

# ECUADOR Debate<sub>113</sub>

Quito/Ecuador/Agosto 2021

## Desvanecimiento del Otro en la guerra de los discursos

Ecuador en la trampa de un futuro  
pasadista

Conflictividad socio-política:  
Marzo-Junio 2021

Cultura, política y guerras discursivas

Una nueva era: la guerra de los  
discursos

Forma natural humana frente a la crisis  
de identidad múltiple

La benévola negación del otro. Las  
protestas en Colombia del 2021

“Una breve historia de los humanos”.  
Pequeño ejercicio de traducción

Las instituciones políticas como  
espacios terceros

La escuela un lugar para re-escribir los  
enigmas de la vida

Pensar la transición de los territorios en  
los Andes rurales del Ecuador

Postdemocracia, capital (i)legal y  
extractivismo

La comunicación en los medios: una  
lectura sociológica de la movilización  
de octubre 2019 en Ecuador



# ECUADOR **Debate**

## **CONSEJO EDITORIAL**

Alberto Acosta, José Laso Ribadeneira, Simón Espinoza,  
Fredy Rivera Vélez, Marco Romero, Hernán Ibarra, Rafael Guerrero

**Director:** Francisco Rhon Dávila. Director Ejecutivo del CAAP  
**Primer Director:** José Sánchez Parga. 1982-1991  
**Editora:** Lama Al Ibrahim  
**Asistente General:** Margarita Guachamín

Ecuador Debate, es una revista especializada en ciencias sociales, fundada en 1982, que se publica de manera cuatrimestral por el Centro Andino de Acción Popular. Los artículos publicados son revisados y aprobados por la Dirección y los miembros del Comité Editorial. Las opiniones, comentarios y análisis son de exclusiva responsabilidad del autor y no necesariamente representan la opinión de *Ecuador Debate*. Se autoriza la reproducción total o parcial de nuestra información, siempre y cuando se cite expresamente como fuente: © **ECUADOR DEBATE. CAAP.**

## **SUSCRIPCIONES**

Valor anual, tres números:

EXTERIOR: US\$. 51

ECUADOR: US\$. 21

EJEMPLAR SUELTO EXTERIOR: US\$. 17

EJEMPLAR SUELTO ECUADOR: US\$. 7

## **ECUADOR DEBATE**

Apartado Aéreo 17-15-173B, Quito-Ecuador

Tel: 2522763 - 2523262

E-mail: caaporg.ec@uio.satnet.net - www.caapecuador.org

Redacción: Diego Martín de Utreras N28-43 y Selva Alegre, Quito

## **PORTADA**

Gisela Calderón/Magenta

## **DIAGRAMACIÓN**

David Paredes

## **IMPRESIÓN**

TECNIGRAF

ISSN: 2528-7761



# ECUADOR DEBATE 113

Quito, Ecuador • Agosto 2021  
ISSN 2528-7761

PRESENTACIÓN. . . . . 3-8

## COYUNTURA

---

Ecuador en la trampa de un futuro pasadista . . . . . 9-34

*Alberto Acosta*

Conflictividad socio-política . . . . . 35-44

*Marzo-Junio 2021*

## TEMA CENTRAL

---

Cultura, política y enfrentamientos discursivos  
(desde la Colonia hasta la actualidad).

Una lectura lacaniana . . . . . 45-62

*Marie-Astrid Dupret*

Una nueva era: la guerra de los discursos . . . . . 63-72

*Alfredo Jerusalinsky*

Forma natural humana frente a la crisis de identidad múltiple,  
en la época de la degradación civilizatoria . . . . .

73-95

*Jorge Veraza Urtuzuástegui*

La benévola negación del otro.

Las protestas en Colombia del 2021, como continuación  
de procesos históricos de legitimación de la violencia . . . . .

97-125

*Andrés Ortiz Lemos y Carlos Sarango Reyes*

“Una breve historia de los humanos”. Pequeño ejercicio de traducción . . . . .	127-135
<i>Anne-Christine Taylor</i>	
Las instituciones políticas como espacios terceros: una mirada más allá de la ciencia política . . . . .	137-149
<i>Pablo Medina P.</i>	
La escuela un lugar para re-escribir los enigmas de la vida . . . . .	151-168
<i>María Isabel Miranda-Orrego e Isaac Grijalva Alvear</i>	

## **DEBATE AGRARIO**

---

Pensar la transición de los territorios en los Andes rurales del Ecuador . . . . .	169-199
<i>Nasser Rebai</i>	

## **ANÁLISIS**

---

Postdemocracia, capital (i)legal y extractivismo . . . . .	201-218
<i>Iván Roa Ovalle</i>	
La comunicación en los medios: una lectura sociológica de la cobertura periodística en la movilización de octubre 2019 en Ecuador . . . . .	219-235
<i>Jonathan Luna Jaque</i>	

## **RESEÑAS**

---

Presidentes empresarios y Estados capturados: América Latina en el siglo XXI . . . . .	237-241
<i>Miguel Ruiz Acosta</i>	
Patrimonios alimentarios en América Latina. Recursos locales, actores y globalización . . . . .	243-248
<i>Juan Martínez Borrero</i>	

# La escuela un lugar para re-escribir los enigmas de la vida

María Isabel Miranda-Orrego\* Isaac Grijalva Alvear\*\*

*Las “inscripciones psíquicas” o “huellas” que forman nuestro psiquismo, inician en la primera infancia y se conforman de manera primordial a través de “melodías”, “canciones”, “miradas”, entre otras, que provienen del mundo del adulto. Al igual que las huellas de nuestros pies en la playa que dejan “marcas” en la arena, del mismo modo, los adultos dejan trazos que son enigmáticos en el psiquismo del niño, ese conjunto de huellas se unirán en trazos armando una trama de su propio ser. En este sentido, las “marcas” o trazos psíquicos aparecen en relación con “otros”, estos “otros” en el caso de un bebé son sus padres o quienes ejercen la función materna y paterna. Ahora bien, nos preguntamos ¿qué sucede con esas “marcas” en la etapa escolar? y ¿quiénes son esos “otros”? A partir de una investigación realizada sobre el uso de la tecnología en escuelas fiscales en el Ecuador, se ha podido inferir cómo “algo” de esas marcas primordiales se “re-escriben” entre los niños de un mismo salón o al salir al recreo. Se observaron arduas discusiones entre los niños, alrededor de temas como la vida, la muerte, la sexualidad y la agresión, identificando como los estos piensan y construyen sus procesos de identidad a partir de sus pares; con el objetivo de reflexionar, en torno a las re-escrituras de las primeras huellas que aparecen en aulas de clase. Este lazo social, construido entre los niños, se convierte en un tejido colectivo que sostiene el aprendizaje. Los dibujos y viñetas que se incluyen en este artículo, han sido parte de una investigación sobre el uso de las tecnologías y mediación digital, misma que está permeada por este lazo y en las re-escrituras particulares.*

## Introducción

Este trabajo que presentamos nos invita a “rastrear” algo de las “inscripciones psíquicas primordiales” (Janin, 2012), referidas a las “marcas tempranas” a nivel psíquico que son producidas por los adultos en los momentos en que el niño es bebé. De ahí, que se les denomina primordiales “ya que remiten a lo primero, también a lo originario o a las fantasías primordiales [...] y a las primeras identificaciones” (Janin, 2012: 16 ), y que a lo largo de la infancia vuelven a aparecer, se re-actualizan y se re-escriben “entre los niños” en el espacio de la escuela.

---

\* Docente e investigadora de la Facultad de Psicología, de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Mmiranda523@puce.edu.ec.

\*\* Psicólogo clínico, asistente de investigación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

La noción a la cual nos referimos sobre “inscripción psíquica primordial”, proviene de los trabajos de Freud (1895), donde expone la existencia de marcas tempranas que se producen en lo que él denominará: “aparato psíquico”, a partir de diferentes funciones que tendría la memoria, la percepción y la conciencia. De este modo, los signos de percepción y huellas mnémicas se organizarían de un modo complejo, en el que se transformarían y deformarían de acuerdo con el sistema en el que se encuentren, tales como el sistema de lo consciente, preconsciente e inconsciente. De este modo, los signos de la percepción y huellas mnémicas se encontrarían estratificadas en un sistema que va desde representaciones intraducibles como lo es la representación-cosa,<sup>1</sup> a representaciones a las que se puede acceder de forma parcial, por medio de los estratos de la preconsciencia y la conciencia, como será la representación-palabra (Freud, 1986).

En este sentido, Jerusalinsky (2002), retomando el trabajo de Freud, explica que para el bebé, no todos los estímulos dejarían marcas en su aparato psíquico, sino sólo aquellos estímulos endógenos que le proporcionan satisfacción al bebé, que se producen especialmente en la relación con quien realiza la función materna. Jerusalinsky (2002), explica que la satisfacción y placer que experimenta el bebé como: la experiencia de saciar su hambre, de calmarse con una canción o melodía de voz, de sentirse sostenido en el cuerpo y calor de alguien, de haber sido tocado y mirado de una manera particular, dejaría “trazos” “referidos a la idea de “surcos” o “huellas”, como el vacío que deja un objeto cuando éste es retirado, así como, las huellas de la playa dan testimonio de que algo ya no está ahí”. De este modo, “la inscripción no es una marca impresa [...] o un “calco” del objeto [...], es un vestigio dejado por un pasaje y no por una ocupación positivada” (Jerusalinsky, 2002: 51). De ahí que Jerusalinsky (2002), retomando a Lacan en el Seminario 18, indica que la inscripción psíquica tendría diferentes momentos: el primero sería la “huella, dejada por el pasaje de una experiencia” referido a la marca o impresión del objeto. Luego el “borrado” de la huella, al igual que el mar borra la huella de los pies en la arena, para el caso del bebé habría un momento en que la melodía cesa y calla, es decir se produce la ausencia o retirada del objeto

---

1 Referido a Freud en el texto Carta 52 (1896), donde trabaja el arduo problema de la representación. Inicia cuestionándose sobre cómo se percibe y qué sucede con la reproducción, interpretación de lo percibido. Cómo se relaciona el recuerdo junto al olvido, lo que implicaría el problema de la realidad. Junto con la construcción hipotética de estratificaciones, planteará que la representación-cosa estaría en el orden de lo que no está sujeto al juicio, de lo que se torna irrepresentable. Por ello supondrá que debe tener relación con otra instancia, que permita una traducción de aquellos elementos. Para esto planteará la idea de representación-palabra, representaciones que tienen el estatuto de ubicarse en lo que, si puede ser interpretado, hablado, donde recae un juicio posible.

que produce la marca. Y finalmente, como consecuencia del borrado de la huella, “el rastro” o signo de que algo pasó por ese lugar, en la arena lo vemos como un tumulto de tierra en la que no podemos reconocer el pie que pisó ese lugar, pero sabemos que algo produjo una marca, dejando un trazo en la superficie. De este modo, al igual que la idea de superficie de la arena, el psiquismo del bebé se presenta como una superficie a tallar. Por lo tanto, los trazos que se producen en psiquismo del bebé y en la infancia temprana:

[...] no guardan correspondencia fija con los objetos del mundo...son recortes cuantitativos y cualitativos de algunas percepciones. [...] Lo que posibilita el funcionamiento significante y su representación se articulará a una red con otros significantes [...] de ahí que algo del trazo puede ser evocado, al mismo tiempo que hay una función de olvido indisoluble del sujeto psíquico” (Jerusalinsky, 2002:53).

Debido a lo que se ha planteado, estas huellas psíquicas, son inaccesibles e indescifrables, lo que produce un efecto altamente enigmático para el niño y para quien busque comprenderlas.

Es por eso que, los niños dejarán algún señuelo alrededor del rastro, al igual que en el cuento de Hansel y Gretel, en la que los niños dejan migas de pan en el camino, esperando tener una guía del mismo, o los policías que dejan una marca en la calle donde dice “investigación en curso”, del mismo modo Jerusalinsky (2002), supondría que los niños “marcarán con un círculo rojo” alrededor de los rastros y buscarán saber qué es lo que pasó ahí.

Es por ello, que este artículo toma como punto de partida “los enigmas” que circulan entre los niños en las horas de clase, ya que serían una entrada privilegiada para reflexionar sobre el lugar de las inscripciones psíquicas primordiales y su re-significación en la infancia. De este modo, escuchamos e intentamos descifrar a partir de los temas que traen a la escuela, como: el origen de la vida, la constitución de la materia, la separación y la muerte, preguntándonos ¿qué se pone en juego en los intercambios de “secretos” entre los niños de un aula de clase? y, ¿qué preguntas se hacen? Estos modos de hablar, de mirarse entre ellos e incluso increparse, dan cuenta de cómo se resignifican y re-escriben estas huellas. Huellas nutridas de sus experiencias familiares y comunitarias, les permiten hoy recuperar pérdidas a través del pensamiento y huellas que calman su dolor, así como, sostener representaciones de ellos mismos, en las que repiten modos de mirar y al mismo tiempo crean “espacios novedosos de rearmado psíquico” (Janin, 2012:19).

El material y las reflexiones que se expondrán, se enmarcan en el proyecto de investigación titulado: “Estudio sobre los usos y sentidos de las aulas digitales en relación al aprendizaje escolar en la infancia en el Ecuador”, realizado por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, a partir del Programa denominado *Profuturo Solution*, de la Fundación Telefónica Ecuador, coordinado con el Ministerio de Educación. Este programa se implementa, en niños y niñas de escuelas fiscales, entre segundo y séptimo de Enseñanza General Básica (EGB), en las provincias de la Sierra, Costa, Amazonía e Insular del Ecuador. En este programa, los niños utilizaron la *tablet* durante 45 minutos una vez a la semana. Se instaló en la *tablet* un software de aprendizaje programado desde España y adaptado al currículum ecuatoriano. Para esta discusión, expondremos viñetas que se desprenden de observaciones participantes en aula, entrevistas con docentes, cuestionarios, grupos focales y dibujos, todos ellos realizados con niños entre 5 y 9 años, de ocho escuelas fiscales de Quito, Manta, Sucúa, Isla San Cristóbal e Isla Santa Cruz, en el periodo 2018-2020.

Como se ha señalado en Miranda y Grijalva (2020), dentro de este Programa, el uso de esta tecnología no fue una condición de alienación psíquica para los niños, en el sentido que su mundo es diverso y su subjetividad ya está «construida» previamente.

Si bien es cierto, que esta investigación se centró en el aprendizaje mediado por el uso de este dispositivo, comenzamos a escuchar y observar entre los niños, gestos, creaciones e historias que dan cuenta de cómo los niños re-arman y crean mundos propios en la interacción entre ellos y, en el que si bien es cierto, el rol del profesor es importante, muchas veces queda en un lugar de espectador entre las «marcas» o huellas que transitan entre los niños de un aula. Con esto, se pretende llegar a una aproximación exploratoria, a los enigmas que circulan entre los niños y el posible proceso de subjetivación que ocurre entre ellos. De ahí que, nos interrogamos sobre el lugar de la construcción desde el «Otro» «niño». Aunque, las inscripciones psíquicas se ubican principalmente en el Adulto en el momento de ser bebé, es probable, que estemos siendo testigos de nuevas inscripciones o quizás re-escrituras psíquicas en el periodo de la infancia.

Entendiendo, que se trata de una investigación que utiliza una metodología cualitativa con un marco teórico psicoanalítico, no se utiliza el método del psicoanálisis (asociación libre-de un encuadre como la cura analítica), para generar la información obtenida. Se trabaja con representaciones conscientes (elaboración secundaria) y preconscientes (entredicho, la transmisión de eso que no se dice, en



la punta de la lengua). De esta manera, esta investigación busca identificar las representaciones conscientes y preconscientes que los niños y docentes evocan ante el uso de la *tablet* en el aula.

## Re-escrituras sobre sexualidad y muerte

Cuando pensamos la idea de escritura en el aula, pensamos casi de manera inmediata en el registro del cuaderno, esa superficie que se convierte en ocasiones en un “campo de batalla” (Calmels, 2014), entre el profesor y el estudiante, en las que se busca rectificar la grafía, el trazo, la curvatura y representaciones de las letras, números y coordenadas espaciales, ¿no será acaso que otra clase de escritura, de texto y de mundos posibles se reescriben, cuando los niños del aula se encuentran con sus compañeros?

Cuando proponemos esta idea de escritura, pensamos en una idea de escritura a nivel psíquica y como tal no se puede observar como el trazo en un cuaderno de clase, pero que al igual que un trazo en el cuaderno es marcado con un lápiz, estos trazos psíquicos son marcados en la relación con los otros, en miradas, en conversaciones, melodías, entre otras expresiones. Es por ello, que estos trazos entre compañeros del aula se inscriben con una temporalidad que no es lineal, es decir no es cronológica y no se puede planificar, es potente y plástica (Janin, 2012). A partir de esto, proponemos pensar el aula de clase, como un lugar donde se organizan y circulan trazos y escrituras grupales, que tendrán eco en la particularidad de cada uno de los niños, haciendo así un tejido vincular, que no puede ser entendido de forma individualizada, solipsista o alejada de la dinámica de cada clase y, lo que cada uno de los actores del espacio educativo producen.

Entonces, ¿qué escriben, borran y vuelven a escribir los niños en el aula? ¿Qué preguntas arman y desarman? Es común escucharlos decir “dime que hiciste ayer y yo también te cuento lo que me pasó” y sobre “eso” que me pasó, aparecen historias que interpelan y no dejan indemnes a los otros niños sobre este relato, provocando risas, burlas y llantos, lo que nos hace pensar que estas historias tocan a los niños. Nos detenemos en dos temas que aparecen de manera recurrente en los intercambios entre los niños en las aulas a partir de las clases recibidas. Estos temas evocan la sexualidad y la muerte y, a modo de intercambio espontáneo entre los niños, alcanzamos a tomar parte de cómo escriben sobre estos temas.

¿Qué logran decir y escribir los niños sobre sexualidad? En varias ocasiones, escuchamos al docente iniciando su clase con el tema de las etapas de la vida ani-

mal y vegetal, luego referirse a la reproducción vegetal, con ello a las plantas que tienen flores y las que no y, aterrizar en las angiospermas y las gimnospermas. Los niños comienzan a reír con estas últimas palabras y empiezan a murmurar, a codearse y a taparse la boca. Para nosotros es evidente que los niños han recortado la palabra “esperma” y probablemente la relación con la sexualidad. La profesora, sin prestarle mucha importancia a ello, continúa hablando de las flores y termina explicando cómo los enamorados se regalan rosas y diferentes tipos de flores. Luego la clase continúa con aspectos de la reproducción animal, algunos niños levantaron la mano para contar sobre su perrito y como los animales se aparean. Una de las niñas pregunta ¿cómo vienen los bebés de mi perrita la “conejita”? luego surgen preguntas sobre ¿de dónde nacen los niños? y, ¿cómo se hacen los niños? (Observación participante, 2EGB, Sucúa).

Al poder presenciar lo que se produce en el intercambio de los niños en el aula, se puede plantear que existen ciertas hipótesis alrededor de temáticas específicas: el cuestionamiento del origen, de cómo se crean nuevos seres humanos, cómo vienen sus hermanos al mundo, cómo aparecen y desaparecen quienes aman, y a quiénes ellos esperan, “ya no regresó mi perrito a casa”, así como también la separación con los amigos y el despedirse de ellos. Estas temáticas aparecen y se mezclan, pero empiezan a ser interrogadas, pues parten de las historias que les contaron y de las respuestas que han coleccionado para intercambiarlas, como un intercambio de los cromos repetidos de un álbum que han querido llenar.

Da la impresión de que los niños ponen en el tapete de conversación rápidamente temas que para los adultos son complejos. Como las preguntas relacionadas con el amor y tener novio. Al iniciar un grupo focal en Quito, con niños de 5EGB, apenas se sentaron en círculo, una de las niñas preguntó a los otros 5 niños ¿alguien tiene novios? Una pregunta planteada en plural, ante la que los compañeros reaccionaron mirándola, tapándose la boca, torciendo los ojos y uno de ellos dice: “no se puede tener novios”, “y, si un niño tiene un novio hombre, no está bien...no está bien que tengamos novio a esa edad”, con esta frase se clausura el tema porque no se vuelve a decir más. Esto nos conduce a pensar el por qué un tema tan profundo y complejo se aborda en un par de frases, es decir, como una idea central, se resuelve en un par de intercambios que cierra un tema que tiene que ver con la moral, es decir, con que algo “no está bien”, quizás poniendo un límite o borde con el mundo adulto. Nuestras preguntas sobre la *tablet* quedaron fuera de la conversación, y en cierto modo muchos otros aspectos quedaron fuera de ella, como el lugar del niño que queda fuera de la sexualidad del adulto.

Ahora bien, los niños transitan el mundo de la sexualidad pero de otro modo que la del adulto. Freud (1905), propuso la existencia de la sexualidad infantil, así como, del sentido sexual inconsciente de muchos de nuestros actos y representaciones. En este sentido, la elaboración freudiana de la sexualidad la ubica más allá de la genitalidad, del acto sexual o de la idea de reproducción, es decir, no solamente se reduce a estos elementos. La sexualidad también abarcará la existencia de energía sexual o libido, que permitirá investir los objetos del mundo, pues no hay un objeto único de satisfacción. De ahí que muchos niños, al recibir la *tablet* la invisten y la representan de diversos modos. Algunos la toman como un frágil tesoro al que debían cuidar, de este modo la “limpiaban una y otra vez, algunos traían toallas de su casa, para poner ahí a la *tablet* y que no se ensucie” (Observación participante, 4EGB, Manta, 2019), y otros niños se relacionan con la *tablet* como un objeto enigmático, que escondía cosas detrás de su pantalla, de este modo algunos niños la olían y la mordían, buscando comprobar el límite y resistencia del material, estaban listos para destruir la pantalla hasta sentir las texturas de la imagen que se ofrecía.

Es a partir de la experiencia del tocar, oler y morder los objetos, lo que les permite a los niños conocer la realidad y representar su cuerpo, su imagen que se teje con la fantasía, y producto de ello se generan las teorías infantiles, que elaboran cada niño y niña en el intento por construir una realidad. Una realidad que apela a la erótica, en términos de eros, el amor, la búsqueda de un lugar ante el otro y abrir un lugar para otros. De ahí, que al momento de preguntarles, si la *tablet* es humana o no, uno de los niños explica que las *tablet* “están programadas por un hombre, pero la *tablet* no piensa, porque no me puede cuidar, porque no tiene manos, ni ojos, ni boca” (Grupo Focal, 3EGB, Sucúa, 2019). Hablan sobre su concepción del cuerpo, sobre la importancia de ser cuidado por alguien, en el orden de lo humano.

Por lo tanto, las escrituras que circulan alrededor de la sexualidad, parecen ser más que actos sencillos o lineales, ya que hay representaciones, sensaciones corporales, una libido y prohibiciones.

¿Qué logran decir y escribir los niños sobre la muerte? Una de las formas de evocarla es a través de las experiencias de lo desconocido. En una de las escuelas que se encuentra en una ciudad cercana al mar, y que una de las actividades de producción económica más importantes es la pesca artesanal, nos encontramos con varios niños, quienes contaban sobre como sus padres y hermanos mayores se iban en la noche o en la madrugada a pescar, para en la mañana siguiente volver

con la comida al hogar. “Estar adentro es estar sin piso, no ves nada, es como estar con los ojos cerrados, no te alcanzas a ver ni las manos, todo se mueve y sabes que estás solo, que puedes desaparecer en cualquier momento, porque nadie te va a encontrar...es bien de hombres ir adentro” (Entrevistado, Manta, 2019). Uno de los niños nos contaba que “cuando ya crecemos un poquito más, nos llevan a pescar en alta mar, ahí se nos quita el miedo, ahí ya soy grande, soy todo un hombre” (Grupo Focal, 5EGB, Manta, 2019).

La experiencia de salir mar adentro, estar sobre otra materialidad que no es la tierra, es una historia que pasa por los registros corporales simbólicos de habitar lo desconocido, un enigma sobre un viaje a veces sin retorno. Estos relatos, superan la idea de cuento en tanto se transforman en rituales de iniciación que les permiten a los niños ubicarse en un registro futuro de “pescador”, “hombre”, “grande”.

Sobre los enigmas alrededor del mar y esta idea de no dejar rastros y ser “tragado por el mar”, es retomada por algunos niños que viven en las Islas Galápagos. Los niños nos contaron a nosotros los “continentales”, así llaman a quienes visitan la Isla, “Galápagos es una isla que está sostenida en un cuello de tierra y un día se va a quebrar, se va a hundir y el mar se va a tragar la isla y todos vamos a desaparecer” (Grupo Focal, 3EGB, Galápagos, 2019). Esta hipótesis que, de forma muy segura y seria nos fue contada, era apoyada por sus otros compañeros, que escuchaban y afirmaban con la cabeza. Quizás es la teoría que logra hacer esta niña sobre muchas historias que se narran en Galápagos por varios de sus pobladores, sobre como las islas fueron construidas por esclavos y prisioneros, sobre los embrujos que sufrieron quienes se enamoraron de la Baronesa francesa, y sobre las lágrimas negras de las tortugas, es decir sobre historias que hablan de las islas encantadas al mismo tiempo que malditas. El imaginar de forma grupal, sumar ideas sobre “lo que podría pasar sí”, elabora una posible red de significaciones grupales que les permiten pintar, dibujar y trazar nuevas ideas de lo que el futuro tiene para ellos o lo que les aterra que podría ser, pero “sí al otro le pasa también, no estaría solo”. En ese sentido, otros niños nos contaban que se imaginaban cavando un túnel desde las islas Galápagos a Guayaquil. Es decir, la idea de cavar una salida ante la desaparición de las islas para poder sobrevivir, nos parece es un registro de vida.

El lugar de la muerte se encuentra siempre presente en el aula de clase. La pregunta por quienes se fueron y no han vuelto, es una interrogante que vuelve a aparecer en niños en Sucúa Morona Santiago. Muchos de estos niños, hablan de la soledad que experimentan en casa, pues “sus padres salen a trabajar muy temprana-

no y no pasan con nadie, incluso varios días se quedan solos” (Profesora, 3EGB, Sucúa, 2019). Hablan de sus amigos que se van, por la condición de movilidad y migratoria que existe en ciertos sectores, y se preguntan ¿qué será de ellos? Nos llamó la atención que en las clases al momento de recibir la *tablet*, la utilizaban inmediatamente para sacar fotos y filmar videos. Al momento de preguntarles sobre esto, comentó un niño que “a través de las fotos se recuerdan a los amigos, además cuando me vaya o si me pasa algo, ellos también me pueden recordar” (Grupo Focal, 3EGB, Sucúa, 2019). Él comentaba que muchos de sus amigos se habían cambiado de ciudad o se fueron con sus familiares a otro país, entonces el usar la cámara de fotos y poder grabar en la *tablet* dentro del aula, les permitía que se registren algunas anécdotas que pasan en el curso, aun cuando la profesora podría reprenderlos por usar la *tablet* para algo distinto que aprender. Al final de aquella explicación, nos dice el niño “pero igual las fotos también se oxidan” (Grupo Focal, 3EGB, Sucúa, 2019), una frase que nos pareció melancólica sobre la partida de los otros, ya que lo ubica en la idea de lo que se pierde para siempre, el temor de desaparecer y ser olvidado.

A esto, se sumó la historia de un niño shuar, compañero de clase, que participó del grupo focal, él comentó que también sabía sacar fotos, y que fue muy emocionante sacarle fotos a una boa que su padre y hermano mataron, “ellos tuvieron que matar con una hacha a una boa, pero no muere... la energía vuelve a subir, y la boa vuelve a vivir, crece de nuevo y vuelve a vivir”, explica cómo su cuerpo se encarna en otra boa, porque “igual salen en los barrancos...hay otra boa que salió en un lago, viven ahí y la gente desaparece y se los traga” (Grupo Focal, 3EGB, Sucúa, 2019). Esta historia que trae este niño, recoge la idea de que la vida continúa, en cierto modo, se recicla el animal cuando toma otros cuerpos para poder vivir.

Al igual que los niños que viven cerca del mar y que piensan en lo que significa la vida del pescador, estos niños intentan registrar a través de las fotografías y videos el paso de algo o alguien en sus vidas que dejó alguna huella que no quieren olvidar. Y quizás nos atrevemos a pensar que temen olvidar y que nadie les crea sobre estas experiencias, ya que algunos niños comentaban que si no les mostraban fotos de ellos cuando pequeños, era difícil creer que habían hecho ciertas cosas, como por ejemplo comer guayabas. Y en esto el registro del otro puede volverse frágil.

Freud (1921), en su texto *El malestar en la cultura*, explica sobre el desasosiego que produce la fragilidad del cuerpo ante la impotencia de la naturaleza (desastres

naturales), y el encuentro con los otros, ya que esto remitiría al sufrimiento por la no trascendencia e inexistencia que podríamos experimentar ante los otros o por los otros. Como es la partida de quienes amamos o la interrogante de que si seguiremos siendo indispensables para alguien, son ejemplos de esto.

Sobre el tema de la muerte, los trabajos de (Freud, 1920), nos muestran cómo se entremezclan en el ser humano la pulsión de vida y de muerte, en ese sentido, el ser humano no buscaría solamente el placer o la supervivencia, sino que la condición de hablante nos confrontaría a interrogarnos sobre la muerte y hasta en algunos casos a buscarla, esto nos diferencia del mundo instintivo y animal.

## Escribir sobre el otro ¿el doble?

Hasta aquí, hemos recogido algunos de los enigmas que circulan a modo de intercambio cotidiano en medio de una clase. Dentro de estos intercambios que se dan en grupos, hay uno particular que llama nuestra atención, se trata de intercambios que son de a “dos” niños o niñas, a veces frente a frente trabajando en una misma mesa o lateralmente cuando se sientan uno al lado del otro. Lo especial de estos intercambios, es que de algún modo por las posiciones descritas, los niños quedan en un lugar de reflejo uno del otro, en una especie de espejo en que intentan tomar algo del otro a modo de copia.

Esto fue posible observarlo, sobre todo al momento de realizar un grupo focal, en el que al finalizar, los niños del grupo salieron a recreo y se quedaron dos niñas dibujando una al frente de la otra. Y sin decirse lo que estaban dibujando, miraban sus dibujos, se copiaban los trazos siguiendo un cierto orden y hasta calcaban los objetos para proponer de la manera más exacta el objeto en el dibujo que titularon “Escritorio”. A continuación presentamos los dibujos realizados.

## Dibujo Escritorio 1 y 2



(Dibujo de niñas luego del Grupo Focal, 2EGB, Sucúa, 2019).

De aquí, nos llaman la atención dos aspectos. En primer lugar, como trazan los objetos en el papel. Y para lograr esto, las niñas calcaron algunos objetos como fue el caso de los esferos, lápices y borrador que vemos en los dibujos. Estos objetos los pusieron debajo del papel y otras veces encima del papel y calcaron el perímetro de cada objeto, con un gran interés en poder copiar el borde o el límite y dar cuenta del tamaño de este. Si pensáramos en este dibujo de “escritorio” como una imagen fotografiada, tendríamos que decir que es una imagen en la que el observador mira a los objetos desde arriba, no de lado, ni de lejos o cerca. Sino desde arriba y sin una perspectiva bi o tridimensional de los objetos. Estas observaciones nos dan una pista para pensar en el modo de conocer y construir la realidad que usan estas niñas, ubicada fuertemente en el registro de los bordes, de las superficies y las extensiones. Este es un registro, que necesita al objeto presente y concreto para poder trazarlo. Podemos ver como disminuye la calidad del registro cuando dibujan el objeto “cuaderno” o “silicona” versus el “esfero”. Esto nos hace

pensar en que el trazo del objeto tiene una mejor calidad si se puede ver y tocar, ya que para poder tomar algo del objeto, es necesaria la presencia cercana del mismo, así como, de la experiencia que brinda el tocar, ver, oler, gustar los bordes.

La idea de borde del objeto, es central para que los niños puedan conocer y diferenciar el significado de “adentro” y “afuera”. En una de las clases de 3EGB, la profesora invita a los niños a trabajar con un dibujo de un payaso. De este modo, los niños reciben en una hoja de papel la figura impresa del payaso y se les pide que escriban lo que es interno y lo que es externo del payaso, la profesora explica que “las características externas, son las que se ven, mientras que las internas no se ven”. Luego la profesora pregunta al curso ¿qué es lo que se ve? Algunos dicen “el cuerpo”, “el traje del payaso” o “los botones del traje”, y luego pregunta “¿qué es lo que no se ve?” Una niña le comenta a su compañero “el pensamiento no se ve, eso no lo escucha nadie” (Observación participante, 3EGB, Galápagos, 2019).

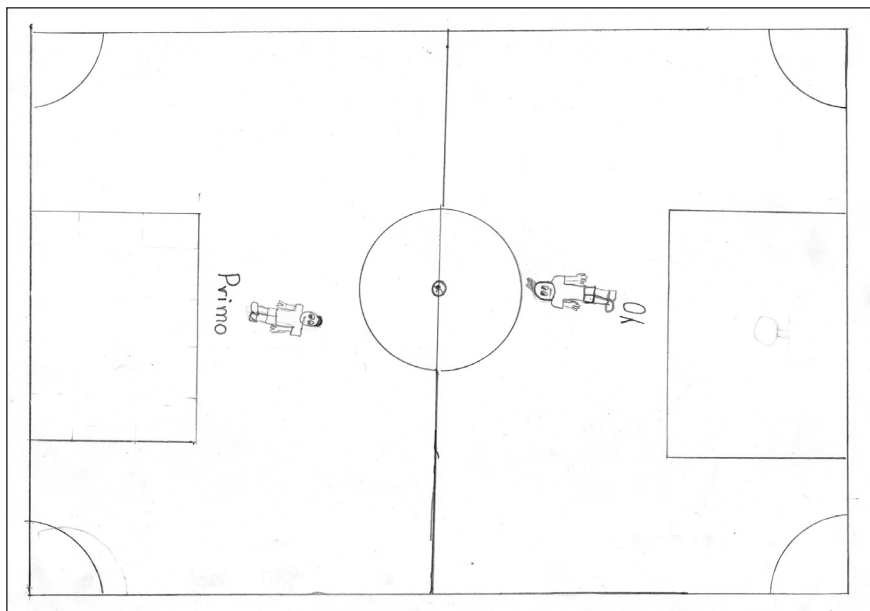
Este comentario sobre el pensamiento ubicado en un “adentro” y alejado de lo que los otros pueden ver, da cuenta de una construcción de pensamiento que pasó por la comprensión de un borde material y que luego se ubica en un borde simbólico, en este caso un borde simbólico que protege sus pensamientos dentro de sí, contenidos en ella y que la diferencian de un afuera.

Un segundo aspecto, que quisiéramos ubicar en relación con el dibujo planteado al inicio tiene que ver con la relevancia del otro, en este caso la otra niña, no es que una le copia a la otra a modo de fotocopiadora, sino que miran constantemente a la otra para agregar o quitar detalles en el dibujo. En este sentido, el otro “niño” se vuelve enigmático y necesario para poder construir esta realidad.

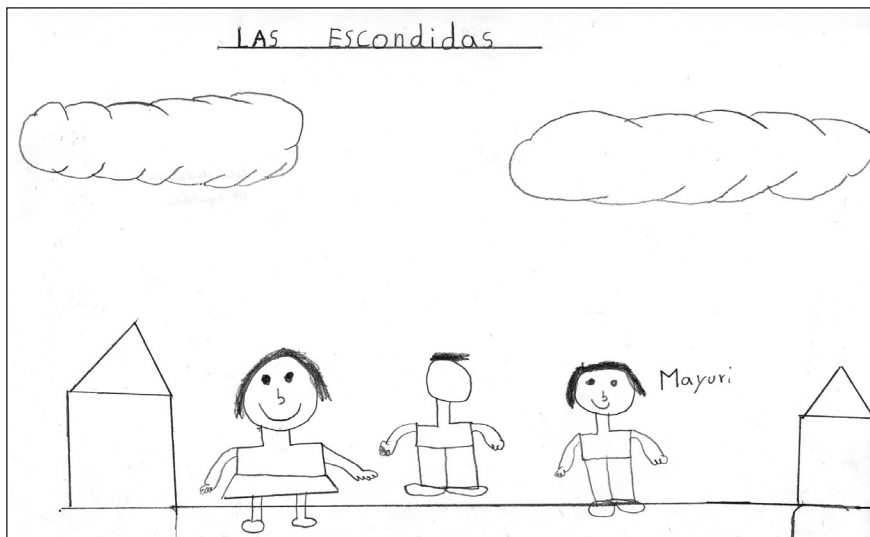
Lo podemos observar en un dibujo de un grupo focal, en el que las preguntas fueron ¿a qué juegan normalmente? y, ¿qué juegos hacen en la *tablet*? Sobre la primera pregunta, los niños de 5EGB en Quito, responden que juega normalmente al fútbol con sus amigos o a las escondidas, como lo veremos en los dibujos a continuación.



Dibujo 3



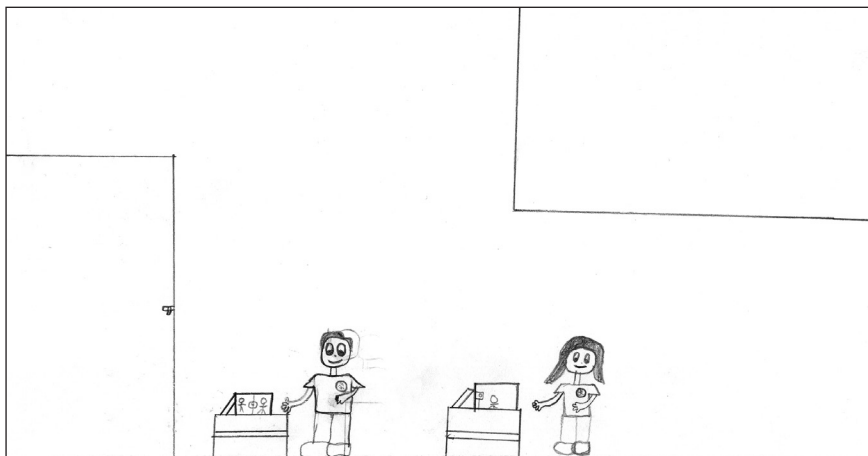
Dibujo 4



(Dibujo, Grupo Focal, SEGB, Quito, 2019).

Luego al preguntar sobre los juegos que hacen en la *tablet*, en uno de los dibujos se reflejó lo siguiente:

Dibujo 5



(Dibujo, Grupo Focal, 5EGB, Quito, 2019).

En esta secuencia de dibujos, llama la atención como en estos tres dibujos se evoca al otro. En los dibujos 3 y 4, si hiciéramos el ejercicio de doblar la página en dos, el dibujo se encuentra repetido en una especie de doble o de espejo. En el dibujo 5, si bien es cierto aparecen dos niños en la escena, no están mirándose, pero se encuentran en un mismo gesto corporal ante la *tablet*. Llama la atención en que el niño dibujado en esta escena, mira la *tablet* donde aparecen dos niños jugando fútbol, es decir, como si en la pantalla volviera a evocarse el lugar del doble.

La pregunta que nos surge es, ¿cuál es el lugar del otro “niño o niña” en la construcción de sí mismo? Estos dibujos nos indican que el otro aparece en una relación de espejo, como si reflejara algo de ellos, de ahí que se miran en el otro y en cierto modo, algo de ellos es contenido en el otro, por eso se ubican casi en reflejo. Reconociéndose en esas manos, cabello, pero al mismo tiempo del que se distancian.

Un caso de rechazo de este reflejo y espejo en el otro niño, lo vemos en la siguiente situación en clase:

“Esta es una clase sobre los fonemas, están aprendiendo la configuración gramatical de la letra “T” entonces los niños leen los fonemas en el pizarrón “ta, te, ti, to, tu”, al momento de pronunciar el fonema “tu” los niños se señalan con el

dedo. Mientras la docente hace ejemplos de las palabras que se conforman con esa configuración, una niña luego de pronunciar el “tú”, dice al compañero que tenía en frente: “tú vienes de la basura”, el niño se pone a llorar, desconsolado”. Llega la docente y le dice “no es así, es imposible que vengas de la basura, tú creciste en la barriga de tu mamá, así nacen los niños no nacen de la basura” (Observación participante, 2EGB, Manta, 2019).

Esta niña, está muy segura al decirle esta frase, y la dirige a un niño que tenía la piel descascarada y poco homogénea en el color, es decir con manchas blancas y manchas oscuras, su uniforme estaba sucio y con huecos. Es decir, ubica al niño como «niño-basura», un niño al que no lo puede reconocer como un par donde reflejarse. Esto nos hace cuestionar sobre lo que implica mirar al otro y es mirar algo de ella en él, implica de cierto modo nacer en el otro. Ella se angustia al mirar a este niño, es como si algo de lo que le alarma en su interior, se expresa en el otro niño. La acción de la profesora permite abrir una pregunta o un espacio entre estos dos niños, un entremedio que los aleja del verse en espejo de a dos, sino pasar a un espacio que les permite convivir con los demás. Este espacio, Winnicott (1972), lo describe como espacio tercero donde se producen los fenómenos transicionales, consiste en un espacio intermedio en el que se superpone lo interior y exterior, es un espacio de apertura y creación donde se encuentran los juegos en el caso de los niños y en la adultez las manifestaciones de la cultura (rituales, creación de mitología, intercambio de historias, entre otras).

## Escribir en grupo

### *“yo también quiero ir” “o todos o nadie”*

Estas frases fueron las respuestas que muchos de los niños nos decían luego de invitar a algunos niños del curso al grupo focal. Comenzamos a entender que los niños van juntos a todas partes y esto no significa que no puedan vivenciar momentos con su soledad, sino más bien el grupo de niños fortalece su posibilidad de identificación, es a través de este mecanismo, tal como lo planteaba Freud (1921), donde se produce una ligazón afectiva, donde se podría jugar identificaciones hostiles y amorosas.

En lo grupal, las barreras son delgadas entre unos y otros, sin embargo, hay un sentido de que hay algo común, como si se ubicaran en un espacio tercero que los contiene a todos juntos y al mismo tiempo a cada uno. Al parecer hay un eje estructurante que pasa por el grupo y que les sostiene. Ya que no están «solos» frente al profesor, sino que están como grupo. Por ello, creemos, que se censuran

en el momento en que alguien quiere extenderse con una historia o cuando quiere tener la mirada exclusiva del profesor. O se sienten nerviosos si usan la *tablet* de manera individual. Son múltiples las observaciones que hemos realizado, en la que los niños se niegan a utilizarla de manera individual, por ello juntan sus mesas, ocupan una misma silla dos niños, vemos como se pasan las respuestas de tarea del programa a través de papelitos, así mismo, responden en las *tablet* de sus compañeros y una vez que resuelven toda la tarea en una *tablet*, regresan a sus asientos a responder la suya. Cuando un niño tiene problemas con la *tablet*, los compañeros se acercan y le calman, no lo dejan solo.

Una de las profesoras explica que “algo pasa con los niños hasta quinto de básica, son generosos, son solidarios, luego ya dejan de ser así”, (Entrevista Docente, 3EGB, Morona Santiago, 2019). Sin caer en una idealización de los niños en esta edad, sabemos que funcionan con un fuerte sentimiento de grupalidad. Así lo demuestran las diversas canciones que cantan cuando están en desorden y caos, sobre todo al iniciar una clase, o para hacer silencio, luego de una melodía en que bailan, se quedan en silencio, algo se conecta con los otros, pensamos que son momentos donde se vivencia esa grupalidad y experimentan conformar un grupo y con ello un cuerpo colectivo.

Por ello, se hace difícil el cumplir con la indicación del profesor de “hagan solitos, no estén preguntando, ni ayudándose» (Observación participante, 3EGB, Morona Santiago, 2019). Esta manera de formar grupos, la pensamos desde los postulados de Pichon-Rivière (1997), quien a través de la idea de grupo operativo, explica que este grupo al compartir tiempo y espacio cumplen un fin común, construye conocimiento a través de la vivencia grupal, el conflicto y la resolución. Cumple con determinados roles que sin duda alguna se visibilizan en el aula de clase, desde el “ayudante del profe”, “la sabelotodo”, “el molesto del curso” y una gama interesante de lugares que son ocupados, actuados y vividos por los niños y niñas para producir una obra de teatro magistral, trágica, cómica y sin posibilidad de ser acallada, teniendo una funcionalidad que busca generar “equilibrio” dentro del grupo.

El vínculo dentro del grupo será vital, ya que disolverá la dicotomía entre el sujeto y la sociedad, fundándose ésta en la relación; el vínculo no es impersonal, se gesta en función de vínculos que le han precedido y se ve condicionado por el desarrollo histórico del sujeto social y la materialidad que le engloba (Casetta, 2009). Muestra de ellos serán esos abrazos grupales, esa avalancha que se produce cuando un niño le va a dar un abrazo a su profesora, y los demás vienen corriendo para hacer lo mismo, para transformar la noción de “su profe”, por la legítima propues-

ta de “nuestra profe”. Así, esos brazos extendidos que forman un cuerpo mayor, permiten una escritura grupal, una escritura que va desde lo individual a lo grupal.

Estando juntos y revueltos, organizados y en forma caótica, a voces disímiles y en momentos con partituras sincronizadas como coro gregoriano, así coexisten. En el grupo están protegidos, lo que permite la estructuración de su pensamiento, y de un espacio de creación.

## Conclusiones

Retomando la pregunta inicial sobre ¿qué es lo que se reescribe en el aula? y ¿qué es lo que se re-escribe entre los niños? Quisiéramos proponer las siguientes ideas. En primer lugar, pensar el aula como un lugar privilegiado de intercambios grupales que permite una gran cantidad de escrituras y re-escrituras entre los niños. En este sentido, los niños traen desde sus casas experiencias familiares, interrogantes y enigmas que han ido incorporándose en ellos a través de melodías, tonos y miradas, que comparten y ponen en tensión con los otros niños.

Ahora bien, estos intercambios que ocurren de manera ágil entre los niños, abordan temas complejos como son la sexualidad, la muerte y la separación, temas que podrían ser potencialmente traumáticos. Traumático en el sentido que Bion, et al., 1980, denominan elementos Beta, referidos a aquellos elementos que no han sido procesados por otros y se encuentra sin forma, sin palabra o imagen, por lo tanto se encuentran fuera de comunicación y corresponden a dolores y fuentes de tensión que la psique debe evacuar. Para el caso de estos intercambios al ser mediados por la palabra con otros niños o por el profesor, se pueden transformar en pensamientos que se pueden nombrar ya que se ligan entre sí y ramifican el pensar. De ahí, que la noción de grupo es tan importante, porque estos elementos Beta o “sin forma”, se soportan y tramitan al interior del grupo.

En segundo lugar, y de acuerdo con lo anterior, es necesario pensar la importancia del lugar del grupo como espacio de identificación, de vínculo y finalmente de sostén entre los niños. Es decir, con esta idea de conformar “un cuerpo” en el grupo les permite sentirse protegidos y soñar infinitas posibilidades de pensarse y estar.

Finalmente el grupo, permite esta dimensión simbólica, que consiste en que los niños se están «subjektivando» todo el tiempo en la relación con los otros niños. Recrean en el aula un mundo de palabras y un mundo donde se puede vivir, en términos lacanianos un “Gran Otro”, entendido como ese lugar fuente de todo saber y donde se contienen todos los significantes.

## Bibliografía

- Bion, Wilfred Ruprecht; Grinberg, León y Fernández, Haydee  
1980. *Aprendiendo de la experiencia*. Vol. 15. Paidós. Buenos Aires.
- Calmels, Daniel  
2014. *El cuerpo en la escritura*. Biblos. Buenos Aires.
- Caseta, Germán  
2009. El concepto “vínculo” como concepto “función”. En *Epistemología e Historia de la Ciencia*. Volumen 15. Letzen, Diego; y Lodeyro, Penélope. (Eds.). Universidad Nacional de Córdoba.
- Freud, Sigmund  
1986. *Obras completas de Sigmund Freud. Tomo I. Carta 52*. Amorrortu. Buenos Aires.
- 
1921. *El malestar en la cultura*. En *Obras completas Tomo XXI*. Amorrortu. Buenos Aires.
- 
1920. Más allá del principio del placer y otras obras. En *Tomo XVIII*. Séptima reimpre-  
sión. Amorrortu. Buenos Aires.
- 
1905. *Tres ensayos de teoría sexual*. En *Obras completas: Tomo VII*. Amorrortu. Buenos Aires.
- 
1895. Proyecto para una Psicología Científica [Project for a scientific psychology] (1978-  
1982). En *Obras Completas*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Janin, Beatriz  
2012. “Inscripciones psíquicas primordiales. Escrituras y reescrituras”. En *Cuestiones de infancia: Revista de psicoanálisis con Niños y Adolescentes*. UCES. Buenos Aires.
- Jerusalinsky, Julieta  
2002. *Enquanto o futuro não vem: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês*. Ágal-  
ma. Salvador de Bahía.
- Miranda, María Isabel y Grijalva, Isaac  
2020. “Más allá de la tablet, ¿una zona intermedia de aprendizaje?” En *Sophía*, N° 28  
(enero). Recuperado de: <https://n9.cl/9icrt>.
- Pichon-Rivière, Enrique  
1997. *Proceso Grupal: del Psicoanálisis a la Psicología Social (I)*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Winnicott, Donald Woods  
1972. *Realidad y juego*. Gedisa. Barcelona.