Una escuela, sus docentes y sus alumnos...-**

En el presente capítulo, continuando con las líneas anteriores, nos centraremos en profundizar en el primer sentido que otorgamos al término institución en el capítulo precedente, como norma universal, buscando definir de un modo general a la Educación.

Para comenzar podemos pensar que es la educación la que produce la infancia (de Lajonquière, 2013). Desde este punto nos preguntamos, para introducirnos en la cuestión: ¿Qué es educar?

En este sentido es posible decir que educar es dirigirle la palabra a un niño, es transmitir marcas simbólicas que le permitan al niño pertenecer a una historia, historia que entra en juego en esa transmisión; marcas desde las cuales el niño puede conquistar un lugar desde el que le sea posible enunciar su propia palabra (de Lajonquière, 2000, 2005).

En esta definición vemos que la palabra tiene un estatuto príncipe en la educación y en este punto el lenguaje y la infancia se encuentran íntimamente conectados. Sabemos que el niño llega al mundo privado de la palabra, nace en un estado de indefensión que requiere de la presencia y cuidado de otro para su desarrollo; a pesar de no poder hablar se encuentra atravesado por el lenguaje, por la cultura.

Toda transmisión de marcas, toda educación tiene lugar en el interior del lenguaje, ya que no hay educación que no se sirva de una lengua y, por lo tanto, que no presuponga el lenguaje. La palabra es la herramienta por excelencia de la educación (de Lajonquière, 2011), educación que siempre estará sujeta a determinadas condiciones.

Las palabras marcan, pues cargan el peso de la sabiduría de las culturas (...) Ellas se fijan a las pulsiones y, por lo tanto, sujetan al infans a la orden de una o varias lenguas. Luego, la donación de la palabra adulta educa, en tanto que liga, es decir, filia a una tradición o a un flujo narrativo donde se puede encontrar un lugar posible de enunciación. (de Lajonquière, 2000, p.142)

Giorgio Agamben ([1997] 2003) nos dice que la experiencia del lenguaje nos permite nombrar a la infancia, pero es la infancia la que posibilita la experiencia en donde se constituye el lenguaje. La constitución del sujeto es en el lenguaje y a través del lenguaje. Así, vemos que infancia y lenguaje se demandan mutuamente.

Siguiendo el lineamiento anterior, el psicoanálisis nos aporta herramientas conceptuales con las cuales poder pensar el proceso de constitución subjetiva sobre el que comenzamos a referirnos en el capítulo anterior, entendiendo que en este proceso es sustancial el lugar que ocupe el Otro (Lacan, [1977] 2007), es decir aquel con quien el niño o niña se vincule en primera instancia y sea requerido para su cuidado y protección.

Un ser humano no se convierte en tal siguiendo un proceso evolutivo exactamente igual para todos, sino que el hecho de advenir sujeto implica el atravesamiento de diferentes etapas que, en cada cachorro humano, adquieren un tinte particular. Sin embargo, lo que resulta común para todos es el hecho de que no existe ser humano que no esté afectado, aún antes de nacer, por la preexistencia del mundo del lenguaje, del mundo cultural.

Piera Aulagnier ([1975] 1991) sugiere, en esta línea, que todo sujeto nace en un espacio hablante, es decir que precediendo a su nacimiento, hay un discurso que le concierne, una especie de “sombra hablada”, que tan pronto el bebé se encuentre presente, se le proyectará sobre él y ocupará su lugar. En un comienzo, es la madre (o quien ocupe esa función materna) la que en calidad de “portavoz”, siendo representante de un mundo exterior, significa las manifestaciones del bebé, cumpliendo el papel de “prótesis”, convirtiendo sus expresiones en mensajes, otorgándoles un sentido, incorporando al cachorro humano al mundo social, del lenguaje y la cultura.

Entendemos entonces, que la subjetividad se construye en el marco de significados compartidos, en un determinado momento socio histórico y por lo tanto puede asegurarse que no hay subjetividad fuera de la cultura. El niño o la niña en su desarrollo, atraviesa por diversas experiencias institucionales que van constituyéndolo; experiencias que, tal como lo expresa Freud ([1930] 2007), requieren de ciertas renunciaciones para que sea posible la convivencia humana dentro del espacio cultural.

En este proceso de subjetivación, como decíamos, el lugar del lenguaje es fundamental, ayudándonos a entender a la infancia como un significante, en tanto no hay un único modo de infancia posible, sino que existen diferentes infancias que se instituyen según las diferentes maneras en que son habladas por los adultos (Minnicelli, 2010a).

Así, vemos que los tres sentidos otorgados al concepto de institución se encuentran articulados de un modo dialéctico: donde la educación como norma universal implica un proceso instituyente de infancia; instituyendo, en el mejor de los casos, el proceso de

constitución subjetiva de los niños y niñas reales que transitan por las organizaciones particulares que adoptan formas específicas para dar tratamiento a los asuntos que tienen que ver con la niñez, en este caso.

Avanzando un poco más, es posible pensar que dichos sentidos que otorgamos a la conceptualización de lo institucional parecieran encontrarse en crisis. En líneas generales, el término institución, hoy está desprestigiado. Mercedes Minnicelli (2008) plantea que hablar de institución ha perdido cierto sentido del que se viene hablando, entendiendo que la institución como marca simbólica de la diferencia, la institución del lenguaje como instrumento mayor de humanización ya no se encuentra operando de igual modo.

En igual dirección, la escuela como organización, hoy se encuentra atravesando una gran crisis; la demanda social que recibe es una demanda creciente. Raquel Gioffredo (2008) nos dice que “se amplían tanto los bordes que se corre el riesgo de que se debilite su territorialidad en detrimento de su especificidad” (p. 131).

En la actualidad, el contexto social en la Argentina está acentuando ciertas características en los campos político, económico y jurídico que influyen en el acontecer institucional de la educación, en la cotidianidad de sus procesos. En este punto podemos preguntarnos ¿cuál es la función que pretende otorgársele a la escuela en la actualidad? Para Silvia Bleichmar (2010) la escuela tiene una función destacada: se trata de la producción de subjetividades, que no puede hacerse sino sobre la base de proyectos futuros. Plantea que la escuela se encuentra actualmente en un estado de tensión muy fuerte: entre hacerse cargo de cubrir las necesidades actuales o bien las futuras de los alumnos.

Juan Vasen (1999) postula que la infancia moderna ve tambalear sus soportes tanto familiares como jurídicos y escolares. En este sentido, podemos remitirnos a la conceptualización de René Kaës, quien nos habla de los garantes metasociales, los que conciernen a las grandes estructuras que enmarcan y regulan las formaciones y el proceso social (mitos, creencias, ideologías, religión, instituciones, autoridad). Si estos garantes metasociales caen, los garantes metapsíquicos se verán afectados gravemente. Esto es, para Kaës “el malestar del mundo moderno” (Kaës, 2006).

Tal como veíamos, entonces, de acuerdo a cómo entendamos ese significativo infancia es cómo se buscará dar tratamiento, desde las organizaciones reales y singulares, a los asuntos de la niñez y cómo se configurará el discurso jurídico y normativo específico.

Si pretendemos comenzar a pensar en una escuela particular, en la que han sido desarrolladas las Prácticas Institucionales Interdisciplinarias (PII), enmarcadas en uno de los requisitos curriculares de la Especialización en Infancia e Instituciones, es necesario mencionar que desde lo jurídico, la ley Nacional de Educación Argentina nº26206 (2006), establece en su artículo nº2 que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social que ha de ser garantizado por el Estado.

Específicamente el Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires (nivel en el que se realizan las PII mencionadas) está estructurado en función de la nueva Ley de Educación Provincial 13.688, aprobada el 27 de junio de 2007. Ésta, en consonancia con la Ley Nacional de Educación 26.206, establece que “el Nivel Inicial constituye una unidad pedagógica que brinda educación a los niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos últimos años”.

Cabe mencionar que en las normativas vigentes, se disponen las condiciones para universalizar el Nivel Inicial. Es importante precisar que hay que entender la universalización como la obligación por parte del Estado de garantizar su provisión. Las normativas están basadas en principios de igualdad e inclusión, lo que hace en ocasiones encubrir ciertas paradojas que terminan haciendo efecto en la subjetivación de los niños y niñas que transitan por el nivel.

Entendemos que la búsqueda de la igualdad no es que todos aprendan lo mismo, sino que está en el derecho, en la posibilidad de ejercerlo. Cuando se toma el principio de igualdad desde otro punto, entendiendo que todos han de arribar al mismo resultado aunque presenten diversos puntos de partida, ¿es posible trabajar en la diferencia? En ocasiones la igualación obligatoria lleva a que no se pueda tolerar la diferencia, haciendo que aquellos niños y niñas que no consiguen alcanzar determinados objetivos, queden “excluidos” al interior del sistema educativo. Y así, comenzamos a pensar en algunos alumnos que asisten a este jardín de infantes específico, alumnos que se presentan a los docentes que se posicionan de determinado modo, como “problemáticos”.

Tal como nos lo recuerda Mercedes Minnicelli (2010b), ya a principios del siglo XX, Vigotsky se interrogaba sobre los “niños difícilmente educables” y focalizaba en los desafíos que dichos niños significaban para los docentes y profesionales.

Es posible mencionar que en la actualidad, en nuestro país, son muchas las cuestiones por las cuales los niños aparecen como “inadaptados” frente a la mirada adulta. Son numerosos los niños que, desde diversas manifestaciones, parecen salirse de la “norma”, de lo “esperable”, es decir, de los parámetros establecidos socialmente: “Los niños, púberes y jóvenes existentes ya no se

adecúan a sus pautas. Están estructuralmente inadaptados” (Vasen, 1999, p.7). Son niños que, como plantea Zelmanovich (2009), se le presentan al adulto como ineducables.

Desde esta lectura, numerosos niños y niñas de la institución escolar en la que se enmarca el presente trabajo, la que será caracterizada a continuación, son derivados al Equipo Técnico ya que no cumplen con aquello esperado por su docente, son niños llamados “hiperactivos”, “inquietos”, “desafiantes”, “terribles”, niños que presentan algún diagnóstico psicopatológico (“TGD”, “Síndrome de Down”, entre otros). Niños y niñas que son descriptos como “problemáticos”, lo que genera diversos dichos y decires del profesional docente que serán profundizados en los apartados siguientes, cuestiones que nos remiten al trabajo con la “diferencia” del que hablábamos en las líneas precedentes.

Dicho trabajo con estos niños “diferentes”, que se le presentan al docente como un “problema” nos permiten dirigir la mirada, en el presente TFI, al adulto a fin de pensar de qué modo se encuentra posicionado en ese vínculo educativo, con el objetivo de profundizar en la problemática y comenzar a pensar en posibles respuestas a este interrogante general.

Es preciso, frente al desarrollo planteado, poder posicionarse y revisar el lugar de nuestra profesión, desde la cual podamos hacer una lectura global de las demandas que, sean sociales, políticas o ideológicas, se nos plantean de un modo más o menos explícito; apuntando a no quedar entrampado en ese pedido, para poder operar desde un lugar distinto.

Es necesario poder propiciar ciertos procesos de subjetivación y humanización, dando lugar a la escucha de los niños y niñas que



transcurren por dichas instituciones, puntualmente por las instituciones educativas de hoy, desde un posicionamiento ético:

Escucharlos no es tarea fácil. Lo que tienen para decirnos interpela. Escucharlos es el primer paso a seguir si es que algo deseamos hacer en conjunto con ellos y no, exclusivamente, para ellos. Darles la palabra a los chicos a fin de habilitar espacios de intercambio y diálogo con ellos hace estallar las instituciones. Darle lugar a la palabra de los chicos nos compromete. (Minnicelli, 2004, p. 14)

## **Capítulo 2: Aspectos Metodológicos**

### **-2.1: Definición y Metodología del tratamiento del problema-**

Al finalizar el capítulo precedente pudimos delimitar el problema sobre el que se buscó intervenir a través de las Prácticas Institucionales Interdisciplinarias y sobre el que se buscará profundizar en la segunda parte del presente Trabajo Final Integrador, pretendiendo encontrar posibles respuestas a la pregunta general: ¿cómo se encuentran posicionados los docentes del nivel inicial frente a los niños y niñas que se les presentan como problemáticos?

Como decíamos, en el ejercicio profesional particular, se fueron identificando una serie de indicios a partir de la observación de determinadas escenas y la escucha de algunos dichos de los docentes del nivel inicial de una institución educativa. Ha sido posible partir de la observación de dichos indicios, detectando los efectos generados por el posicionamiento del docente en determinados niños y niñas de los que venimos hablando. Tanto en el desarrollo de las PII como en el presente TFI la mirada se dirige a pensar e intervenir sobre el posicionamiento del adulto docente en este vínculo educativo.

A partir de allí es que se pensó en el diseño de un dispositivo de intervención para trabajar con dichos docentes, planteando una serie de objetivos que serán desarrollados a continuación, con el fin de generar algún movimiento en la posición mencionada.

En este sentido, siguiendo los aportes de Perla Zelmanovich en el dictado de una de las asignaturas de la Especialización en Infancia e Instituciones, es que se adopta, para tratar el problema, un método de tipo indiciario (Ginzburg, [1986] 1994), donde se parte

de detectar indicios, entendidos como aquellos detalles y señales que pasan inadvertidos. Partimos de detectar aquellas escenas y dichos, que serán desarrolladas en la segunda parte, que nos permiten pensar en la posición del adulto docente en el vínculo educativo.

Así, se trabaja desde un proceso abductivo, ya que vamos de la observación del efecto que dicha posición puede producir a pensar en las posibles causas, generando diversas hipótesis (Cancina, 2008); considerando de esta manera a lo singular como un punto de partida para la investigación (Zelmanovich, 2013).

Como se desarrollará a continuación, a partir de la implementación del dispositivo se alcanzaron algunos logros y se presentaron una serie de obstáculos; obstáculos que hicieron posible seguir planteando preguntas e interrogantes que invitan a la escritura de la segunda parte del trabajo, profundizando en la articulación entre estos interrogantes y supuestos teóricos que den lugar a esbozar posibles respuestas.

## **- 2.2: Escenario Institucional y Perfiles Profesionales-**

Las Prácticas Institucionales Interdisciplinarias, uno de los requisitos curriculares de la Especialización en infancia e instituciones, han sido realizadas en el nivel inicial de una Institución Educativa, trabajando junto al Equipo de Orientación en donde ejerzo el cargo de Orientadora Escolar, desde la profesión de base, la Psicología.

### **Tipo de organización:**

Institución Escolar de Gestión Privada: dependiente de DIPREGEP y compuesta por tres niveles educativos: Inicial, Primario y Secundario.

**Población atendida:** Niños y Niñas de 2 a 5 años (nivel inicial). Dicho nivel tiene en funcionamiento doce salas, las cuales corresponden a tres salas por cada sección, desde maternal hasta sala de cinco.

**Cantidad:** Matrícula: 270 niños.

**Descripción de las Derivaciones y circuito institucional:** El Equipo de Orientación Escolar atraviesa todos los niveles educativos. En el nivel inicial se reciben derivaciones por parte de los docentes del Nivel y de los Directivos, propiciando el trabajo desde una mirada conjunta y corresponsable. Dentro del ámbito de trabajo educativo, desde la mirada de dicho equipo de profesionales, se apunta a responder a las distintas demandas que se puedan presentar, a partir de su lectura y análisis, desde un posicionamiento que tiende a la prevención y acompañamiento de los distintos agentes que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje del nivel inicial de la escuela.

**Descripción de las actividades que se desarrollan en la institución:**

Actividades escolares. Jardín de infantes.

**Descripción de las actividades que realiza el equipo Interdisciplinario:**

-Atención, orientación y acompañamiento de niños y niñas a efectos de contribuir, conjuntamente con los otros actores institucionales, a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje.

-Realización de intervenciones individuales, grupales, institucionales y comunitarias tendientes a mejorar las trayectorias escolares de los alumnos de la Institución Educativa.

-Orientación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje como una operación pedagógica vinculante, respetuosa del modo de ser, obrar, pensar y sentir de la infancia en situación de aprendizaje.

-Realización de un trabajo sistemático de orientación a docentes y otros actores institucionales, proponiendo recursos pedagógicos, didácticos y bibliográficos concretos.

-Orientación y acompañamiento a los agentes educativos, en torno a estrategias que permitan enriquecer las experiencias y trayectorias escolares de los alumnos, favoreciendo procesos de constitución subjetiva.

**Tipo de dispositivo:** Desde el Equipo de Orientación Escolar, compuesto por seis profesionales de distintas disciplinas, se realizan evaluaciones, acompañamientos y seguimientos de diversas situaciones. Con el fin de cumplimentar las PII, se diseñó un dispositivo de trabajo destinado a trabajar con los docentes del nivel inicial, el cual será descrito en el capítulo siguiente.

**Perfiles profesionales con los que se entró en diálogo:** Es posible identificar algunos perfiles profesionales con los que se entra en diálogo en lo cotidiano, en función del mencionado campo de problemas.

*-Profesionales docentes:* quienes han sido los agentes de intervención directa. Los docentes, tal como describiremos más adelante, se encuentran instalados en la queja, expresando su impotencia frente a estos niños que se les presentan como problemáticos. Es posible percibir que, siguiendo la línea de análisis de Leandro de Lajonquière (1997), parecen renunciar a la educación de dichos niños; no se definen como siendo parte de dicho vínculo educativo específico, desde este lugar derivan y solicitan mayor presencia del EOE en las salas. Indicios que nos posibilitaron comenzar a delinear el problema.

*-Directivos:* agentes de intervención indirecta. Cada uno tiene una formación diversa y una mirada distinta en relación a la problemática, sin embargo, en ellos se hace presente la queja en relación a los docentes y a las familias. Es posible percibir en su discurso una paradoja: donde desde las “buenas intenciones” se busca incluir a dichos niños, pero luego pretenden que sean los niños los que se “adapten” a las exigencias de la institución, presentándose la queja cuando esto no sucede.

*-EOE:* en el nivel inicial, comparto mi trabajo con una Psicopedagoga. A su vez, somos acompañadas por la Coordinadora del equipo, quien es Licenciada en Ciencias de la Educación. En ambos casos, apuntan a una mirada integral en relación a la infancia, buscando pensar en cuáles son los factores múltiples que puedan estar interviniendo en cada una de las situaciones, cada una desde un campo de formación diverso, focalizando en el primer caso

en aspectos que tienen que ver con el aprendizaje puntualmente y en el segundo caso desde una mirada que otorga importancia al marco teórico que alude a la inteligencia emocional, desde una mirada sistémica.

Entendemos que las normas que regulan el ejercicio de las distintas profesiones y los diversos perfiles profesionales no alcanzan a cubrir cada una de las situaciones que se presentan en lo cotidiano de la práctica; cada una de las situaciones requieren de un análisis y toma de decisión, decisión que implica – y es deseable que así sea- la toma de un posicionamiento siempre reflexivo y ético de los profesionales intervinientes.

Es en este sentido que podemos pensar la importancia de un ejercicio ético, desde un trabajo interdisciplinar, de cada una de las situaciones dilemáticas que se presenten, a la luz de diversas herramientas teóricas. Es preciso un trabajo ético a fin de poder establecer ciertas normas de acción moralmente fundamentadas, normas que requerirán de un trabajo cooperativo de las partes intervinientes en cada problemática.

Así vemos que el trabajo interdisciplinario, el diálogo con otros perfiles profesionales, implica renuncia, hay que poner a trabajar la diferencia. En ocasiones, la tarea compartida entre los diversos perfiles profesionales, se ve obstaculizada, teniendo que definir cada vez los encuadres, buscando ubicar los puntos de encuentro entre los mismos, puntos que posibiliten dar lugar al campo de lo posible en dicho trabajo con otros.

### **-2.3: Descripción de PII: Dispositivo-**

*Los “callejones” del laberinto sólo pueden comenzar a mostrar sus fragilidades, sus grietas, cuando alguien externo a él, sin tener rasgos de pertenencia ni intereses particulares, no solamente se posiciona para cuestionarlo en tanto observador externo, sino habilita la posibilidad de la interrogación de lo obvio y puede formular alguna pregunta que en la mayoría de los casos será leída como “indiscreta”. (Minnicelli, 2004, p.90)*

Es interesante, para comenzar el presente apartado, poder remitir a la noción de dispositivo sintetizada por Agamben (2011):

Un dispositivo es cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes (...). (p. 257).

Entendiendo al dispositivo de este modo, las PII han buscado responder de un modo reflexivo y crítico a una demanda recurrente realizada por las docentes al Equipo de Orientación Escolar del nivel, donde a través de distintos dichos, los profesionales docentes identifican uno o dos “niños/as problemático/as” en cada una de sus salas, cuestión que genera cierto malestar.

Frente a estos “niños problemáticos”, los docentes planteaban un “no saber hacer”, solicitando intervención individualizada y percibiéndose una constante queja en relación a esto.

En este marco es que se pensó, entonces, en diseñar algunas líneas de acción que den lugar a generar algún movimiento discursivo en relación a la cuestión, teniendo como objetivo



intervenir sobre la posición del docente en el vínculo educativo con estos niños que se les presentan como problemáticos.

Como dispositivo principal se generó un *espacio de encuentro- taller*, encuentros en los que, a través de alguna actividad que sirviera a modo de disparador, se buscó propiciar la reflexión sobre la práctica docente y la interrogación sobre los distintos factores que inciden en el vínculo educativo con los niños y niñas del nivel.

Ante este análisis de situación se consideró de suma importancia comenzar a generar estos espacios de encuentro. Espacios en donde han podido hacerse rodar diversos interrogantes que pongan de manifiesto cuáles son las figuras de infancia que pueden estar operando en cada sujeto adulto y cuáles son los factores que inciden en el trabajo con niños.

Los encuentros han tenido los siguientes **objetivos**:

- Objetivos generales:
  - Generar un espacio de encuentro intersubjetivo destinado a los docentes del nivel inicial de la Institución educativa.
  - Propiciar la reflexión sobre la práctica docente y la interrogación sobre los distintos factores que inciden en el vínculo educativo con los niños y niñas del nivel.
- Objetivos específicos:
  - Crear un espacio que responda a un dispositivo de trabajo coordinado, que aporte herramientas a los docentes del nivel inicial.
  - Habilitar la posibilidad de la interrogación y elaboración de hipótesis con el fin de que cada profesional pueda revisar su propia práctica docente.

-Posibilitar un intercambio de experiencias y vivencias de la práctica cotidiana que permita construir estrategias conjuntas.

-Generar un espacio de cuidado y contención para los agentes de la educación.

-Identificar los posibles movimientos discursivos generados en los propios docentes y en los niños y niñas definidos como problemáticos.

**Duración:**

72 horas (distribuidas en dos meses, año 2014)

**Actividades realizadas:**

A lo largo de las PII se han llevado a cabo las siguientes actividades:

-Se han desarrollado cuatro encuentros/taller de trabajo junto a los docentes del nivel inicial.

-Cada uno de los talleres ha sido planificado y evaluado junto al Equipo Interdisciplinario de trabajo, observando y registrando los emergentes a fin de identificar aquéllos movimientos discursivos.

-Se han mantenido tres reuniones formales con el EOE tendientes a la evaluación permanente de las PII y de otras cuestiones vinculadas al trabajo diario en la institución.

-Se han llevado a cabo entrevistas con docentes del nivel en relación a los encuentros/taller y dos reuniones con el Equipo Directivo, pudiéndose observar algunos efectos vinculados a las PII.

-Además uno de los talleres ha sido llevado a cabo junto a las familias del jardín, entendiéndolo como un efecto de uno de los encuentros realizado con los docentes.

-Asimismo, desde el comienzo de las PII se creó un espacio compartido virtual en Facebook, junto a los docentes del nivel, lo que ha permitido el intercambio de bibliografía y material durante el proceso.

-A lo largo del último tiempo se ha participado de una supervisión y de un ateneo, cumplimentando con los objetivos requeridos.

-Es importante mencionar que se ha destinado tiempo a la actualización de bibliografía y a la búsqueda de material para el diseño de cada uno de los encuentros con los docentes del nivel y al registro permanente de los emergentes observados.

### **Logros y Obstáculos.**

El objetivo general de las PII ha sido cumplimentado en mayor medida, pudiendo los docentes encontrar un espacio destinado a la reflexión sobre distintas problemáticas y temáticas que consideran intervinientes en la dinámica cotidiana (límites, convivencia, concepción de infancia, juego, entre otras). Dentro de este objetivo general es preciso hacer una diferenciación, ya que en algunas ocasiones la reflexión sobre la propia práctica docente se ha visto obstaculizada por factores que tienen que ver con la convivencia y dinámica entre los compañeros de trabajo; pudiendo observarse que los docentes han podido pensar en cuáles son los factores que inciden en ese vínculo educativo con los niños del nivel, pero aún en muy pocas ocasiones han podido pensarse como un factor interviniente en ese vínculo, situación que nos permitió continuar en la línea de pensamiento que nos llevó a intervenir en las PII y que nos invitan a la escritura del presente TFI, focalizando la mirada en el posicionamiento del adulto docente.

En este sentido, las expectativas iniciales han sido cumplidas en parte, por lo cual se entiende al dispositivo implementado como un inicio de un proceso de trabajo que recién comienza, donde los docentes han podido encontrar un espacio de escucha y de profundización sobre las problemáticas que les preocupan y en algunas ocasiones han podido comenzar a reflexionar y repensar sobre la propia práctica docente, comprendiendo la multiplicidad de factores que intervienen en dicho vínculo con el niño o niña y la complejidad de la dinámica escolar.

En algunas ocasiones, ha sido posible habilitar la interrogación y elaboración de hipótesis, entendiendo esto como un indicador de que alguno de los profesionales ha comenzado a revisar su propia función. Si bien, como se decía, esto es una actividad que recién comienza a observarse en algunos docentes del nivel y sobre la cual es importante continuar trabajando.

De todas maneras, se entienden las PII como un comienzo exitoso para cumplimentar dicho objetivo, ya que ha sido posible instalar un espacio de encuentro entre los docentes del nivel, encuentro que ha dado lugar a observar distintos emergentes y movimientos discursivos entendidos como favorables; movimientos que han impactado positivamente en algunos de los niños y niñas entendidos como “problemáticos”. Se han podido identificar “ceremonias mínimas” (Minnicelli, 2013) en donde algunos de los docentes han generado un movimiento, pasando de la impotencia y queja, a la acción y búsqueda de distintas estrategias para intervenir sobre los factores que entendían que afectaban ese vínculo con los niños “problemáticos”, observándose cambios en lo discursivo en las entrevistas con padres, generando espacios de diálogo con las

familias desde un posicionamiento distinto, todo lo que impactó favorablemente en algunos de los niños y niñas.

Es preciso mencionar que algunas de las tareas llevadas a cabo han sido desarrolladas luego de transitar por un espacio de supervisión, espacio que ha servido también para revisar la propia práctica y el dispositivo que se venía implementando, donde fue necesario invitar al trabajo junto a las docentes desde otro lugar, desde un posicionamiento que ubique al docente en una posición de profesional/adulto, posición que buscará ser definida en la segunda parte del presente trabajo.

Ha sido enriquecedor el trabajo junto al equipo interdisciplinario, se han generado nuevos lazos y se han abierto nuevas líneas de análisis para la tarea cotidiana en el ámbito escolar, entendiendo nuevamente a las PII como una apertura a continuar transitando y profundizando en el futuro.

Asimismo, es necesario mencionar que el trabajo compartido y los encuentros de ateneos y supervisiones grupales, han favorecido al intercambio de experiencias y al desarrollo de estrategias conjuntas, dentro de un marco que ha permitido la contención emocional necesaria para el desarrollo de las PII, desde el cuidado de la psicoprofilaxis del rol y de la necesidad de la reflexión sobre lo propio.

### **Cierre de las PII y apertura al TFI**

Como se describe anteriormente, a lo largo del desarrollo de las PII, ha sido posible identificar y definir la pregunta general que ha ido guiando el proceso realizado: ¿Cómo se encuentran posicionados los docentes del nivel en el vínculo educativo con los niños y niñas que se les presentan como problemáticos?

Tal como se ha ido mencionando, podemos observar en lo cotidiano, que los docentes adultos, en ocasiones parecieran renunciar a sostener el acto educativo, dejando así lugares vacantes, vacíos. Algunos de los docentes, tal como relatábamos, han podido comenzar a pensar en los factores que inciden en los procesos de constitución de los niños y niñas, pero en muy pocas ocasiones han podido pensarse como factores intervinientes de ese vínculo educativo. Como veíamos, los docentes se encuentran instalados en la queja, siendo ésta una posición conservadora. A lo largo de las PII se ha buscado convocar al docente a pensarse en su función, desde encuadres de trabajo vinculados a la profesionalización del rol, desde la tarea y los roles formales.

Así, finalizamos esta primera parte definiendo el problema que convocó a la realización de las PII y que nos invita a la escritura de la segunda parte del TFI, ya que si bien partimos de la observación de determinados comportamientos de niños y niñas singulares y de observar distintas escenas y dichos, buscamos focalizar la mirada en el modo en que los adultos docentes se encuentran posicionados en el vínculo educativo. Tal como vimos, a través de las PII buscamos intervenir en ese posicionamiento, pretendiendo generar un posible movimiento. Dicha intervención nos permitió profundizar en pensar y repensar el problema, buscando entonces, a continuación, describir, caracterizar y teorizar dicho posicionamiento, generando la articulación entre teoría y práctica deseada.

## PARTE II

### -Supuestos teóricos-

La primera parte del TFI nos permite introducirnos en la cuestión sobre la que trabajaremos en esta segunda parte. Las conceptualizaciones generales en torno a la infancia y sus instituciones nos sirven de base para poder dirigir ahora la mirada al adulto, en particular a algunos adultos docentes que se encuentran trabajando en una institución escolar específica.

En este sentido, esta segunda parte se encuentra dividida en dos capítulos. En el **capítulo tres** nos preguntamos ¿Quién habla la infancia? Entendiendo que la infancia es siempre hablada por los adultos, buscando profundizar en los principios, representaciones y figuras que pueden estar incidiendo en el discurso de los adultos docentes con los que se trabaja en la escuela, remitiendo a ciertos dichos y escenas que ilustran dicho posicionamiento discursivo, pensando en lo que puede generar en el adulto el (des) encuentro con un niño determinado.

En el **capítulo cuatro** nos proponemos seguir profundizando en el modo en que los adultos docentes se encuentran posicionados en el vínculo educativo con estos niños y niñas que se les presentan como problemáticos, introduciendo aquí una serie de teorizaciones y conceptualizaciones que nos posibilitan seguir abordando la cuestión, para poder pensar en cuáles son las condiciones que han de establecerse para que algo de la educación tenga lugar, educación en donde el modo de posición del adulto es un factor fundamental.

### Capítulo 3: ¿Quién habla la infancia?

#### Escenas, Dichos y Decires.

*Pretender adaptar la educación a los niños “tan diferentes de hoy” es un mal presagio. No hay educación posible si el pequeño-ser está marcado a fuego por la salvajería o la extraterritorialidad. Por ello, si los niños quedan al margen, es porque simplemente los dejamos de lado cuando renunciamos al acto de educar. Los dejamos de lado para no saber nada de ellos, de eso “mismo” que nos hace extraños a nosotros mismos.*

*(de Lajonquière, 2011, p.227)*

Tal como veíamos en los capítulos precedentes, en el presente trabajo buscamos dirigir la mirada hacia los adultos y es desde ahí que en el presente capítulo nos preguntamos, ¿Quién habla la Infancia? Aquí Leandro de Lajonquière (2005) nos habilita la posibilidad de una respuesta: la infancia es siempre hablada por los adultos.

El autor nos dice que ningún niño posee una infancia, sólo el adulto puede tenerla en tanto perdida. Así, no existe una relación natural entre la infancia y los niños. En este sentido, podemos cambiar el foco de análisis, pensando que la infancia es algo que pertenece al relato del adulto, es el adulto el que puede saber algo acerca de la infancia.

Como veíamos en los capítulos precedentes, cada época define el concepto de niño a su medida y le da un trato acorde al discurso producido en torno a él, así Françoise Dolto ([1985] 2012) nos dice: “el niño es objeto de un verbo para quien habla de él” (p. 17).



Son cada vez más los discursos adultos que hablan acerca de los niños y niñas de hoy. Siguiendo la línea de los interrogantes precedentes, ¿de qué habla un adulto cuando habla de niño? ¿Todos hablan de lo mismo? Estas preguntas aluden nuevamente a un problema epistemológico que se refleja de modo directo en las prácticas profesionales; en este caso, en las prácticas docentes.

El niño y la niña en el transcurso de sus vidas, atraviesan por diversas instituciones que les van transmitiendo diversas marcas que posibilitan, en el mejor de los casos, la constitución de su subjetividad. Son nombrados por otros (adultos) que los significan a partir de la palabra.

En este punto entran en juego las conceptualizaciones vinculadas a la dialéctica alienación-separación por las cuales se instaura la subjetividad humana, subordinada a y ordenada por la estructura del significante (Lacan, [1975] 2008). Nos convertimos en humanos nada más que por ocupar el lugar que otros quieren que ocupemos, entendiendo a este hecho como un proceso de alienación. La alienación implica estar en el lugar de otro, o estar determinado por otro.

Orlando Calo (2008) nos recuerda que la operación de alienación transmite las pautas de adecuación al orden simbólico, requiriendo del viviente que se comporte de modo humano, que responda a la demanda ocupando la posición que se le asigna en su relación con el Otro y con los otros. Es el Otro (adulto) quien sanciona en este caso el lugar que ha de ocupar el niño. Entendiendo el acto de sancionar como el evento de nombrar, como un efecto de discurso, es aquello a lo que el sujeto ha de dirigirse: es como si el adulto le dijera al niño: “este sos vos, y esto es lo que deberías ser”.

En igual línea, Perla Zelmanovich (2007) plantea que en la primera operación de alienación se juegan los ideales que se tienen respecto al sujeto en vías de constitución, y agrega que dichos ideales se pueden caracterizar según el grado de flexibilidad o rigidez que tengan los adultos que se encuentran con los niños, respecto a su apertura a lo diferente. Luego, en la segunda operación, en el momento de separación, el sujeto en vías de constitución ha de producir un no, plantear una diferencia respecto a ese otro con quien es necesario estar aliado en un primer momento. Como vemos dichas operaciones nos hablan de un lugar adulto que incide en el proceso de constitución.

Así, en esta línea, Alba Flesler (2011) nos dice que un niño llega a existir, en principio, gracias a la significación que guarda para otro en la estructura del ser humano. Por eso se pregunta, ¿Qué es un niño para los psicoanalistas? Y agrega, “dime que es un niño para ti y te diré cómo lo analizas” (p.23); podemos pensar entonces: “dime docente qué es un niño para ti y te diré cómo pretendes educarlo”.

En este punto, se trata de pensar, siguiendo a Dolto ([1985] 2012) que no sólo es importante poder dar cuenta de que cada vez son más los discursos adultos que hablan “de” los niños, sino también de qué sucede cuando los adultos hablan “con los niños”: la autora nos dice que “del niño se habla mucho pero, a él, no se le habla” (p.135). Podemos apuntar que, en ocasiones, cuando dichos adultos docentes hablan con los niños, puede observarse que terminan por renunciar a simbolizar y elaborar aquello que les provoca el (des) encuentro con ese niño al que le dirigen su palabra, desencuentro siempre presente y sobre el que profundizaremos en el capítulo siguiente.

Es preciso continuar estableciendo una diferenciación: los términos infancia y niño no son homologables, no hay correspondencia de significación directa. Como vimos, hablar de infancia nos remite a una conceptualización general, que no admite un significado unívoco y que como veremos es siempre hablada por alguien; por otro lado nos encontramos con niños y niñas singulares que presentan historias particulares y que nos permiten interrogarnos a partir de sus vivencias y manifestaciones acerca de la infancia como significante general. A su vez, tal como venimos desarrollando, al entender la infancia en relación a sus operaciones de institución discursiva y fáctica, es posible pensar en los efectos que dichas nociones y principios tienen en los niños y niñas concretos, efectos sobre los cuales no nos detendremos en el presente TFI.

Sí nos detendremos en esbozar algunos de estos principios, representaciones, figuras, que pueden estar sosteniendo el accionar de los adultos específicos de los que venimos hablando.

Siguiendo las nuevas legislaciones y normativas: Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la Ley de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (2005), normativas escritas siempre por adultos, el niño en la actualidad ha de ser entendido como sujeto de derechos.

Si entendemos a la institución escolar como una institución que participa en la constitución subjetiva y socialización de los sujetos en desarrollo, encargada de respaldar la construcción de identidad y bienestar como sujeto, garantizando el cumplimiento de todos sus derechos, se presenta una paradoja: Dolto ([1985] 2012) nos dice que: “Lo que el niño no comprende es el poder presuntamente educativo que pretende darle una ética, cuando la

persona que tiene ese poder no se somete a esa misma ética” (p.81), y agrega además que para el adulto es un escándalo que el ser humano en estado de infancia sea su igual. En ocasiones, el adulto docente se encuentra en una posición que vulnera los derechos de los niños y niñas del nivel inicial, incluso tal como introducíamos en capítulos precedentes, el hecho de entender al niño como poseedor de determinados derechos, no implica posicionarse desde el lugar adulto en una posición simétrica, sin embargo, puede ocurrir que tenga lugar este malentendido, borrando la asimetría necesaria sobre la que hablaremos más adelante.

Una conceptualización fructífera que nos permite profundizar en la cuestión es la noción de “figuras”: tal como mencionan Zelmanovich y Minnicelli (2012), es posible pensar en ciertas figuras que aparecen como cristalizadas en torno a la infancia y que pueden estar operando en el posicionamiento del que venimos hablando, figuras varias que podrían estar interviniendo en la problemática y en el ejercicio cotidiano de la dinámica escolar. Son ineludibles, en este marco, los aportes de Leandro de Lajonquière (2011) quien conceptualiza una serie de figuras de lo infantil, entendiendo dichas figuras como diversos modos con que el adulto busca arreglárselas con lo que provoca en ellos el trabajo con los niños.

Así, nos propone que el adulto puede entender al niño como un “*extraterrestre*” y en este punto puede ser visto como un invasor. A los extraterrestres no se los toca, se los mira desde lejos. En esta figura opera el hecho de que los niños con los que los adultos se encuentran no tienen que ver con su mundo adulto, “son diferentes” y el adulto no tiene nada que ver con ellos. Como vemos esta figura puede estar operando en la posición del docente que no se encuentra siendo parte interviniente del vínculo educativo.

En ocasiones parece estar operando la figura del “salvaje”, otra figura que nos aporta de Lajonquière. El salvaje es el que no se mueve, no puede salir de ese lugar en el que lo colocan. Al nombrarlo salvaje se lo extermina. No hay lugar para los dos: no hay lugar para el salvaje y el civilizado. En este punto podemos ver operando la posición simétrica mencionada, ya que el adulto se posiciona en el mismo nivel que el niño, olvidando que es un sujeto en vías de constitución y rivaliza con él, ya que no hay lugar para ambos.

Tal como lo menciona el autor y como decíamos al comienzo del capítulo, es necesario que se genere el proceso de alienación y en este punto es posible pensar a estos niños ubicados en este lugar, respecto al Otro; siendo sujetos extraños (alien), ajenos, pero que en el proceso de separación deberían tornarse más o menos familiares (Janin, 2008). Se trata de ubicarlo en el lugar del “extranjero” (tercera figura a la que alude de Lajonquière). Se trata de suponer al niño una intención comunicativa y una inteligencia comprensiva. El niño es diferente pero tiene la capacidad de aprender la lengua. Hay diferencias pero hay cosas en común (capacidad de inteligencia y voluntad de comunicarse), de ahí que se hace el esfuerzo de que el niño entienda.

Es importante poder pensar a un niño como un semejante diferente. En el sentido en que el niño es otro, pero otro cuyo psiquismo está en estructuración. Trabajar con un niño implica pensar que existe una lógica diferente, un tipo de funcionamiento que no va a ser idéntico al de uno, por lo tanto no hay que borrar las diferencias sino reconocerlas, soportarlas y trabajar desde allí. Cuando se tiene en cuenta la singularidad del sujeto, cuando se puede soportar que sea un “otro”, un semejante-diferente, se puede

comenzar a pensar acerca de las causas, de los momentos, de qué es lo que hace que ese niño se presente de ese modo (Janin, 2008).

Esteban Levin (2012) nos habla de la alteridad en la infancia: “El niño es el otro del adulto y el adulto es el otro del niño. Él es el otro de uno y el uno del otro, doble espejo donde se diferencian y se identifican asimétricamente en lo dispar” (p.93). El niño no es la búsqueda de la alteridad sino que es ella misma en escena.

Ante esto que los autores nos plantean, es necesario poder tolerar, entonces, desde la posición adulta, la diferencia inherente a lo infantil, a fin de poder trabajar en “interdisciplina” con el niño.

Carlos Skliar (2008) plantea también que la infancia ha sido pensada como alteridad y agrega que se trata de una alteridad que ha de ser cambiada y modificada. En ocasiones se trata de una “*alteridad despreciada*”, agregando una nueva figura, ya que al tratarse de otro que no tiene dominio sobre sí mismo se vuelve incómodo, extraño y peligroso para el adulto.

Siguiendo estas figuras que entendemos pueden estar operando en el discurso y posicionamiento de los docentes del nivel, es posible identificar diversos indicios, indicios que hacen tomar a dicho hecho como problema, problema que nos permitió delinear algunas líneas de acción que dieran lugar a generar algún movimiento discursivo en relación a la cuestión.

Numerosas son las demandas recibidas por el Equipo de Orientación Escolar (EOE) del nivel; tal como decíamos puntualmente llamó la atención que en casi todas las salas del jardín, es posible identificar uno o dos “niños/as identificados como problemático/as”, es decir que generan cierto malestar en los

docentes y en los directivos, lo que llega como demanda o derivación al EOE.

Dichos niños/as, cada uno desde un lugar singular, manifiestan algunos comportamientos que alteran la dinámica de la clase: pegan, muerden, desafían al docente, no muestran interés en las actividades.

A fin de ejemplificar, a continuación se relatarán una serie de escenas observadas y dichos escuchados en el marco del ejercicio profesional, en el escenario donde se llevaron adelante las PII; Dichos y escenas que nos permiten ver operando las figuras mencionadas.

*Escena 1: Niño de tres años llamando a su maestra, quien se encuentra ocupada en sus cosas. El niño llama varias veces: “seño... seño... seño...”; la seño no responde. El niño exclama: ¡¡Seño!! ¿¡¡Tan difícil es escucharme!!?*

*Escena 2: La maestra de una sala llama la atención a una niña de cuatro años, diciendo que haga silencio. La niña responde y explica por qué está hablando, gesticulando y moviendo sus manos de una manera singular. La docente vuelve a retarla, moviendo sus manos y gesticulando al igual que la niña, al modo de una “burla”.*

*Escena 3: Un niño de cuatro años que en varias ocasiones muerde y pega a sus compañeros. La docente al retarlo, expresa “no se puede hacer nada con vos”.*

*Dichos 1: Se escucha decir a las docentes: “yo ya no sé qué hacer con este niño/a”; “nadie hace nada”; “pobrecito”, “no se puede esperar otra cosa de él con la familia que tiene”, “no puedo dedicarle todo el tiempo a él, es injusto para los demás”, “esta escuela no es para él”.*

*Dichos 2: Se escucha decir a los directivos: “no sé qué sucede con esta docente, no quiere a este niño”; “algo hay que hacer con este niño/a, ya no se adapta”; “esta institución no es para él/ella”; “no sé qué pasa con los padres, no se hacen cargo del problema que tiene su hijo, no le ponen límites”.*

Frente a estas escenas y dichos que parecen repetirse ante diversas situaciones que, dejando de lado por un momento la singularidad de cada caso, parecen manifestar algo del orden de lo mismo. Frente a estos “niños problemáticos”, los docentes dicen no saber qué hacer y solicitan intervención individualizada. Se escucha una queja constante en relación a los comportamientos expresados. A su vez, los directivos presentan su queja en relación a los docentes, que “no saben hacer” con estos niños. A lo que se suma, en algunas ocasiones, la opinión de las familias que van en la línea de solicitar la “expulsión” del “niño problemático”. Se delimita en este punto, la presencia de la impotencia en el hacer, donde los profesionales (docentes y directivos) se encuentran instalados en la queja.

Como podemos ver en estas escenas y dichos, es posible identificar la operación de las figuras a las que aludíamos más arriba, donde la figura del “salvaje” y del “extraterrestre” o extraño parecen guiar el posicionamiento de algunos docentes del nivel.

Cuando se habla “del” y “con” el niño o la niña pensando en lo imposible de un cambio de posición en él/ella, puede estar operando la figura del salvaje, ya que se entiende que “no se puede hacer nada con él/ella”. A la vez se ve, por ejemplo en la escena en que el docente se burla de una niña, cómo dicho adulto se ubica en una posición simétrica respecto de la niña. Asimismo, cuando el docente



dice no poder prestar atención a un solo niño dejando de lado el resto, habla también de su impotencia.

Como se ve, son numerosos los mecanismos de atribución externa de responsabilidades, donde es otro el que ha de ocuparse de estos niños y niñas con los que el docente no sabe qué hacer, renunciando así a su intervención en el vínculo educativo.

Es posible, a partir de estos relatos observar, cómo la función del docente parece estar en falta, y nos muestran cómo determinadas acciones, dichos, palabras, pueden tener un efecto en el niño o niña que lo recibe. Tal como expresan Calo & Minnicelli (2005), muchos chicos hacen síntoma a la institución escolar, que al no poder cumplir con su función, termina expulsando de sí a lo que no se comporta de acuerdo a lo esperado.

Al decir de estos autores el encuentro con determinados niños, implica siempre un desencuentro, donde tal como veíamos, los niños reciben y manifiestan excesos que no producen más que desborde. Niños que convocan al adulto a su propia relación con el Otro, lo confrontan con su propia infancia y muestran las dificultades de dicho adulto para habilitar esta dimensión de tercero social necesaria en la constitución subjetiva.

Dichos autores someten al análisis la sensación de violencia que produce en los adultos/autoridades de ámbitos institucionales la presencia de niños aparentemente no normativizados. ¿Qué es un niño normativizado?: aquel que se comporta como debe, porque quiere. Aquellos niños que quedan por fuera de la norma son niños que dejan al adulto sin respuestas, dando cuentas de una falta de saber hacer.

Tal como nos dice Freud ([1930] 2007) hay tres fuentes de sufrimiento para el hombre: la naturaleza, la fragilidad del cuerpo y la presencia de los otros. Siguiendo a Calo (2008), la presencia del otro, por vivir en un mundo social, implica instantáneamente un acotamiento del capricho de cada uno.

Cabe preguntarse si esos niños “no normativizados” no encuentran en ello un modo de responder al Otro, un modo de respuesta a lo institucional, sin dudas no esperado. Niños que en este lugar dificultan el ejercicio de la autoridad, salen de la norma.

Si el niño no se condice con la representación de niño “normativizado”, el niño ha de ser excluido, queda por fuera; no se pone en cuestión la representación sino que es el niño quien queda en el borde, queda en estado de excepción (Minnicelli, 2010a).

Estos chicos hacen síntoma a la institución escolar. La desubican, la colocan al borde del abandono de cualquier orden jurídico, ya que, sin poder cumplir con su función de contención, termina expulsando de sí aquello que no se comporta de acuerdo a la normatividad esperada. (Calo & Minnicelli (2005, p.6)

Estas escenas nos permiten plantear la siguiente cuestión: es posible pensar que en algunas ocasiones es ese otro, en este caso el niño/a, quien advierte al adulto que no está ocupando o respondiendo desde su lugar Otro. En que en ciertas ocasiones son los mismos niños quienes encarnan la normativa, quienes sancionan al otro en su lugar Otro, incluso sin saberlo, lo que puede verse claramente en la pregunta del niño: “seño, ¿tan difícil es escucharme?”

Al decir de Calo & Minnicelli (2005), “los niños juegan una pulseada para poner a prueba la posibilidad del Otro de “governarse a sí mismo sin desborde” (p.8). Es el niño el que con su presencia insiste para existir.

Aquellos dichos mencionados y las figuras que pueden estar operando, nos habla del lugar de enunciación del adulto docente. Si bien, lo dicho es el texto, lo textual, podemos pensar en el decir que subyace al dicho, decir que se vincula con el posicionamiento de quien habla. Es importante poder advertir que los niños y niñas tienen la capacidad de interpretar ese “decir”, los niños escuchan las palabras que al adulto se le caen, leen tonos, silencios, entonaciones.

Vemos entonces que “dichos y decires de y sobre la infancia, puestos en relación significante, expresan la tensión entre lo viejo y lo nuevo; entre tradición e innovación; entre continuidades y discontinuidades históricas que han estado y siguen estando presentes” (Minnicelli, 2008, p.15).

En este punto, Hebe Tizio (2002), nos aporta otro modo de pensar esta problemática, planteando que las instituciones se organizan en relación con un imposible, en el sentido freudiano. Esto significa que las instituciones no pueden dominar plenamente el objetivo que reciben como encargo social: “La escuela educa, pero no todo es educable y en cada caso el consentimiento y el límite por parte del sujeto se juegan de manera diferente” (p. 203).

El asunto está, siguiendo los planteos de la autora, en qué se hace con ese imposible: si se lo toma como causa es posible continuar en el hacer, buscando pensar en las dificultades, intercambiando experiencias a fin de generar cambios. Sin embargo,

si se intenta desconocer ese imposible, es cuando éste, tal como lo venimos desarrollando, se transforma en obstáculo, generando malestar y sufrimiento en los profesionales docentes, quienes, como vemos se encuentran instalados en la queja constante.

La queja nos dice Tizio “es una de las formas a través de la cual los mismos profesionales colaboran, sin saberlo, en la producción y mantenimiento del malestar” (p.205). Entendemos que la queja nos habla del modo en que se encuentran ubicados los docentes en esta institución en particular, que probablemente hable de un modo más general: la queja nos permite pensar en una posición conservadora, una postura que invita a la inmovilidad y a la resistencia al cambio. Es posible que algo de la cultura e historia de la institución singular de la que hablamos pueda estar operando en este punto, sin embargo es una línea de análisis en la que no nos detendremos en el presente TFI.

Para Silvia Bleichmar (2010), la ética está basada en el semejante, es decir, en la forma con la que yo enfrento mis responsabilidades hacia el otro. El lugar del otro, del semejante, es fundamental en el proceso de constitución psíquica y durante toda la vida. En este sentido afirma la necesidad de tener una noción abarcativa del semejante, para que así se instituyan las obligaciones éticas con respecto a éste. Para esta psicoanalista el otro es tan importante que llega a decir que la indiferencia es una forma de la crueldad y que si el otro no responde durante un tiempo prolongado, esto produce una permanente sensación de inexistencia que es una de las formas más desubjetivantes.

Se plantea entonces, tal como decíamos, la necesidad de que el niño sea considerado como un semejante, como otro que acota el capricho del adulto; pero a la vez otro que tiene una cualidad

distinta, que requiere para su constitución y desarrollo de un “Otro disponible” (Zelmanovich, 2003). El adulto ha de ser otro disponible para el niño. El adulto ha de hacerse cargo, ha de ser responsable, ha de dar respuesta (Cruz, 1999).

En la medida en que es posible cuestionar y cuestionarse, interrogar e implicarse en la posición que cada uno ocupe, será viable la posibilidad de desentramar ciertas cuestiones naturalizadas, a fin de poder pensar al niño y a la niña en su condición de otredad, condición que requiere de una posición ética, más aún de una toma de posición.

El objetivo de las PII y de las líneas de intervención desarrolladas, ha sido y es, siguiendo a Minnicelli (2010b) cómo es posible hacer que eso dicho hable, posibilitando, a partir de la lectura de los posicionamientos observados, recrear nuevas significaciones y un cambio de posición de los adultos ante los dichos precedentes. Así:

Cuando recortamos y nos detenemos en un dicho que enuncia malestar, estamos puntuando el devenir discursivo, al delimitar un enunciado que nos permite producir operaciones discursivas ante lo que se repite incesantemente sin ser registrado ni escuchado tanto por el malestar que genera, como por los efectos desubjetivantes que produce. La operación discursiva es posible al hacer de eso dicho, otros decires. La pregunta es la llave que habilita operatorias de lenguaje. (Minnicelli, 2010b, p.2)

## Capítulo 4: Posicionamiento Adulto y Condiciones de la Educación

*Si lo imprevisible es posible, al menos que no nos tome despojados de nuestra capacidad pensante, que es aquello que puede disminuir el malestar sobrante, ya que nos permite recuperar la posibilidad de interrogarnos, de teorizar acerca de los enigmas, y mediante ello, de recuperar el placer de invertir lo pasivo en activo.*

*(Bleichmar, 1997)*

Podemos remitirnos, para continuar, a la noción de posición o posicionamiento. Assoun (2001) expresa que cada sujeto dispone de una determinada posición subjetiva desde la que habla, actúa y organiza su estilo de vida (inconsciente) y su estar en el mundo y la relación con los demás. El término posicionamiento, entonces, puede hacer referencia tanto a un punto de ubicación, identificable en relación con otros puntos; como a la manera en que un cuerpo se encuentra en un determinado momento y lugar. Así, vemos que se hace referencia a un lugar, pero definido de un modo particular, singular (Calo, 2008).

Según Hebe Tizio (2003), la posición alude a la manera en la que una cosa o persona está situada, ubicada y también al lugar donde está ubicada. Aporta además, para introducir a lo que sigue, que la posición subjetiva de una persona tiene que ver con su modalidad de goce y se encuentra atravesada por una determinación inconsciente, lo que quiere decir que hay algo de la posición que escapa al sujeto mismo.

Perla Zelmanovich, en su tesis doctoral (2013) nos habla de la posición subjetiva del profesional aludiendo a la implicación, al modo

en que el profesional se sitúa ante los requerimientos de su trabajo profesional, de acuerdo a sus propias modalidades subjetivas.

Así, de aquí en adelante, si bien es algo sobre lo que venimos trabajando a lo largo del TFI, buscaremos ahondar en las teorizaciones y conceptualizaciones que nos permiten seguir profundizando en los modos en que los adultos docentes se encuentran posicionados subjetivamente en relación a dichos niños de los que estamos hablando, ya que siguiendo a de Lajonquière (2011), “lo que cuenta es la posición enunciativa del adulto, es decir, el modo en que él se dirige al niño” (p.171).

Pensamos que algunos adultos docentes, adultos con los que nos encontramos en el nivel inicial de la institución educativa específica, parecieran renunciar a la educación (de Lajonquière, 1997), donde el encuentro con determinados niños, que siempre implica un desencuentro, no logra ser simbolizado, elaborado, viéndose operar, entonces, las figuras de las que hablamos en el capítulo anterior.

Zelmanovich y Minnicelli (2012) nos aportan la noción de “figura del espectador”, siendo efecto de dicha renuncia, frente a la impotencia. Concepciones que nos vinculan con el posicionamiento del profesional y la función adulta y los procesos de responsabilización/desresponsabilización.

Al ser espectador de una situación uno queda por fuera de algo de lo que ha de ser protagonista. Si en el vínculo entre el docente-adulto y el niño, el adulto se corre de la escena, el niño no encuentra a quien responder.

En esta línea, Perla Zelmanovich (2003) alude a que en la actualidad los adultos están más vulnerables, lo que hace que en

ocasiones se tienda a equiparar la vulnerabilidad del adulto con la vulnerabilidad del niño, cuestión que se observa en los docentes con los que se trabaja, quienes frente a la impotencia en el hacer se encuentran vulnerables, centrando su atención en dicha vulnerabilidad, dejando de reconocer la vulnerabilidad del niño. La autora nos dice que es imprescindible reconocer que dichas vulnerabilidades no son equiparables ya que el niño aún se encuentra en proceso de constitución psíquica.

Es posible volver a aludir en este punto a la concepción del niño como sujeto de derechos, que subyace a las normativas actuales y vigentes, lo que puede remitir a una simetría respecto al adulto; siendo preciso pensar que el hecho de que los niños sean considerados como sujetos de derechos no implica que han de ocupar una misma posición en el vínculo educativo:

Poner en práctica la ley es prohibir el incesto. En el caso que nos compete, el incesto consiste en borrar la diferencia entre el niño y el adulto. O, si preferimos, el olvidar que aunque en un estado de derecho *todo puede ser dicho, no todo puede ser hecho*, como por ejemplo, que el niño venga a ocupar el lugar del adulto como representante del espíritu de las *leyes*.  
(de Lajonquière, 2000, p.96)

Así podemos pensar que algunos de los adultos se encuentran ubicados en una posición que tiende a borrar esa diferencia, tal como lo veíamos en las escenas relatadas: "...La borradura de la diferencia, es decir, la aniquilación del tiempo, arroja de forma violenta a los niños en el impasse instantáneo del "ser o no ser" (de Lajonquière, 2000, p.96).



Se trata de poder hacer jugar esa diferencia entre los niños y los adultos, ya que presentan posiciones diversas en el discurso y como veíamos, al borrar las diferencias, se trata a los chicos como si fueran adultos, cuando sabemos que el niño necesita de un tiempo de infancia para llegar a ser adulto.

En otro texto, de Lajonquière nos plantea que hoy muchos adultos confunden al niño con su semejante, viéndolo como si fuese otro adulto. Al perderse la diferencia que veíamos necesaria, el adulto y el niño pasan a confrontarse, lo que hace que el niño pierda la referencia simbólica necesaria de la que hablábamos (de Lajonquière, 2005).

Podemos observar, además, cierta infantilización en el adulto docente del nivel inicial, infantilización que como podemos ver, a partir de las conceptualizaciones desarrolladas, no remite a un orden cronológico, sino a una posición en el discurso. Dicha infantilización (Núñez, 2007) puede ser pensada a partir de la renuncia del adulto a sostener el acto educativo y su función docente, buscando diversos mecanismos para desresponsabilizarse y desimplicarse, no reconociéndose como parte imprescindible del vínculo educativo, entendiendo que es característica de un posicionamiento adulto el hecho de ser responsable de sus actos.

Dichos modos de posicionarse dan cuenta, entonces, de una renuncia a posicionarse en un lugar adulto y responsable, donde los comportamientos y manifestaciones que se observan en dichos “niños problemáticos”, no son más que el efecto de la renuncia del adulto a implicarse en la educación (de Lajonquière, 2011).

Dicha renuncia puede verse reflejada en diversas vías que utilizan los adultos ante la impotencia, caminos que llevan

nuevamente a que el adulto se corra de su función necesaria en el vínculo educativo. Podemos ver que cada vez más focalizan su atención en los procedimientos formales y burocráticos, buscando realizar informes, llenar protocolos, profundizar en los legajos de determinados niños, llevando a generar una distancia respecto al niño o niña real con el que se encuentran.

Otra vía de desresponsabilización es la patologización de la infancia, desde una mirada individualizante, desde un paradigma que apunta a una intervención mayoritariamente clínica; campo de acción, en donde el adulto vuelve a renunciar a sostener el acto educativo, donde se busca un diagnóstico que tranquilice y que le competa a otro profesional y ya no al propio docente: “En los últimos tiempos, la tendencia a la patologización de la infancia nos puede hacer perder el rumbo, convirtiendo a los chicos en responsables de aquello que como mayores nos incumbe de manera inexorable” (Minnicelli, 2013, p.95).

En este punto es curioso observar en las evaluaciones que los propios docentes realizan de los niños y niñas en los distintos períodos de la trayectoria escolar, la focalización realizada en los aspectos negativos y no logrados por los alumnos, buscando sumar indicadores que colaboren con un posible diagnóstico psicopatológico y su derivación al profesional correspondiente.

Así, tal como lo plantea Leandro de Lajonquière (2000), podemos pensar que, como el trato con el niño angustia, en lugar de interrogarse, el adulto busca recurrir a las teorías científicas como salvavidas o se demanda un diagnóstico psicopatológico determinado.

Hasta aquí entonces, nos encontramos profundizando en lo que respecta a la función adulta necesaria que ha de ejercer el docente en su ejercicio profesional. Vinculado a esto, podemos pensar que existe una diferencia entre el rol docente como aquello que se encuentra establecido socialmente y cuál es el encargo social que le compete a ese rol en un momento determinado, diferenciándolos de la función docente, función que entendemos ha de ser sostenida desde un posicionamiento adulto y que se verifica a partir de los efectos. Posicionamiento que implica necesariamente el hecho de simbolizar y elaborar lo que retorna del (des) encuentro con el niño.

Como vemos, en algunos de los docentes del nivel, el encargo parece pesar y desbordar, produciéndose un corrimiento de la función. Entendemos que el desafío está en poder tomar el encargo como una oportunidad, pasando de la impotencia y queja a la búsqueda de alternativas posibles y estrategias de intervención que den lugar a nuevos movimientos.

Teniendo presente entonces las teorizaciones que nos permiten seguir profundizando en el posicionamiento del adulto docente, es que nos proponemos a continuación poder pensar en que para que la educación tenga lugar, han de establecerse ciertas condiciones, entre las cuales se encuentra el hecho de que el adulto ha de posicionarse de determinado modo en el vínculo educativo para que algo de la educación sea posible.

Así, cabe mencionar que es una característica de la educación, su fragilidad, es decir que siempre está sujeta a determinadas condiciones, sus resultados nunca son sabidos de antemano y no es posible predecir los efectos a producirse en el niño frente a una determinada intervención, ya que, como nos dice

Minnicelli (1997), dicha relación educativa se encuentra sujeta a diversos avatares pulsionales que producen efectos imposibles de calcular a priori; sí es posible enunciar que algunas cuestiones han de tener lugar para que la educación sea más o menos exitosa y no esté destinada a fracasar.

Estanislao Antelo (2005) nos dice que una característica de la intervención educativa es su inadecuación y no podemos saber nada de antemano acerca del resultado de dicha intervención.

En igual sentido, Sanabria (2007) plantea que la educación implica cierta imposibilidad, lo que va en igual línea de los planteos freudianos que entienden a la educación como una de las profesiones imposibles (Freud, [1937] 2007).

Sin embargo, más allá de tener en cuenta dicha imposibilidad, podemos pensar en dos elementos que se juegan en determinadas condiciones para que algo de la educación pueda tener lugar, de un modo más o menos exitoso: condiciones que tendrán que ver, por un lado con el niño que aprende y por el otro con lado el adulto que ocupa una posición educativa.

De Lajonquière (2011) nos advierte que el deseo ha de ser el norte de la educación, buscando sujetar al niño a dicha trama del deseo, pretendiendo establecer un lazo, desde el cual pueda constituirse en sujeto que pueda enunciar su palabra.

Como veíamos, una de las condiciones de la educación es poder pensar que para que ésta sea posible es necesario suponer en el niño su capacidad de aprender y su intención de comunicarse, suposición que se encuentra ligada a lo que el adulto espera/desea respecto del niño, dirigiéndole su palabra, invocándolo a que realice el pasaje (de Lajonquière, 2011); en esta línea, Mercedes Minnicelli

(2013), plantea que “se hace un niño cuando se lo nombra, se lo identifica, se lo ama, se lo mira, se le habla aunque aparentemente no entienda. Se hace un niño cuando ingresa en el deseo de Otro y se lo aloja” (p.166).

A partir de que dicha condición se encuentra presente, el niño ha de realizar determinado trabajo psíquico, es decir que debe responder a la demanda del adulto pero no en su totalidad, ya que si lo hace completamente no conseguirá constituirse en sujeto de enunciación, quedando destinado al lugar de objeto, lugar que en primera instancia es necesario; remitiéndonos nuevamente a la dialéctica alienación-separación, desarrollada en el capítulo anterior.

El niño tiene el trabajo de conquistar su lugar en el discurso; ha de entrar en la trama de una historia, ha de desear apoderarse y asegurarse de pertenecer a una historia en la cual le sea posible conquistar un lugar nuevo (de Lajonquière, 2000). Como vemos, los niños no consiguen hablar por el simple proceso de maduración neurológica y cognitiva, tal como nos advierte Jerusalinsky (1993), sino que hablan a partir de que logran ser inscriptos como sujetos, dentro de esa trama discursiva, en la medida en que desean ocupar ese lugar adulto, lugar desconocido y nuevo.

En otro punto, tal como decíamos, es preciso que el adulto que se encuentra en una posición de educador haga su trabajo de determinado modo. El adulto ha de transmitir las marcas simbólicas mencionadas desde su propio lugar en una historia. El adulto enseña por deber, nos dice de Lajonquière (2000): dirige su palabra al niño con la esperanza de saldar una deuda simbólica que en su infancia contrajo con aquéllos adultos que le dirigieron la palabra; con la esperanza de transmitir aquellas marcas que pertenecen al pasado: “La educación es ante todo transmisión de algo y sólo se transmite

aquello que quien ha de transmitirlo considera digno de ser conservado” (Savater, 1997, p.136).

En este mismo sentido Raquel Gioffredo (2008) nos dice que se hace posible algo de la educación sólo si el vínculo educativo se instala, lo que implica que el agente de la educación y el sujeto de la educación estén dispuestos a generar un lazo educativo.

El vínculo educativo es del orden de lo particular, tal como lo plantea Tizio (2003), lo que quiere decir que con cada sujeto se genera un vínculo nuevo. La autora nos dice que el educador ha de generar una oferta: “...la de un marco que incluye un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del sujeto y así darle la posibilidad de hacer con los contenidos culturales” (p.172). Y además, tal como lo venimos planteando, lo que sostiene dicho marco es el deseo del educador: “El vínculo educativo no funciona si no hay transferencia. La transferencia se dirige a un rasgo del educador, sea propio o construido, que para el sujeto es el signo de un deseo. Y eso tiene función de causa, causa que lleva a trabajar” (p.174).

Como veíamos, el adulto ha de demandar al niño que ocupe su posición de sujeto del discurso, pero es condición que posibilite que el niño no responda totalmente a dicha demanda, denegándola, dando lugar a un margen en que se despliegue una diferencia en la trama de la historia, recuperando para sí el lugar deseante (de Lajonquière, 2000), ya que “a los infantes, a los sin voz, la educación puede dejarlos hablar o hacerles decir lo que quiere escuchar de ellos” (Kohan, 2004); en este sentido, Estanislao Antelo (2011) nos dice que para que la educación tenga lugar es preciso que “los viejos enseñen y se abstengan, se comprometan y se retiren, estén

presentes y se esfumen, sepan e ignoren, ocupen su lugar y lo desocupen” (p.13).

Como ya mencionamos en otro lugar, en los procesos de constitución subjetiva, es imprescindible que se establezca una asimetría protectora entre el adulto y el niño. En este sentido, Anny Cordié (2007) nos dice que el primer derecho que tiene el niño es a una asimetría protectora y agrega que dicha asimetría es una cuestión de responsabilidad.

En esta línea, Perla Zelmanovich (2003) nos habla de una relación asimétrica necesaria y facilitadora del crecimiento, esa necesidad de un Otro que cumple una función constituyente, siempre que no se erija como omnipotente. Dando importancia a reactualizar esta diferencia en su vertiente de amparo y protección.

Cuando no hay tercero, ausencia de marco simbólico, no hay tercero pacificador, podemos remitirnos a nociones como el desamparo simbólico (Zelmanovich, 2011) en el que se encuentran los niños frente al vacío en la función adulta.

Es condición, entonces, que el adulto se posicione de determinado modo para que el niño pueda conquistar su lugar. Cuando el adulto le dirige la palabra a un niño, ha de hacerlo desde su propia historia y es preciso que pueda haber realizado el duelo del tiempo de infancia pasada y posibilite dirigirse al niño en nombre de la deuda mencionada. Es importante que el adulto educador reconozca que el hecho de encontrarse con un niño lo interpelará en su propia historia y en su pasado, frente al cual, reconociéndose como deudor, ha de poder establecer una diferencia entre el niño que él fue alguna vez para otros, respecto a ese niño real a quien ha

de dirigirle su palabra, ejerciendo un acto educativo (de Lajonquière, 2000).

Dirigirle la palabra al niño implica que el adulto reconozca el deseo que está en causa en la educación y se interrogue acerca de cuáles son sus ilusiones, miedos a propósito del niño con el que se encuentra. Siguiendo a Rosana Maneiro (2012) cada interrogante es una puesta en duda del equilibrio que intentamos conservar para no reflexionar demasiado sobre nuestra posición.

Es necesario que el adulto pueda haber hecho el duelo del tiempo de infancia que se fue, reconociendo que el trabajo con el niño en algún lugar lo va a interpelar. Para que dicha constitución singular pueda tener lugar, como nos dice Stapich (2010), es preciso que el adulto, en su condición de interpretante o mediador, esté dispuesto a poner en cuestión su propia subjetividad, sus propios esquemas, frente a los esquemas del niño que se encuentra frente a él, interpeándolo. Implica que pueda reconocer, que no existe una única verdad o un único sentido del texto que se lee, y que es necesario escuchar la voz del niño, para que éste pueda dar cuenta de su verdad:

Si el mediador no ejerce sobre los lectores la violencia simbólica que implica la imposición de un sentido del texto que se lee, si cree firmemente en la posibilidad de múltiples lecturas, si habilita las diversas interpretaciones que surgen de la experiencia de leer, es posible que cada lector pueda encontrar en el texto “noticias de sí mismo”. (Stapich, 2008, p.103)

Es preciso que los adultos de hoy, podamos interrogarnos sobre nuestra posición de educadores, podamos pensarnos en dicha



posición y en los modos en que dirigimos la palabra a los niños, ya que si las condiciones de las que hablamos no encuentran lugar, el adulto renuncia al acto educativo y la educación se vuelve imposible.

Así, podemos definir una posición adulta, como una posición que encuentre al adulto siendo responsable de la educación del niño y la niña con nombre y apellido con el que se encuentra. Niños que lo interpelarán en su propia historia, historia sobre la que tendrá que preguntarse para poder pensar en las consecuencias de sus acciones, siendo no ya espectador del vínculo educativo sino protagonista. En este sentido, Hebe Tizio (2003), quien trabaja sobre la posición ética del profesional, remite a una ética de las consecuencias, no quedando en el espacio de las “buenas intenciones”: “El acto tiene consecuencias y de ellas el profesional es responsable, y hacerse responsable quiere decir, sentirse concernido. Frente a las consecuencias del acto se juega la posición ética de cada uno” (p. 180).

## **-Reflexiones finales-**

*La novedad se encuentra en la posición que tomamos ante los cambios, si somos espectadores y consumidores o recuperamos la posibilidad crítica de interrogarnos, revisar el estatuto de lo nuevo, analizar cómo nos implica y, desde allí, elegir analizando los efectos de nuestras intervenciones tanto socio-educativas como clínico-jurídico-institucionales. (Minnicelli, 2013, p.35)*

A lo largo del TFI pudimos ir delimitando cuáles han sido las líneas de interés por las que han circulado los interrogantes e intentos de respuesta durante el recorrido realizado. Como vimos, la mirada ha sido dirigida a pensar la función adulta, puntualmente en el vínculo educativo, entendiendo que la infancia es siempre hablada por los adultos, tratándose de un significante que según cómo se lo signifique será el modo en que se busque trabajar con él.

Desde esta línea de análisis es que se apuntó a intervenir con los adultos con los cuales se trabaja, propiciando que puedan verse implicados en el acto educativo, llamándolos a sostener el acto educativo desde un posicionamiento ético y responsable, que permita de este modo que algo de la educación tenga lugar y que los procesos de constitución subjetiva puedan desarrollarse del mejor modo posible.

Ha sido necesario, durante el desarrollo de las PII, generar las condiciones para que el adulto pueda interrogarse sobre las causas de las situaciones que lo incomodan, siguiendo los términos de de Lajonquière (2000). Causas que como veíamos, seguramente tengan que ver con la propia infancia del docente, donde se hace necesario que el adulto pueda reconciliarse con su pasado, con el niño que fue alguna vez, reconciliación que puede comenzar a ser

posible por la vía de la interrogación y de un ejercicio subjetivo, que implicará revisar la propia posición.

Entendemos que ha de ser un ejercicio permanente el análisis *après-coup* de la experiencia que habilite al interrogante constante, posibilitando dar lugar a un accionar reflexivo. Otorgando relevancia de revisar constantemente lo hecho y lo dicho, para pensar en los efectos de discurso que la palabra puede generar, a fin de estar advertidos, a fin de posicionarnos desde un lugar y postura ética. Entendiendo a la ética al modo en que la plantea Savater (1991) quien dice que la ética no nos sirve para saber si lo que los demás hacen está bien, sino para saber si lo que uno mismo hace está bien. Por eso puede afirmarse que la ética es intrasubjetiva, la ética hace diferencia, es singular (Calo & Martínez Álvarez, 2008).

Por la vía del interrogante, podemos convocar al Otro a su lugar. Invitarlo a hacerse cargo, generando dispositivos que favorezcan el desarrollo de la responsabilidad subjetiva para poder devolver la autoridad a quien ocupa ese lugar, cuando hay desautorización respecto a su ejercicio, apostando a que se sienta autorizado de sí, siempre en un ejercicio reflexivo, crítico y autocrítico.

Instalar el ejercicio de la pregunta, permite que el adulto no se piense como omnipotente, y dé la posibilidad a pensar que algo del encuentro y desencuentro con el niño lo va a interpelar en su propia historia. A partir de la pregunta y de los encuentros llevados a cabo en las PII ha sido posible identificar ciertos puntos donde el discurso del docente se encontraba cristalizado, lo que ha permitido comenzar a desarticularlo, generando algunos movimientos.

Tal como vimos son numerosas las figuras y postulados que pueden encontrarse operando en el posicionamiento del docente adulto en el vínculo educativo, figuras que al poder ser pensadas pueden comenzar a ser revisadas.

Para que el adulto docente pueda empezar a revisar su propio posicionamiento es necesario que uno, desde la intervención planificada en el marco de un trabajo interdisciplinario con otros profesionales, pueda posicionarse también como un interlocutor válido, que le permita al otro reflexionar y pensarse, abrir a la escucha para darle lugar a su palabra, llamándolo a ocupar una posición adulta y responsable, a sostener el acto educativo desde la invitación a un trabajo que tenga que ver con el rol docente desde un lugar profesional.

Para que esto sea posible es imprescindible el trabajo con otros y poder pensar en cuáles son los factores que se encuentran incidiendo en dichos vínculos educativos y generar líneas hipotéticas entre todos que apunten a delimitar, tal como veíamos, cuáles son las condiciones necesarias para que la educación de los niños y niñas que transitan por esta institución escolar específica pueda ser más o menos exitosa. Tal como nos dice Zelmanovich (2009) se trata de una “práctica entre varios”, donde los niños puedan ser mirados y pensados entre todos, habilitando la posibilidad a nuevas miradas, nuevos movimientos, nuevos posicionamientos.

Como ya se mencionó, es un trabajo que recién comienza y que se encuentra al principio de su recorrido, pero que entendemos, a partir de los aportes tanto teóricos como el trabajo compartido con otros profesionales de diversas disciplinas interesados en las mismas cuestiones, ha de ser llevado a cabo en la línea de los planteos y reflexiones realizados en el presente TFI.

Ha sido posible ir encontrando nuevos interrogantes que invitan a seguir profundizando en la problemática que nos ocupó en esta articulación, focalizando en el modo en que el adulto docente se encuentra posicionado en su función, habilitando a abrir nuevos campos de análisis en futuros escritos, como ser los efectos generados en los niños y niñas a partir de los modos en que los adultos se encuentran ubicados, siendo posible además pensar en las incidencias de lo institucional en dicho posicionamiento.

Es preciso mencionar, entonces, que siempre se pueden habilitar nuevas vías de análisis y nuevas temáticas de interés, entendiendo que los planteos realizados en este Trabajo Final Integrador, apuntan a ser pensados como provisorios y preliminares, planteos que sirven de marco para continuar generando movimientos e intervenciones junto a los demás profesionales con quienes se trabaja a fin de seguir habilitando espacios que funcionen como dispositivos que creen condiciones de posibilidad para que algo distinto pueda tener lugar.

### -Referencias Bibliográficas-

- Agamben, G. ([1997] 2003). *Infancia e Historia. Destrucción de la experiencia y origen de la Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Revista Sociológica*, año 26, nº73, 249-264.
- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En: *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Editorial del Estante.
- Antelo, E. (2011). Prólogo. En: de Lajonquière, L. (2011). *Figuras de lo Infantil. El psicoanálisis en la vida cotidiana con los niños*. (pp. 11-25). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ariès, P. ([1973] 1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Assoun, P. (2001). *El perjuicio y el ideal: hacia una clínica social del trauma*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Aulagnier, P. ([1975] 1991). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2010). *Violencia social - Violencia escolar: De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bleichmar, S. (1997). Acerca del "malestar sobrante". *Revista Topía*, 21. Recuperado 03/09/15 de:  
<http://www.campopsi.com.ar/lecturas/bleichmar3.htm>
- Butelman, I. (1996). *Pensando las Instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

- Calo, O. & Minnicelli, M. (2005). *La violencia en las aulas y la dialéctica disciplinamiento-subjetivación*. Trabajo presentado en Vº Congreso Internacional de Trauma Psíquico y Estrés Traumático. Sociedad Argentina de Psicotrauma (SAPsi). Buenos Aires. 23 al 25 de junio de 2005.
- Calo, O. (2008). *El Sujeto y La Ley: Un Estudio Psicológico De La Relación Libertad – Responsabilidad*. Tesis de Doctorado no publicada. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Calo, O. & Martínez Álvarez, H. (2008). La ética se encarna en la singularidad. En: Minnicelli, M. (2008). *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje: los mayores ante la educación de los niños y niñas: El derecho a leer*. (pp. 141-159). Bs. As. - México: Noveduc.
- Cancina, P. H. (2008). *La investigación en psicoanálisis*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Carli, S. (1999). *La infancia como construcción social. De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires. Ediciones Santillana.
- Cicerchia, R. (1998a). *Formas familiares, procesos históricos y cambio social en América Latina*. Quito: Abyayala.
- Cicerchia, R. (1998b). *Historia de la vida privada en Argentina*. Buenos Aires: Troquel.
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Recuperado el 03/09/15 de: <http://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelosderechos.pdf>.

- Cordié, A. (2007). *Los retrasados no existen: psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Cruz, M. (1999). *Hacerse cargo: sobre responsabilidad e identidad personal*. Barcelona. Biblioteca del presente.
- de Lajonquière, L. (1997). Dos "Erros" e em especial daquele de renunciar à Educação. *Estilos da Clínica* (USP). Vol.2, nº2. (pp. 27-43).
- de Lajonquière, L. (2000). *Infancia e Ilusión (Psico)-Pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- de Lajonquière, L. (2005). El psicoanálisis, la educación y la infancia que supimos conseguir. En: de Lajonquière, L. (et. al.) (2005). *Violencia, medios y miedos: Peligro, niños en la escuela: los sentidos de las violencias*. (pp. 6-20). Buenos Aires- México: Noveduc.
- de Lajonquière, L. (2011). *Figuras de lo Infantil. El psicoanálisis en la vida cotidiana con los niños*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- de Lajonquière, L. (2013). Plan de Trabajo Asignatura "Infancia, Psicoanálisis y Educación". Especialización Infancia e Instituciones. UNMdP.
- Dolto, F. ([1985] 2012). *La causa de los niños*. Buenos Aires: Paidós.
- Flesler, A. (2011). *El niño en análisis y el lugar de los padres*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. ([1980] 1991). *Microfísica del poder*. España: Ediciones de La Piqueta (3ª ed.).



- Freud, S. ([1930] 2007). El malestar en la cultura En: *Obras Completas. Tomo XXI*. Buenos Aires: Amorrortu. (2ª ed. 7ª Reimp.).
- Freud, S. ([1937] 2007). Análisis terminable e interminable. En: *Obras Completas. Tomo XXIII*. Buenos Aires: Amorrortu. (2ª ed. 9ª Reimp.).
- Galende, E. (1997). *De un horizonte incierto*. Buenos Aires: Paidós.
- Ginzburg, C. ([1986] 1994). *Mitos, Emblemas, Indicios*. Madrid: Gedisa.
- Gioffredo, R. (2008). De territorios y bordes en la educación. En: Minnicelli, M. (2008). *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje: los mayores ante la educación de los niños y niñas: El derecho a leer*. (pp. 129-140). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Janin, B. (2008). Niños desatentos e hiperactivos. La construcción de la subjetividad en los tiempos actuales. *Contexto Psicológico*. Año IV: N°23.
- Jerusalinsky, A. (1993). Hablar un niño. Vol. 1. En: *Escritos de la Infancia 1*. Año 1. (pp. 37-46). Buenos Aires: publicaciones de FEPI.
- Kaës, R. (2006). El malestar del mundo moderno y el sufrimiento psíquico de nuestro tiempo. En: Kaës et. al. (2006) *Entre lo uno y lo múltiple. Grupo y psicoanálisis*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.

Lacan, J. ([1975] 2008) Posición del inconsciente. En: *Escritos II*. (pp. 789-808). México: Siglo XXI. (2º. Ed.)

Lacan, J. ([1977] 2007) El estadio del espejo como formador de la función del Yo (je), tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En: *Escritos I*. (pp. 99-105). México: Siglo XXI. (2º. Ed.)

Levin, E. (2012). *Discapacidad, Clínica y educación. Los niños del otro espejo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ley Nacional de Educación Argentina nº26206. (2006). Recuperado el 03/09/15 de:

[http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley\\_de\\_educ\\_nac1.pdf](http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf).

Ley Provincial de Educación nº13688. (2007). Recuperado el 03/09/15 de:

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/>.

Ley de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes nº 26.061. (2005). Recuperado el 03/09/15 de:

<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>.

Lourau, R. ([1970] 2001). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Maneiro, R. (2012). ¿Quién habla la infancia? *INFEIES – RM*, 1 (1). Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es) - Mayo 2012. Disponible en: <http://www.infeies.com.ar>

- Minnicelli, M. (1997). ¿De qué se trata la enseñanza? En: Cosimi, Alfredo (Comp.) *Estudios Psicoanalíticos en la Universidad*. Parte II. Sección Tres: Psicoanálisis en instituciones. Cap. 3. Rosario: Homo Sapiens.
- Minnicelli, M. (2004). *Infancias Públicas. No hay Derecho*. Bs. As.-México: Noveduc.
- Minnicelli, M. (2006). Psicoanálisis, Infancia y legalidad. En: *Proceedings of the 6th Psicanálise, Educação e Transmissão*, Recuperado el 26/08/15 de: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC)>
- Minnicelli, M. (2008). Infancia e institución (es): escrituras de la ley. En: Minnicelli, M. (2008). *Infancia e institución (es). Escrituras de la ley en la cultura vs. Maltrato y abuso infantil. Políticas y derechos de la subjetividad infantil*. (pp. 13-47). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Minnicelli, M. (2010a). *Infancias en Estado de excepción. Derechos del niño y Psicoanálisis*. Bs. As. Noveduc
- Minnicelli, M. (2010b). *Ceremonias mínimas*. Clase dictada en la Diplomatura en Psicoanálisis y prácticas Socio-Educativas. FLACSO-Argentina, Área Educación.
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas: una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Núñez, V. (2007). *La educación en tiempos de incertidumbre: Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social*. Barcelona. Conferencia, disponible en:

[http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/violeta\\_N\\_educacion\\_incertidumbre.pdf](http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/violeta_N_educacion_incertidumbre.pdf)

Ordenanza de Consejo Superior (OCA) 1708/11. Aprobación de la carrera de postgrado de Especialización en “Infancia e Institución (es)”. Universidad Nacional de Mar del Plata. Buenos Aires. Argentina.

Sanabria, A. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. *Paradigma*, 28, (2), 197-210.

Savater, F. (1991) *Ética para Amador*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Madrid: Editorial Ariel S.A.

Skliar, C. (2008) *Infancia y discursos sobre la niñez. Trazos de una relación sin rumbo*. Recuperado el 03/09/15 de: [https://docs.google.com/document/d/1VksRE-T\\_3-nnhNHD5e6d3KbHQqu0u15glfixgs12xU/edit](https://docs.google.com/document/d/1VksRE-T_3-nnhNHD5e6d3KbHQqu0u15glfixgs12xU/edit)

Stapich, E. (2008). El Derecho a leer. En: Minnicelli, M. (2008). *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje: los mayores ante la educación de los niños y niñas: El derecho a leer*. (pp. 95-111). Bs. As. - México: Noveduc.

Stapich, E. (2010). Hacer audible el susurro de la lectura. En: *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año 31, N° 2, junio de 2010.

Tizio, Hebe (2002). Sobre las instituciones. Capítulo 5. En: Núñez, V. (2002). (Coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía social*. (pp. 195-212). Barcelona: Gedisa.

Tizio, H. (2003). La posición de los profesionales en los aparatos de

gestión del síntoma. En: *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del Psicoanálisis*. (pp.165-198). Barcelona: Gedisa.

Vasen, J. (1999). *¿Post Mocositos? Presencias, fantasmas y duendes en la clínica con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Zelmanovich, P. (2003). Contra el Desamparo. Artículo publicado en *Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Zelmanovich, P. (2007). *Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente. Ushuaia. Tierra del Fuego.

Zelmanovich, P. (2009). *Sostener el "jugar" entre varios, pasaporte a la cultura*. Entrevista -Clase N°5 –Flacso.

Zelmanovich, P. (2011). *Violencia y desamparo*. En: Cátedra Abierta 2 [Ciclo de video conferencias] Aportes para pensar la violencia en las Escuelas. (pp. 95-123) Observatorio Argentino de violencia en las escuelas. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación y UNSAM. ISBN 978-950-00-0900-3. Recuperado el 03/09/15 de: [http://www.me.gov.ar/construccion/pdf\\_observatorio/catedra2.pdf](http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/catedra2.pdf)

Zelmanovich, P. & Minnicelli, M. (2012). Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica. En: *Revista Propuesta Educativa*.37–21. Vol. 1. (pp.39-50). Educación. FLACSO

ARGENTINA. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.  
ISSN 1995- 7785. Recuperado el 03/09/15 de:  
[http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier\\_ articulos/63.pdf](http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/63.pdf)

Zelmanovich, P. (2013). *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas*. Tesis de doctorado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina. Programa de Doctorado en Ciencias Sociales. Recuperado el 03/09/15 de:  
<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6217#.VedbNn3ljsk>

