



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN

EDUCACIÓN

Título de tesis: “La convivencia y el saber hacer escolar interpelados ante sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión en las modalidades colectivas establecidas”. Instituciones de nivel primario con población de sectores medios y medio altos de la Ciudad de Buenos Aires.

Maestranda: Evelyn Meischenguiser

Directora: Perla Zelmanovich

Octubre, 2021

Resumen

Esta tesis circunscribe la convivencia y el saber hacer escolar en el nivel primario, conmocionados ante sujetos que resisten con sus cuerpos al encargo de inclusión en modalidades colectivas establecidas. Su objeto de estudio son los abordajes institucionales y las unidades de análisis dos casos contruidos a partir de los modos de presentación de un niño y una niña que movilizan a toda una escuela. Los docentes manifiestan sentirse desautorizados y sin formación para hacer frente a las demandas institucionales y familiares para su inclusión.

La perspectiva teórico-metodológica se basa en el paradigma de inferencias indiciales (Ginzburg, 1994) combinando una orientación etnográfica, la entrevista dialógica y el estudio de casos paradigmáticos en los que confluyen tres dimensiones de análisis: subjetiva, institucional y socio-histórica cultural.

Con aportes del psicoanálisis en perspectiva transdisciplinaria se identifica la incidencia de los vínculos con un Otro excesivo o ausente en la desregulación de los cuerpos y de los tiempos subjetivos infantiles. Se distinguen operatorias institucionales que contribuyen a aquietar los cuerpos cuando habilitan las dialécticas entre ausencia-presencia, que admiten intermitencias temporales y de cuidados particularizados habilitantes del vínculo educativo. Con aportes de la pedagogía, la sociología relacional y los estudios sobre la autoridad, se identifican tensiones en los ideales relativos a lo familiar y al tiempo escolar. Con los aportes de la antropología y la sociología se advierte la incidencia de la aceleración y la fluidez del tiempo en la época y del empuje a la satisfacción inmediata en los cuerpos, en los modos de concebir las infancias y las formas de instituir una autoridad favorable a la convivencia y a la inclusión escolar en las condiciones actuales.

Palabras claves: Convivencia - Nivel primario - Inclusión – Cuerpos - Tiempo - Autoridad - Saber hacer escolar.

Abstract

This thesis deals with the concept of coexistence and school know-how at Primary level, moved by individuals who resist with their bodies the inclusion requested in established collective modalities. The object of study constitutes institutional approaches. The analysis units consist of two cases, built from a boy and a girl's modes of presentation that shake the entire school. Teachers state that they feel unauthorized and untrained to face the institutional and family demands to achieve students' inclusion.

The theoretical-methodological perspective is based on the indexical inferences' paradigm (Ginzburg, 1994) with the combination of an ethnographic orientation, the dialogic interview and the paradigmatic case studies, in which three analysis dimensions meet: subjective, institutional, and socio-historical and cultural.

With Psychoanalysis contributions from a transdisciplinary perspective, it is identified the influence of the bonds to the excessive or absent Other in the body deregulation and children's subjective times. Institutional operations are distinguished. They contribute to calm the bodies down when enabling the dialectics between absence-presence which admit temporary intermittences, and those of particular caring that enable the educational bond. With Pedagogy and relational Sociology perspectives, in addition to the studies over authority, tensions are found in connection with family aspirations and school times. With anthropological and sociological contributions, it is observed the influence of time acceleration and fluency and the push to immediate satisfaction in bodies, in the ways to conceive childhood and forms to establish a favourable authority to coexistence and school inclusion under these current circumstances.

Key words: Coexistence - Primary level – Inclusion – Bodies – Time – Authority - School know-how.

Índice

Resumen	2
Abstract	3
Índice	4
Introducción	6
PRIMERA PARTE. Acerca de los fundamentos	9
CAPÍTULO 1. Presentación del problema y del objeto de estudio	9
CAPÍTULO 2. Perspectiva teórico-metodológica	15
2.1. Una perspectiva etnográfica.....	15
2.2. La entrevista dialógica	16
2.3. El estudio de casos	18
CAPÍTULO 3. Fundamentación teórica	21
3.1. Para una lectura de la dimensión subjetiva	21
3.1.1. Aportes del psicoanálisis en perspectiva transdisciplinaria	21
3.2. Para una lectura de la dimensión institucional.....	27
3.2.1. Aportes de la pedagogía.....	27
3.2.2. Aportes de los estudios sobre la autoridad pedagógica.....	30
3.2.3. Aportes de la sociología relacional	33
3.3. Para una lectura de la dimensión sociohistórica	34
3.3.1. Aportes de la historia y la filosofía de la infancia y de la educación	34
3.3.2. Aportes de la antropología para pensar el tiempo y los cuerpos en la época	36
SEGUNDA PARTE. Los casos y sus enseñanzas	39
CAPÍTULO 4. Presentación de los puntos de partida para la construcción de los casos	41
4.1. Lucas y la respuesta de un cuerpo que se sustrae de la escena	42
4.2. Micaela y la respuesta de un cuerpo que se da a ver.....	45
CAPÍTULO 5. La dimensión subjetiva. El cuerpo y sus desbordes.	50
5.1. Lucas. Ante un Otro excesivo, hacer operativa la pérdida para el armado del cuerpo.....	50

5.2. Micaela: Ante la ausencia de la mirada del Otro, los cuidados particularizados para el armado del cuerpo	64
CAPÍTULO 6. Dimensión institucional: el mandato de inclusión y el vínculo educativo como orientación.	69
6.1. Las irrupciones y sus efectos en los agentes institucionales	69
6.2. La institución y los encargos sociales	75
6.3. El vínculo educativo como camino	79
6.4. La autoridad y sus figuras sociales interpeladas	83
CAPÍTULO 7. Dimensión sociohistórico-cultural: el tiempo y el cuerpo en la época	93
7.1. El tiempo y su incidencia en los casos de estudio.....	93
7.2. El cuerpo, la técnica y el tiempo	97
CAPÍTULO 8. Los casos. Una lectura entre dimensiones.....	100
8.1. ¿Qué nos enseñan estos casos?	100
8.2. Hacia la construcción de un campo de problemas vinculado a la convivencia escolar	104
Referencias.....	107
ANEXO	1
Síntesis Argumental	1
Hallazgos en las dimensiones y en sus anudamientos	2
Hallazgos en la dimensión subjetiva	2
Hallazgos en la dimensión institucional.....	3
Hallazgos en la dimensión sociohistórica y cultural	5
El nudo entre dimensiones	5

Introducción

Las transformaciones sociales, culturales, políticas, económicas e institucionales de las últimas décadas plantearon escenarios inéditos en los espacios educativos. Entre ellos, se destaca el empuje a la satisfacción inmediata promocionada por las lógicas de mercado; la aceleración del tiempo social producto de los cambios tecnológicos y del mundo del trabajo; y la conmoción de las figuras sociales de autoridad, que entran en colisión con las modalidades de satisfacción mediadas por la cultura que son propias de lo educativo. Todo ello colisiona también con el tiempo escolar y con las modalidades de satisfacción y tiempos subjetivos infantiles, escenario que convive con la promoción de la inclusión escolar.

Vislumbramos sujetos con nuevos requerimientos y, por lo tanto, con la necesidad de construcción de una mirada renovada sobre la convivencia, el ejercicio de la autoridad pedagógica y la función docente. Nos enfrentamos a escenas en las escuelas que requieren de la apertura a la invención de un saber hacer diferente, que haga posible producir lazos educativos en este nuevo contexto.

Registramos el malestar que circula en relación a niños y niñas que se manifiestan de manera disruptiva y que ponen en jaque el saber hacer escolar; situaciones que, a la vez, entran en tensión con el mandato de inclusión educativa vigente. El vínculo educativo se ve interpelado y la escuela se conmociona ante la emergencia de situaciones complejas entre pares y con docentes, que se amplifican cuando la resistencia se presenta a través de cuerpos refractarios a la palabra.

Los interrogantes que se suscitaron en la construcción de esta tesis se dieron en relación con situaciones que conmueven la vida escolar, a partir del doble rol de quien escribe: en tanto coordinadora de un área en la escuela primaria en la cual se desarrolla el trabajo de campo, quien encontró un límite en su propio saber hacer; y en tanto investigadora-tesista, lo que le permitió tomar una distancia necesaria al ampliar la mirada y el análisis ante aquello que no funciona respecto de los ideales de convivencia que orientan la tarea, aportando a la construcción de un campo de problemas a ser explorado y profundizado en futuras investigaciones.

Se seleccionaron escenas representativas del modo en que conmocionan la vida escolar, construidas como casos paradigmáticos de los límites con los que se encuentra el saber hacer con las dificultades vinculares. Uno de ellos parte de situaciones que llevan a un niño de 8 años, al que llamaremos Lucas, a actuar de manera disruptiva ante diferentes circunstancias. La puesta de un **límite**, el respeto a una **norma**, la **pérdida** de algún objeto o el ‘no acceso’ a lo que él quiere ‘**aquí y ahora**’ lo llevan a manifestarse con una **ira descontrolada**. Cuando el niño se enoja, **corre y se esconde** por horas, **golpea** paredes y ventanas, se **trepa** a un árbol por **tiempo indeterminado** o trata de **escapar** de la escuela.

El otro caso construido parte de escenas en las cuales una niña de 8 años, a quien llamaremos Micaela, **no puede permanecer sentada** durante las clases, **se enoja de manera desmedida** con compañeros y docentes ante situaciones propias del cotidiano escolar y, por momentos, **se aísla y lastima su cuerpo** y el de **otros**.

Ambos casos resultan **paradigmáticos del problema del que se parte** –a saber, situaciones que se vivencian de manera cada vez más frecuente en las escuelas de nivel primario–: la **irrupción de cuerpos que resisten su inserción en modalidades colectivas establecidas**, frente a los cuales los maestros y maestras suelen sentirse desautorizados y sin formación para hacer frente a las demandas institucionales y familiares de inclusión, lo cual se expresa en la proliferación de derivaciones a agentes del campo de la salud y a equipos de apoyo a la tarea escolar.

Para abordar el problema definido delimitamos como **objeto de estudio** los **abordajes institucionales** para atender las dificultades de inserción en el vínculo educativo de niñas y niños que resisten con sus cuerpos a las modalidades colectivas establecidas. Salimos al encuentro de la mirada de los diferentes agentes educativos que se ven involucrados en tales situaciones inéditas con respecto al saber hacer escolar. Las **situaciones seleccionadas** se constituyeron en nuestras **unidades de análisis**, que requirieron ser abordadas desde un **enfoque multidimensional** que contemple las diferentes condiciones en las que se producen. Desde esta óptica, decidimos construir nuestros casos tomando en consideración la dimensión subjetiva, la institucional y la sociohistórico-cultural, para

identificar los síntomas en cada una de ellas, su incidencia y las relaciones operantes entre ellas.¹

El **campo de problemas** que se deriva a partir del estudio de los casos, con el aporte de las entrevistas, remite al de la **convivencia escolar en articulación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva institucional inclusiva en el nivel primario**. Esta perspectiva es confrontada con la impotencia del saber hacer escolar ante situaciones complejas que emergen en los lazos entre niños y niñas y con docentes, en las coordenadas de una época signada por el empuje a la satisfacción inmediata que se conjuga con la aceleración del tiempo social y las figuras de autoridad interpeladas.

Nuestra tesis está organizada en **dos partes**. En la **primera**, presentamos el problema de investigación y el objeto de estudio; la perspectiva metodológica para abordarlo; y la fundamentación teórica, para leer el material recogido en nuestro trabajo de campo. En la **segunda** parte se despliega la construcción de los casos. Se presentan, en primer término, las situaciones que constituyen el punto de partida y que refieren a quienes llamaremos Lucas y Micaela, niño y niña que resisten con sus cuerpos a la inclusión. Nos adentramos luego en el análisis de las dimensiones involucradas en la construcción de cada uno de los casos: la dimensión subjetiva, la dimensión institucional y la dimensión sociohistórico-cultural, para luego vislumbrar cómo se anudan entre ellas, lo cual permitió delimitar un campo de problemas particular.

Finalmente, presentamos el campo de problemas al que arribamos: la convivencia escolar, sustentada en el vínculo educativo en el nivel primario. A su vez, analizamos el aporte particular que realiza esta tesis a dicho campo, que consiste en visibilizar y estudiar la necesidad de producir un saber hacer diferente al establecido, ante la irrupción de cuerpos infantiles que se desbordan y una escuela que se conmociona ante ellos.

¹ Uno de los casos presentados en esta tesis formó parte del Trabajo Final Integrador de la Especialización en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, FLACSO, Argentina. Cohorte N.º 7. Año 2020.

PRIMERA PARTE. Acerca de los fundamentos

CAPÍTULO 1. Presentación del problema y del objeto de estudio

Presentación del problema

La convivencia escolar se ve interpelada ante situaciones que se vivencian de manera cada vez más frecuente en las escuelas de nivel primario, ante la irrupción de sujetos que resisten con sus cuerpos la inserción en modalidades colectivas establecidas. Los maestros y maestras suelen sentirse desautorizados y sin formación para hacer frente a las demandas institucionales y familiares. Esto se traduce en la proliferación de derivaciones hacia agentes del campo de la salud y a equipos de apoyo a la tarea escolar, ante la impotencia de un saber hacer escolar con eso. Dicha impotencia se redobla ante los resultados infructuosos quedando sujetos y docentes desorientados respecto del vínculo educativo.

Nuestro problema se inscribe en un nuevo escenario socio-histórico “líquido”, de acuerdo con Bauman (2002), en el que se han modificado las dinámicas del tiempo y del espacio, se han alterado las prioridades, privilegiando el corto plazo, la fluidez y la instantaneidad. Nos enfrentamos a profundos cambios propios de las sociedades contemporáneas, marcados también por la impredecibilidad. Estos cambios se vieron confirmados y conmovidos en el contexto de la pandemia COVID-19 en el cual esta tesis se escribe, cuya incidencia en el problema en estudio excede el propósito de esta tesis. Sin embargo, este trabajo podrá constituirse en una posible referencia para ponderar los cambios y persistencias que introdujo la experiencia pandémica ante el tipo de situaciones que estudiamos y que conmueven la convivencia escolar.

Ya en el año 2016, Carina Kaplan sostenía que vivimos una época signada por tiempos de incertidumbre, expresiones de xenofobia y racismo, dinámicas sociales de estigmatización y trayectorias sociales atravesadas por procesos de exclusión: “Hoy es momento de la desregulación, de la flexibilización, de la liberalización de todos los mercados, tanto económicos como simbólicos” (2016, p. 125). En este proceso de desintegración de lo sólido y durable, el sujeto se transforma sustancialmente y con él todos los campos de la vida social. Los lazos y vínculos colectivos en esta modernidad líquida se

debilitan en lo que concierne al reconocimiento del otro en su cualidad humana. En este contexto, la escuela –en tanto institución de transmisión cultural y política de las sociedades– se ve afectada.

Es en esta traza histórica que la escuela compite con otras agencias culturales –como los medios de comunicación de masas e Internet– por la transmisión de saberes, la formación intelectual y la educación de la sensibilidad de los niños, niñas y adolescentes. Y, tal como plantea Dussel (2006), compite en condiciones desventajosas, ya que por sus características “duras”, por su cultura y gramática escolar, se muestra menos permeable a estas nuevas configuraciones de la fluidez y la incertidumbre. A este contexto se agrega la situación generada por la pandemia que forzó un cambio abrupto; solo en un futuro podremos ver cuánto se ha podido conmovir de la gramática y cultura escolar vigentes. Los estudios de los cambios y las persistencias generadas en este período ingresarán por cierto en las historias de las infancias y de la educación.

En este marco en que los lazos sociales se ven modificados, la escuela –junto con otras instituciones modernas– entra en un proceso de transformación y redefinición; necesita repensarse y reconfigurarse. La institución escolar como medio de socialización y transmisión de conocimientos aparece, entonces, debilitada. Asimismo, se le plantean posibles desplazamientos hacia nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, nuevas formas de autoridad y nuevas maneras de pensar la educación y los vínculos entre pares y entre generaciones. El saber hacer escolar muestra su impotencia y se presentan desplazamientos hacia otros sectores por fuera del educativo, como es el de la salud mental. La proliferación de las demandas a los sistemas de apoyo a lo escolar, con resultados diversos y en ocasiones infructuosos con su insistencia, suelen redoblar la impotencia pedagógica.

Los estudios e investigaciones previas sobre vínculos y convivencia se enfocan generalmente en el nivel medio de gestión estatal (Kaplan, 2009; Martínez, 2015, Núñez, 2007; Zelmanovich, 2013, Bayeto, 2017, 2021). Si bien contamos con investigaciones específicas sobre la escuela primaria (Terigi, 2006; Greco, 2017; Siede, 2007, 2017), encontramos una vacancia en el estudio específico de los vínculos en dicho nivel educativo,

ante los mandatos de inclusión, con especificidad en escuelas de sectores medio y medio alto de gestión privada².

El propósito de esta tesis aporta a subsanar esta vacancia a partir de analizar cómo se configuran los vínculos en instituciones de Nivel Primario con población de sectores medio y medio alto en CABA, para explorar la complejidad que requiere estar con otros en la institución educativa en las actuales coordenadas de época descriptas. Para ello nos abocamos a estudiar de qué manera inciden en el propio escenario escolar los cambios en las modalidades de satisfacción, en las dinámicas del tiempo social y en la reconfiguración de las figuras sociales de autoridad con su impacto en la autoridad pedagógica.

En algunos ámbitos escolares, como es el que se estudia en esta tesis, se busca responder a dichos efectos en los lazos educativos abordando diversas problemáticas que apuntan al trabajo sobre convivencia, al reconocimiento de la alteridad y el ejercicio de la democracia. Esto se suele confrontar con la ilusión de lograr una armonía social, sin contemplar la cuota de malestar inherente a la vida humana, así como las condiciones de vida de las familias y los sujetos con los que se trabaja. A esta condición humana se le suma la necesidad de advertir la incidencia de la sociedad del consumo, una variable de especial interés a considerar en este estudio debido al sector social al que pertenece su población. Aparecen sujetos signados por el empuje a la satisfacción inmediata, situación que contradice los ideales escolares. Esto suele traducirse –en las prácticas de docentes y demás profesionales– en movimientos que transitan entre la omnipotencia y la impotencia ante los intentos de regular dichas modalidades de satisfacción encarnadas en niños y niñas, con las herramientas educativas propias del formato escolar y sus recursos pedagógicos.

² A propósito del sector social al que refiere esta tesis -el cual puede incluirse en la categoría de “elite”-cabe el aporte que realizan Tiramonti y Ziegler (2008), quienes entienden por elites aquellos sectores sociales que combinan capital económico (posesiones), capital social (relaciones), capital cultural (incorporado, objetivado y/o institucionalizado) y capital simbólico (prestigio, estatus, apellidos). Tal combinación remite a posiciones (localizaciones actuales de los agentes) y trayectorias (de las familias). Las posiciones se heredan y se transmiten con la finalidad de permanecer en ellas, para lo cual es necesario dominar las condiciones de socialización de los jóvenes y controlar su educación a partir de diferentes estrategias (circuito de amigos, escuelas, clubes, etc.). Así, la socialización y la educación aparecen como instancias decisivas para la reproducción social. Nuestras elites despliegan la preservación de, al menos, algunos de esos capitales (generalmente, el capital social) y desarrollan prácticas de subjetivación que les permiten construir y sostener la pertenencia.

La escuela es uno de los lugares donde se hacen presentes los desbordes, los impulsos y la agresividad en sus diferentes expresiones. De allí, Hebe Tizio (2003) plantea a la escuela como un aparato de gestión de los síntomas sociales, por cuanto allí se ponen en evidencia y son detectados ante lo disruptivo que representan para la cultura escolar. Aparece también como espacio posible donde estas cuestiones puedan ser abordadas, sin desconocer sus limitaciones y la necesidad, en esos casos, de interlocuciones transdisciplinarias con otros agentes. Sin embargo, es recurrente que los equipos docentes y directivos manifiesten no estar formados para tratar problemáticas sociales emergentes en la convivencia escolar; en particular, las referidas a la irrupción de agresiones entre pares –que se potencia cuando son los cuerpos desregulados los que responden–, así como las dificultades para el trabajo en grupo o el sostenimiento de la autoridad pedagógica. Surge la pregunta sobre la disponibilidad que tienen los agentes escolares, en sus diferentes roles, para producir encuentros con niños y niñas que irrumpen de manera imprevisible desestabilizando el saber hacer con el que cuentan para que la transmisión cultural suceda. También, sobre la disponibilidad a interpelar las orientaciones institucionales de las que se dispone para orientarse. Y, por último, sobre la apertura hacia nuevas lecturas e interrogantes que aparecen a partir de considerar las infancias, las características de las familias, los vínculos y la escolaridad en las condiciones sociohistóricas descriptas.

Nos preguntamos acerca de la formación y los recursos con los que cuentan docentes y equipos directivos para el trabajo en dinámicas grupales y en relación a la convivencia para favorecer los aprendizajes en los contextos escolares; que atiendan al mismo tiempo singularidades que no ingresan en las dinámicas generales de acuerdo con los mandatos institucionales y las particularidades de la época. Las escenas disruptivas desafían a pensar qué puede la escuela hoy en cuanto a marcar una diferencia con la experiencia vital de niños y niñas expuestos a las lógicas del consumo y de la satisfacción inmediata, sin pretender por ello la armonía absoluta y por ende el reconocimiento de los límites de la escuela.

Consideramos las transformaciones sociales descriptas y destacamos, junto a Siede (2007), que forma parte de las funciones de la escuela generar un espacio donde aquellos que transitan su niñez encuentren oportunidades de reconocerse en otros, generen vínculos y se constituyan subjetivamente. Se piensa la escuela como espacio colectivo, que da la oportunidad de generar lazos sociales, y es en ellos donde se produce y sostiene la

oportunidad de aprender. Contemplamos, con Merieu (1998) y Aromí *et al.* (2001), que el encuentro con el otro pone en tensión la agresividad estructural del ser humano que la educación busca encauzar. Estas tensiones se ven intensificadas ante ciertos modos singulares en los que se des-ubican y ubican algunos niños y niñas cuyos cuerpos muestran modos singulares de resistir a las lógicas grupales instituidas. Estos pueden estar potenciados por el empuje a la satisfacción inmediata que domina las lógicas sociales y familiares, que será necesario diferenciar.

Junto a Kaplan (2009, 2016, 2017) y Siede (2007), pensamos la institución escolar como instancia clave en los procesos de construcción de subjetividades; como un posible lugar de aprendizaje para que los estudiantes sean capaces de convivir con otros en un mismo lugar, promoviendo su desarrollo como sujetos de derecho y responsabilidad, es decir, como ciudadanos. Interesa salir al campo de las prácticas cotidianas en las que este ideal de convivencia se ve interpelado e identificar aquellas prácticas que fomentan y dificultan el trabajo en las relaciones interpersonales, teniendo en cuenta la premisa de la que se parte: que el aula y la escuela son los primeros espacios públicos de participación y socialización para quienes transitan su niñez (Siede, 2007).

En la particularidad de sectores sociales urbanos, de clase media y media alta profesional, en una institución privada trilingüe, con un ideario humanista que apunta a considerar las relaciones interpersonales como eje de los procesos del desarrollo, intentamos vislumbrar **cómo dicha institución se las arregla con las disrupciones, con aquello que interpela el ideario de la convivencia**. Nos preguntamos sobre las identidades docentes, en cuanto a aquello que cada quien considera que es su función.

En el marco del problema del que parte esta tesis, presentamos los siguientes interrogantes que orientan la investigación: *¿Qué rasgos de las condiciones sociohistóricas en las que se inscribe este estudio dificultan la tarea educativa? ¿De qué manera se expresan en la institución? ¿Cuáles son los modos de lidiar en las prácticas cotidianas con el malestar generado por dichas condiciones? ¿Cómo se presentan en la escuela las diferencias entre los modos de transitar la niñez? ¿De qué manera impacta el mandato de inclusión? ¿Cómo se construyen los vínculos con y entre quienes asumen una posición de autoridad? ¿Qué disposiciones, dispositivos y saberes pedagógicos se despliegan para abordar situaciones*

disruptivas con niños y niñas que resisten a la inclusión con sus cuerpos? ¿Qué abordajes muestran posibilidades educativas y sus límites en el contexto escolar?

Los interrogantes que surgen a partir del problema de investigación expresan las tensiones que se producen **entre lo singular y lo colectivo** a la hora de pensar la convivencia en los términos planteados. Para explorar dichas tensiones en las situaciones que más conmueven a las escuelas circunscribimos el siguiente **objeto de estudio**:

Los abordajes institucionales para atender las dificultades de inserción en el vínculo educativo de niñas y niños que resisten con sus cuerpos a las modalidades colectivas establecidas.

En el próximo capítulo se abordará la metodología que permitirá trabajar en nuestro problema de investigación y sus interrogantes a partir del objeto de estudio que hemos delimitado, siendo consistente con la perspectiva teórica en la que se basa.

CAPÍTULO 2. Perspectiva teórico-metodológica

En este capítulo presentamos una metodología cualitativa de la que nos servimos para investigar el problema descrito a partir de nuestro objeto de estudio, basada en el paradigma de inferencias indiciales (Carlo Ginzburg, 1994). Ella busca la recuperación de detalles en su carácter indicial. Según el autor, “si la realidad es impenetrable, existen zonas privilegiadas – pruebas, indicios– que permiten descifrarla” (1994, p. 162). A través de los testimonios intentamos recuperar el valor de lo no advertido o lo dejado de lado, que se presenta a través de indicios. Estos permitieron leer las condiciones en las que se produjeron las situaciones descritas, que suelen pasar inadvertidas en la vida cotidiana escolar. La estrategia metodológica busca suspender el juicio y estar atenta a los detalles, los eventos mínimos, los gestos, los significantes en juego que se transforman en un recurso que orienta la mirada, la escucha y el análisis (Zelmanovich, 2013).

A efectos de operativizar, recurrimos a una triangulación metodológica que atiende al objetivo de esta investigación que es visibilizar, comprender y revisar prácticas y concepciones de directivos, docentes y profesionales de la salud en relación a la convivencia en la escuela, a los vínculos que en ella se generan y los modos de abordaje de situaciones complejas que allí emergen, en los lazos entre niños, niñas y con docentes en las actuales coordenadas socio-históricas e institucionales. Este proceso podría derivar en un mayor conocimiento de la complejidad de lo escolar y sus recursos para trabajar emergentes relacionados con los vínculos que se presentan de manera disruptiva en el cotidiano escolar.

Se consideraron tres herramientas metodológicas, a saber:

- una perspectiva etnográfica;
- la entrevista dialógica;
- el estudio de casos.

2.1. Una perspectiva etnográfica

Siguiendo la línea de trabajo de Elsie Rockwell (2009), apuntamos a una investigación que cuenta con **un componente etnográfico**, que recupera a partir de lo cotidiano aquello oculto, también de un orden inconsciente. Una investigación que parte de la

experiencia en un tiempo y espacio determinados y que busca leer las interacciones entre quienes la habitan; un trabajo –en un principio descriptivo– en el cual se inscriben aspectos de esa realidad social no documentada, facilitado por la inserción de la investigadora en la institución escolar en la que se recorta el problema.

2.2. La entrevista dialógica

Se buscó combinar la inmersión etnográfica con la **escucha** de los dichos de quienes participan desde diferentes roles en las situaciones complejas en estudio a través de entrevistas, entendidas con Arfuch (1995) como una invención dialógica y leídas a partir del análisis del discurso. En la interacción con docentes, directivos y psicólogas que forman parte de la institución, se invitó a que compartan una reflexión sobre su quehacer para ir al encuentro de los saberes propios y las concepciones acerca de su trabajo (Rockwell, 2009).

Para alcanzar nuestro objetivo, realizamos un recorte de la realidad microsocial escolar. De acuerdo con Sautu *et al.* (2005), el recorte de la realidad se centra en el análisis de las relaciones sociales, de los vínculos de las personas con su entorno social: sus acciones y desempeños, sus inserciones sociales y sus orientaciones, valores y creencias hacia el medio y sí mismos, así como sus interpretaciones de las experiencias cotidianas.

En nuestra tesis, el recorte se sustenta en un trabajo de campo que permite reconocer y analizar los vínculos y la convivencia en el marco escolar en el punto en el que se encuentran dificultados. Para esto último es que hemos incluido los testimonios recogidos a partir de las narrativas de diferentes actores de la experiencia escolar en estudio.

Las entrevistas tuvieron como objetivo crear un espacio que permitiera, a quien investiga, el acceso a cierto tipo de información para vislumbrar miradas, narrativas y representaciones acerca de la infancia y los vínculos educativos hoy. Todo esto a partir de situaciones que interpelan a los entrevistados –leídas desde su propia experiencia– y que conmocionan a toda la institución. Sabemos que las opiniones de los sujetos no reflejan en forma transparente la realidad, pero creemos que su palabra no solo no debe desestimarse, sino que resulta central, en tanto que forma parte de una producción de realidades. Por ello fuimos en busca de dichas realidades, ya que, tal como plantean Dussel *et al.*,

en Ciencias Sociales importa tanto lo que efectivamente sucede como lo que la gente cree que sucede, porque en esa construcción de sentido sobre la experiencia es donde se definen horizontes, se organizan estrategias y se asigna valor a las cosas. [Estas representaciones] tienen impacto en la acción social, en la vida de las instituciones y en la trama de sociabilidad que es de suma importancia. La percepción de la realidad puede proveer indicios muy importantes sobre la vida social. (2007, p. 24)

Se realizaron 17 entrevistas a las que fueron convocados diversos agentes de la institución, a quienes llamamos con nombres ficticios. Entre ellos, la directora general, la directora de primaria, la vicedirectora, docentes de diferentes áreas de primaria y jardín y las dos psicólogas de la institución.

A continuación, la lista nombres de aquellos agentes de quienes tomamos sus voces como representativas de las situaciones que queremos compartir:

- vicedirectora: Andrea;
- directora de área: Betina;
- maestras: Juliana, maestra de tercer grado y Anabella, maestra de primero;
- docente de inglés: Marina;
- profesor de educación física: Ramiro;
- profesora de arte: Ángela;
- maestras integradoras: Celeste, en el turno de la tarde y Lucía, en el turno de la mañana;
- maestro de jardín de infantes: Damián;
- psicóloga del jardín de infantes: Rossana;
- psicóloga de escuela primaria: Norma.

Las preguntas formuladas fueron las siguientes:

1. ¿Qué cuestiones te parece que dificultan la tarea educativa hoy?
2. ¿Qué cuestiones dificultan los vínculos entre pares y entre niños y adultos?
3. ¿Qué cuestiones dificultan el aprendizaje?
4. ¿Qué proyectos se llevan a cabo en la escuela para mejorar la vida en común?
5. ¿Cuáles son las situaciones más complejas que se detectan en la escuela hoy?

6. ¿Cuáles serían los casos³ [situaciones] que más nos conmueven/interpelan? ¿Y aquellos que nos dejan “en jaque”?
7. ¿En qué situaciones se desbordan los chicos? ¿Qué los pone mal? ¿En qué situaciones se sosiegan?
8. ¿Qué les pasa a los maestros ante estas situaciones? ¿Cuáles son las situaciones que los afectan más? ¿Cuáles son los maestros que se las “arreglan mejor” ante situaciones complejas/disruptivas?
9. ¿Encontramos constantes entre los problemas que van surgiendo o entre diferentes casos [situaciones]?
10. ¿Qué herramientas resultan fértiles para trabajar estas cuestiones? (Desplegar el “qué hacemos”).
11. ¿Hay algún caso [alguna situación] en particular en que sentís que se pudo avanzar, lograr cierta armonía, aunque sea transitoria? ¿Qué es lo que sí funcionó?
12. ¿Notás diferencias en relación a los casos [las situaciones] que más nos preocupaban hace más de una década atrás con los casos [las situaciones] que nos preocupan hoy? Si es así, ¿en qué difieren?

Las preguntas 6, 7, 8 y 9 dieron lugar a la selección de las unidades de análisis, debido a la recurrencia por parte de las personas entrevistadas en mencionar situaciones muy difíciles de afrontar con quienes llamamos, en esta tesis, Lucas y Micaela. A partir de dichas situaciones se construyeron los casos que este estudio presenta.

2.3. El estudio de casos

La inmersión etnográfica y las entrevistas confluyen en la definición de las **unidades de análisis que se dieron a partir de las preguntas formuladas a directivos, docentes y otros profesionales de la institución**, quienes relatan situaciones disruptivas con un niño y una niña que cursan tercer grado en grupos diferentes y que conmocionan a toda la institución. Estas situaciones resultaron paradigmáticas de muchas otras con las cuales docentes, directivos y otros agentes institucionales plantean un límite en su saber hacer. Para

³ Al momento de realizar las entrevistas, se mencionó como “caso” lo que hoy llamamos “situaciones difíciles o complejas”. Ello muestra un movimiento en la propia posición de quien produce esta tesis, que se fue afirmando en el criterio que indica que el caso no es un sujeto, sino el punto de partida para la construcción multidimensional a partir de una situación. Es por ello que cada vez que figura caso, colocamos entre corchetes [situaciones].

su construcción tomamos en cuenta la dimensión subjetiva e institucional, así como la dimensión sociohistórica-cultural que anuda en cada caso. Esto con el objeto de poder comprender aquello que provoca malestar en las relaciones entre pares y con docentes e identificar dónde se ubican los puntos de imposibilidad y los abordajes que abren posibilidades al vínculo educativo, que pueden contribuir a salir del circuito mortificante omnipotencia-impotencia.

Cabe recordar que, al referir al caso, no nos remitimos al sujeto sino al entramado de las dimensiones que lo conforman. La construcción del caso no se da en el sentido de lo que oficia como patológico o como aquello que suele ser segregado. Por el contrario, se trata de una estrategia metodológica que contribuye a cernir los obstáculos, tendiente a la construcción de un campo de problemas particular a partir de comprender la lógica en la que se sustenta y el diseño de orientaciones para su abordaje (Zelmanovich, 2014). De este modo, las situaciones relatadas pueden ser leídas en su complejidad a partir de su singularización, a través del modo en que se hacen presentes en contextos sociales, institucionales y subjetivos muy específicos, que conforman tres dimensiones intervinientes que se enlazan y desenlazan.

Del material recopilado durante el estudio etnográfico y de las entrevistas en el trabajo de campo tomamos los detalles en su carácter indicial (Ginzburg, 1994). Tal como anticipamos al comienzo de este capítulo, buscamos datos marginales considerados como reveladores, indicios que permitieron inferir la lógica de las situaciones planteadas para dar pistas sobre cuáles fueron las condiciones en las cuales emergieron estas situaciones complejas. La recuperación de datos en su carácter indicial dio cuenta de la existencia de nexos profundos que colaboraron en profundizar sobre los fenómenos de la realidad para poder descifrarla.

Partimos de situaciones protagonizadas por una niña y un niño a quienes llamamos Micaela y Lucas, cuyos cuerpos infantiles irrumpen con sus desbordes ante los cuales la institución escolar se ve enteramente conmovida. De la mano de los aportes del psicoanálisis desde una perspectiva transdisciplinaria (Balbi, 2012), intentamos avanzar en la comprensión de aquello que incide en la constitución de la subjetividad y, en ese marco, el papel que juegan los lazos sociales. Más adelante, nos adentramos en la dimensión institucional para estudiar la noción de vínculo educativo en tanto horizonte de la convivencia escolar, y las

dificultades para su producción, eje de nuestro tema de estudio. A la vez, abordamos la dimensión socio histórica en torno a tres ejes que se presentan en nuestras situaciones: el empuje a la satisfacción inmediata, la aceleración del tiempo y la autoridad pedagógica interpelada. Buscamos contextualizar las infancias hoy, haciendo foco en los aportes de la sociología relacional. Esta disciplina nos permite contemplar aquello que se ubica en el espacio social, ese espacio que existe entre los individuos –producto de las relaciones sociales– y que excede a lo que pertenece a cada individuo en particular para deslindar en qué medida inciden algunos de sus rasgos en el problema en estudio y en los modos de abordarlo.

En el próximo capítulo se presentan los fundamentos teóricos desde los cuales se va a leer, en la segunda parte de esta tesis, de qué manera intervienen las dimensiones y la manera en que cada una va articulando la lógica en la que se sustenta cada uno de los casos.

CAPÍTULO 3. Fundamentación teórica

3.1. Para una lectura de la dimensión subjetiva

3.1.1. Aportes del psicoanálisis en perspectiva transdisciplinaria

Como se anunció en el capítulo precedente, tomamos en consideración los aportes del psicoanálisis en perspectiva transdisciplinaria. Tal como plantea Balbi (2012) esta disciplina se ubica en una vocación de inquietar y problematizar los campos del saber, designando lo que no camina, los puntos ciegos en el corazón mismo de cada dominio, haciendo de su objeto lo rechazado por otras disciplinas. En nuestro estudio, la problematización se situó en el campo del psicoanálisis –en su lectura e intervención en lo escolar– y en el campo del saber hacer escolar con lo que no anda –en lo que refiere a convivencia–.

Siguiendo esta línea, nos servimos de las preguntas de Ritheé Cevasco (1996) para pensar en el aporte del psicoanálisis a la construcción de nuestros casos. La autora toma los trabajos que llevaron a Freud a fundamentar una “epistemología genética de las ciencias sociales” y construir una teoría acerca de la cultura y la sociedad. Esta “epistemología” se puede localizar fundamentalmente en las obras *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921) y *El malestar en la cultura* (1930). Cevasco se pregunta:

¿Qué puede aportar el psicoanálisis a la comprensión de los fenómenos colectivos y sociales? ¿Qué puede aportar si su tratamiento sólo opera en el caso por caso, y si, en consecuencia, no puede ir más allá de una clínica de lo particular? (1996, p. 52)

El punto de vista del psicoanálisis en el campo de las ciencias sociales se legitima a partir de una hipótesis: existe una dimensión social del síntoma.

Las psiconeurosis son la respuesta a un profundo ‘imposible de vida’ inscripto en el estatuto mismo de lo cultural. Es decir, la empresa civilizadora y la cultura despliegan sus preceptos éticos a fin de erradicar la vertiente pulsional destructiva propia de la naturaleza humana y regular las relaciones de los hombres entre sí, perturbadas a menudo por este aspecto mortífero que le es propio. Ese ‘imposible de vida’ está ligado a la renuncia pulsional fundamento de su existencia y que opera como condición de su reproducción. Se trata pues de abordar las neurosis como operador de

lectura del malestar en la cultura y de explorar por medio del síntoma, el punto ciego de lo social y hacer, por lo tanto, de las formaciones neuróticas ‘un modo de desvío de lo reprimido que opera en el seno de lo social. (Cevasco, 1998, p. 53)

El origen del malestar se da en la renuncia pulsional impuesta por la cultura. Esta dimensión “maldita” de la cultura y de la civilización entra en oposición con los procesos sublimatorios de creación, que le son propios. En la lógica de las organizaciones sociales se verifica una dimensión que va más allá del registro simbólico y sus efectos inconscientes: es “el lugar de la pulsión de muerte en las formaciones sociales” (Cevasco, 1998, p. 53).

En nuestra tesis, la construcción de los dos casos, a partir de las situaciones disruptivas en estudio, oficiaron como operadores de lectura del malestar en la cultura educativa, explorando –por medio del síntoma encarnado en ambos sujetos– el punto ciego de lo escolar y de lo social. A su vez, se sitúa lo que no anda en la convivencia escolar como un modo de desvío de lo reprimido que opera en el seno de lo social y precipita en la institución.

Graciela Kait, por su parte –y siguiendo las teorías de Lacan y de Freud–, reflexiona acerca de cómo se constituye lo humano señalando “que (...) no es un a priori, no es un dado de antemano sino que estructura y mundo humano se generan en un cruce que justamente es real, simbólico e imaginario” (Kait, 2014, p. 1). Toma de la teoría elaborada por Lacan la idea de lo simbólico como aquello que incluye la relación humana con el lenguaje y la impronta del mismo en su constitución. La dimensión simbólica se constituye, para un sujeto, en el lenguaje, el cual le antecede. El lenguaje se incorpora en el viviente y hace de un organismo un cuerpo humano porque ha pasado por el desfiladero del significante. En este pasaje, como consecuencia del encuentro con la estructura del lenguaje, se produce la dialéctica de la necesidad, la demanda y el deseo.

El punto donde el psicoanálisis representa un aporte en el campo de las ciencias sociales se da justamente en esta doble dimensión: los efectos de la producción simbólica tal como es reconocida por la antropología y la sociología, y los efectos del trabajo silencioso de la pulsión de muerte en el campo social (Cevasco, 1998). Basta con mirar nuestro escenario en la escuela para reconocer que alguna fuerza de orden interno y subjetivo opera de manera particular para algunos sujetos, que se pone de manifiesto en el ámbito de las relaciones

sociales que se busca establecer. Niños y niñas que “estallan” ante situaciones, muchas veces lastimándose a sí mismos y quedando en un lugar difícil de habitar o buscando un lugar habitable, a su manera; con referentes adultos, tanto familiares como escolares, que también responden con sus propios recursos subjetivos.

En la actualidad, los modos de presentación del malestar en la cultura se darían, de acuerdo con Cevasco (1998), a partir de tres elementos fundamentales: la crisis en la función de sublimación, la erosión del referente paterno y la crisis de las modalidades de idealización correlativas al referente paterno. Estos tres elementos en crisis podrían dar cuenta de la liberación de “un potencial de goce” en el que la pulsión de muerte, como puro principio de repetición, sea causa del retorno de la agresividad sobre el sujeto potenciando las patologías del acto. Resituarse en la estructura inconsciente es el programa terapéutico propuesto por el psicoanálisis, programa que se opone al recurso masivo del psicofármaco.

La utilización de los antidepresivos de manera masiva no responde a una elección científicamente fundada, sino a una decisión ética, una actitud ante el “malestar en la cultura” tratada en nombre del ideal de la felicidad y en nombre del ideal científico de rechazo del sujeto del inconsciente sumado a los intereses económicos de la industria de los laboratorios farmacéuticos. (Cevasco, 1998, p. 55)

El recurso a los psicofármacos cobró relevancia en las últimas décadas también para el tratamiento de los problemas que se presentan en el transitar de la niñez. Esto advierte sobre la necesidad de resituarse en relación a la estructura inconsciente a los efectos de distinguir qué puede ser abordado desde el trabajo educativo y qué lo excede. Al mismo tiempo, puede contribuir a regular el recurso a las derivaciones al campo de la salud y a la proliferación de personal y orientar el trabajo de los equipos de apoyo (maestras integradoras, acompañantes terapéuticos, entre otros).

Desde esta perspectiva teórica, el deseo inconsciente es indestructible. Si se le quitan los medios de expresión, retornará en otras circunstancias. El síntoma, en cualquier campo del saber, se puede leer en aquello que no encaja, en aquello que desacopla. Hay algo que no se adecúa y se muestra en el síntoma. Si acordamos que el síntoma porta un saber, tenemos la opción de escucharlo, interrogarlo, dejarlo que se exprese: “abrirlo en sus detalles y cernir un posible campo de trabajo. Del malestar al síntoma, también podríamos decir, de la respuesta

de lo ya sabido a una pregunta, para producir tal vez nuevas respuestas, distintas respuestas” (Zelmanovich, 2007, p. 5).

La educación puede ofrecer otros modos o recorridos y nuevos vínculos con el mundo a través de la creación de actividades que brinden experiencias donde vehiculizar lo pulsional, tal como son las matemáticas, los experimentos científicos, los juegos reglados, los cuentos, el teatro. El sujeto puede consentir o no a estos nuevos modos; esta es la lectura que puede hacer quien cumple funciones educativas frente a aquello que resiste, a la par que mantiene preguntas abiertas acerca del sentido de esos llamados para ponerlos a trabajar. Esta exploración permite deslindar en qué medida encuentra sus límites lo educativo para no declinar su potencia y precipitar derivaciones a otros campos de prácticas.

A la vez, debemos advertir que el síntoma no es solo un mensaje. En este pasaje al sentido (simbólico) hay algo que se pierde (real), algo que no es transferido en esa significación producida. El síntoma nos quiere dar un mensaje, pero allí hay algo más, algo que no siempre se relaciona con el Otro, sino con el propio universo pulsional. Hay algo que resiste, y en el intento de comprender o encontrar sentidos, llegamos a un límite. En nuestro estudio ingresamos a través de los casos a una posible lectura de lo que resiste, tanto en relación al Otro –encarnado en los referentes familiares y escolares de manera singular para cada sujeto– como en relación al propio universo pulsional.

Partimos de la idea de que la constitución subjetiva es producto de un proceso complejo en el cual la supervivencia biológica no resulta condición suficiente.

Algo “de otro orden” debe introducirse en ese psiquismo incipiente para que pueda devenir en sujeto. Es la posibilidad de que sobre ese cuerpo biológico se introduzca otro tipo de “energía” la que obliga a ese psiquismo incipiente a hacer algo con ella, a intentar aliviar la tensión y el displacer que ese exceso de cantidades produce en su interior. Un “interior” que aún no tiene los recursos para decidir qué hace con ella. (...) Esta energía tiene que ver con la sexualidad, con la libido y la pulsión. (Karol, 1999, p. 82)

Es desde esta concepción de sujeto que nos valemos para construir los casos que se presentan en la segunda parte de esta tesis.

Al mismo tiempo, resulta un aporte a nuestra investigación pensar la incidencia de los discursos sociales y sus mandatos en los sujetos y en las instituciones, así como leer las operaciones del discurso producidas y la incidencia en los cuerpos por vía de mandatos explícitos e implícitos.

Aprendemos, con Cecilia Balbi (2020), a considerar la educación como una práctica del discurso que conlleva un quehacer con las palabras y abre un campo de significatividad en el uso del lenguaje, en el interés por las personas, en el lazo con el semejante y en los objetos de la cultura. La idea de lazo al otro conlleva intrínsecamente un vacío, un entredicho (entre lo dicho y lo no dicho). Esta orientación propone no desatender la palabra que resulta fundante respecto al lazo. La lectura de la dimensión significativa que propone el psicoanálisis puede contribuir con la producción de ese lugar de alojamiento-recibimiento; tal vez la apuesta sea a que ese significativo pueda abrir otra vía a favor de conquistar el consentimiento a lo educativo.

Para las situaciones que nos convocan y que luego detallaremos, nos encontramos frente a un enigma o una verdad que no se alcanza a entender. En la escuela comprobamos que no siempre ni de manera exclusiva es a través de la norma que podemos dar tratamiento a aquello que “no va”. Ante la pregunta “¿por qué a pesar de las sanciones persisten las trasgresiones?” (Molina, 2014, p. 5), los conceptos de pulsión de muerte y de superyó en psicoanálisis resultan un aporte. Esta disciplina toma algunas palabras homólogas a las del campo jurídico, pero las enmarca en un cuadro diferente. Cuando refiere a la ley no lo hace en el sentido que lo entiende el Derecho; se trata de una ley inconsciente anudada a la función del lenguaje, que en nuestra cultura ha sido encarnada en la figura del padre.

La verdad, la justicia, lo humano es decir lo social, dependen del lenguaje. Eso mismo que se presenta como malestar originario (“porque hay malestar hay cultura”) es a la vez lo que produce sufrimiento. Se trata de la paradoja del lenguaje que no lo recubre todo, se trata del imposible de la estructura significativa, esa deuda simbólica que el neurótico paga por estar inmerso en el lenguaje. Esta es la verdad de Freud, el hombre puede sufrir de aquello que lo salva, porque entre lo buscado y lo hallado persiste un resto indomeñable bajo la forma de pulsión o del goce que insiste en el aparato a pesar del anhelo de supresión del conflicto o de la búsqueda de placer. (Molina, 2014, p. 6)

También desde el psicoanálisis, la Teoría de los cuatro discursos, elaborada por Lacan (1969-1970), resulta una herramienta fértil para leer el lazo social, en nuestro caso relacionado a la posición de docentes y estudiantes en las relaciones pedagógicas. Lacan presenta cuatro algoritmos que escriben cuatro discursos diferentes. Cada discurso da cuenta de un ordenamiento del lazo social que es propio del lugar dominante desde donde se plantea ese lazo.

En el Discurso del Amo, la operación dominante del agente es la de producir que “las cosas marchen”; en este discurso se sitúa como dominante la ley. El agente, desde el lugar de la verdad, busca dominar desde ese significante el *saber hacer* del otro a quien se dirige. Este discurso es necesario para instituir al sujeto y la organización de lo colectivo, pero, cuando se fija, ante la evidencia de que las cosas no marchan, genera como respuesta dominante la rebeldía. El Discurso Universitario tiene como operación dominar a partir del saber, un saber que se presenta como universal. La fijación en este discurso puede resultar en una relación burocratizada, en tanto el agente y el otro a quien se dirige quedan invisibilizados. En el Discurso del Histérico, la operación dominante del agente es estimular el trabajo de aquel a quien se dirige. Este discurso se legitima en la pregunta que causa y busca regular las relaciones a partir de él. Su potencialidad radica en la promoción del deseo del otro a partir propio deseo, promoviendo la producción del propio saber. Sin embargo, su fijación e insistencia, cuando no se logra conquistar la respuesta deseada, produce la queja que mantiene y refuerza la situación que se busca revertir. El cuarto Discurso es el del Analista, en donde la operación dominante del agente es la impulsar al sujeto a la producción de sus propios significantes singulares. Este discurso busca descompletar y recoge los desechos de saber que dejan los otros discursos. Se legitima en su saber referencial acerca de la singularidad en la que se constituye el sujeto del deseo. Su potencialidad radica en intervenir en la fijación de los otros discursos al situar un vacío, una falta que busca relanzar el deseo del otro. Es un discurso fugaz y necesario para el giro entre discursos; sin embargo, su fijación hace imposible el sostenimiento del lazo social, ya que deconstruye los ideales que obturan la emergencia del deseo de cada sujeto (Zelmanovich, 2013).

En este apartado, hemos considerado aportes del psicoanálisis para pensar la forma en que se constituye la subjetividad; notamos que es siempre con otros que ese proceso se lleva a cabo. Es por ello que, en función de nuestro diálogo transdisciplinario, decidimos

considerar el aporte de la pedagogía y de la sociología relacional para sumar miradas que aporten a la comprensión del proceso de constitución subjetiva que transcurre en la infancia – en particular en el ámbito escolar–, etapa de la vida en la que hace foco nuestra investigación.

3.2. Para una lectura de la dimensión institucional

3.2.1. Aportes de la pedagogía

La escuela se ve confrontada de manera creciente a encargos para ocuparse de diversas problemáticas por las que transitan las infancias, exigencias que la desbordan y que producen la pérdida de su especificidad. Desde la mirada de la pedagogía social, en palabras de Violeta Núñez (2003b),

la escuela no ha de trabajar en solitario, sino en red. En “red” quiere decir no al traspaso de responsabilidades, sino la articulación de diferentes niveles de responsabilidad para llevar adelante tareas diferentes, pero en una cierta relación de reenvío. Otras instituciones, programas, servicios educativos sociales, sanitarios, psicoterapéuticos pueden abordar las nuevas demandas emergentes en el entendimiento que estas cuestiones son multidimensionales y requieren por tanto lo que postulamos como modelo de trabajo en red. Se trata de impulsar servicios diversos según principios de calidad. No se trata de una labor sustitutiva de la escuela, ni de la familia sino suplementaria, de búsqueda de nuevos recursos de articulación social y cultural. (p. 3)

En lo que concierne al trabajo dentro de la escuela, estudiar el vínculo educativo puede resultar una vía posible para abordar situaciones que allí acontecen, desde su propia especificidad. Al respecto, Moyano (2010) nos señala una primera cuestión: el vínculo educativo no viene dado, sino que se ha de construir, requiere de un trabajo de transmisión por parte del agente y de un trabajo de apropiación por parte del sujeto de la educación. El par transmisión-adquisición posibilita un lugar de encuentro. Interesa tomar las aportaciones de Herbart acerca de la existencia de tres elementos intervinientes en este proceso (a modo de triángulo incompleto, ya que su base no cierra): el sujeto de la educación, quien debe consentir y disponerse al arduo trabajo civilizatorio; el agente de la educación, representante del mundo y responsable de transmitir los patrimonios culturales a las nuevas generaciones; y

el tercer elemento, que lo constituyen los bienes culturales seleccionados para su transmisión: contenidos culturales cuya transmisión garantiza el acceso de los *recién llegados* a la cultura (Núñez, 2003b). La cultura actúa, en el acto educativo, como lugar de encuentro: es allí donde se significan los aprendizajes. Cada uno de los tres elementos del triángulo resultan relevantes para que el vínculo educativo tenga lugar. Herbart no cierra el triángulo en la base, donde se unirían el sujeto y el agente de la educación, porque, siguiendo a Moyano (2010) quien retoma estas ideas, aquello que los separa es lo que define lo humano. En el caso del agente educativo, se trata de que el mismo esté interesado en los saberes a impartir y a la vez tenga en cuenta a los sujetos, sus tiempos y disposiciones.

La docta ignorancia, expresión acuñada por Nicolás de Cusa (1440) – introducida por Lacan en su obra y retomada por Moyano (2010)–, connota la disposición a escuchar, a advertir el rasgo singular de quien se nos presenta a la hora de producir un lazo educativo, singularidad de la cual nada sabemos más allá de los indicios que nos muestra. El educador necesita de una constante renovación del vínculo con su disciplina y con la cultura, así como cierta disposición al *no saber* (Moyano, 2010). Podemos servirnos de esta idea para pensar en los adultos que acompañan a los niños/as en su proceso educativo, en tanto ella se revela como necesaria para establecer un vínculo y abrir la pregunta acerca de qué es aquello que convoca al otro. Esta postura se presenta opuesta a la idea de maestro o maestra como modelo a seguir o como aquel que sabe “todo” acerca de “todo” y sobre lo que le pasa al sujeto. La docilidad en el posicionamiento de los docentes puede abrir u obturar el camino hacia la invención de un vínculo que habilite la relación entre ley y deseo y permita a los adultos que rodean al niño trabajar en relación a los significantes que le habiliten un lugar simbólico singular.

La referencia al vínculo educativo nos lleva a considerar el concepto de transferencia que aporta el psicoanálisis. Esta aparece como condición para el funcionamiento del vínculo maestro/a-alumno/a, instituye al sujeto en un lazo y se constituye como herramienta subjetivante que posibilita la emergencia del sujeto de la educación (Zelmanovich, 2013). El reconocimiento, las identificaciones y el deseo facilitan la producción de una atmósfera transferencial que es condición para que emerja el significante de la transferencia. Este proceso requiere de un punto de partida que involucra la oferta de contenidos, motor de la transferencia de trabajo.

Zelmanovich revela, en sus investigaciones referidas al nivel secundario, que los rasgos docentes más nombrados y valorados por los estudiantes son, en primer lugar, el respeto, la confianza y la exigencia hacia los alumnos. En segundo lugar, la seguridad y la experiencia. Por último, la curiosidad. Estos rasgos instalan una atmósfera transferencial en la medida en que contribuyen a conformar las parejas de la transferencia entre estudiantes y profesores. Resultará fértil poder ubicar cuáles son esos rasgos en el nivel primario.

La función educativa consiste en hallar puntos de encuentro entre el sujeto y la cultura. La oferta no es algo del orden de lo concreto sino la oferta de un vínculo con el saber. El agente de la educación se hace cargo de la transmisión de contenidos culturales, tratando de suscitar el interés del sujeto, si se le suponen unos intereses particulares y una disposición al trabajo. Si quien está en función educativa toma en consideración aquello que despierta el interés de sus estudiantes como un factor importante, probablemente se abra un recorrido donde algo del orden de un vínculo educativo se pueda construir.

En los testimonios encontramos niños y niñas, como protagonistas de situaciones, que con sus comportamientos conmocionan a la institución en su conjunto. De algún modo, persiste la ilusión en los agentes educativos de que ellos “se adapten” al formato escolar existente. Los adultos en la escuela quedan perplejos y surge la necesidad de revisar las condiciones en las cuales las escenas disruptivas se suscitan.

Desde la perspectiva de la pedagogía referida a la especificidad de la educación escolar, Flavia Terigi (2014) plantea que la escuela, en su matriz histórica, tiende a promover procesos de normalización sobre la base de un “desarrollo esperado”. La escuela se presenta como productora de alumnos y formas establecidas para una infancia estandarizada, formas que se consideran “normales”.

La normalización, solidaria de la naturalización, es una operación que omite el proceso social de producción de las características con que se nos presenta un sujeto. Se asigna a los niños rasgos y capacidades que son considerados como si fuesen intrínsecos, y se pretende que transiten por un único desarrollo ya sea de conocimientos, intereses o motivaciones, etc. (Terigi, 2014, p. 6)

Este planteo nos alerta acerca del recorte de nuestro problema de estudio, que debe ser tomando desde una perspectiva contextualizada y relacional, con un abordaje psicoeducativo que tome en cuenta procesos subjetivos singulares que se producen en el marco de la cultura escolar. Según Terigi, “lo posible” en la escuela depende, en parte, de la posibilidad de forzar los límites del “saber pedagógico” por “defecto” hacia nuevas configuraciones de lo educativo, tanto escolar como no escolar (2014, p. 9). La autora presta especial atención a lo que denomina la monocromía de lo escolar, visualizada como uno de los obstáculos en los modos de gestionar el tiempo, tópico que adquiere singular relevancia en nuestra tesis.

De este modo, pensar a Lucas o a Micaela implica pensarlos en situación, tomando en cuenta las características de época, las condiciones pedagógicas y la posición de los adultos que las asumen, los núcleos duros de la escuela, las características y mandatos propios de la sociedad y de la institución donde se encuentran. El modo en que la institución recoge los encargos sociales, en este caso el encargo de inclusión, también debe ser tomado en cuenta: profesionales que se ven interpelados en su rol, producto de los encargos vigentes.

3.2.2. Aportes de los estudios sobre la autoridad pedagógica

En el texto “Políticas de democratización en las escuelas argentinas” (2017), Greco analiza cómo las transformaciones sociales, políticas, económicas e institucionales de las últimas décadas produjeron nuevos modos de configurar los espacios educativos –atentos, en algunos casos, a los sujetos y sus requerimientos así como a los rasgos propios de la infancia y de la adolescencia–, que muestran los puntos de imposibilidad y lo posible de una construcción de la convivencia institucional así como de nuevos modos de ejercicio de la autoridad pedagógica en un sentido democratizador.

Tanto la convivencia escolar como el ejercicio de la autoridad y la participación, en particular la estudiantil, no fueron considerados como dimensiones a ser desplegadas y fortalecidas en la escuela en sí misma como institución educadora. No formaron parte del mandato fundacional escolar. (Greco, 2017, p. 140)

Según la autora, en el período que va del 2003 hasta la actualidad encontramos un conjunto de leyes que denotan un cambio de mirada hacia las infancias y adolescencias, donde prevalece la idea de derecho y respeto hacia el otro, desde una perspectiva igualitaria.

La Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (26061/2005) dispone que todo niño, niña o adolescente es un sujeto de derecho y que el Estado debe generar políticas públicas y un sistema integral de derechos que garantice que sean considerados como tales. Se proclama su derecho a ser reconocidos, a ser considerada su opinión y su palabra, a ser respetados en su desarrollo vital y a contar con ámbitos familiares, sociales y culturales atentos a materializar dichos derechos. Asimismo, se promulgó una Ley de Educación Sexual Integral que promueve el reconocimiento de los/as otros/as, desde una mirada igualitaria y en una perspectiva de género. Más avanzado en el tiempo, en el año 2014, el nuevo Código Civil y Comercial de la Nación diseñó un artículo específico en el que queda expuesto que “se prohíbe el castigo corporal en cualquiera de sus formas, los malos tratos y cualquier hecho que lesione física o psíquicamente a los niños o adolescentes” (2014, Artículo 647).

A partir de la Ley Nacional de Educación (26206/2006) se generaron en el sistema educativo argentino un conjunto de políticas, programas y construcciones de normas y prácticas tendientes a democratizar los vínculos al interior de las instituciones: en la enseñanza, en los aprendizajes, en los modos de convivir, en el ejercicio de la autoridad y en la resolución de conflictos propios de la vida escolar. Esta perspectiva amplía la concepción de una democratización generadora de condiciones de igualdad para todas las escuelas y estudiantes del país, en un sistema que se ha fragmentado progresivamente en forma creciente. Se pone el acento en la trama institucional de cada escuela, que se teje en los modos de relacionarse entre pares, en las relaciones pedagógicas y en los gestos habilitantes de docentes y directivos hacia los/as estudiantes (Greco, 2017).

Acordamos con Greco (2017) en que el despliegue de las políticas de democratización en las escuelas en este período da cuenta de un requerimiento contemporáneo fundamental del sistema educativo en su conjunto: visibilizar, hacer lugar y configurar como objeto de trabajo la convivencia escolar y los vínculos que en ella se generan, en articulación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva institucional.

Si pensamos en el trabajo sobre convivencia, no podemos dejar de lado la conceptualización sobre el conflicto, ya que el mismo es inherente a la vida con otros, es constitutivo de la vida social y forma parte de la vida de relación (Consejo Federal de

Educación, 2014). Tomamos la idea de Mouffe (Litichever y Núñez, 2005) de que el conflicto no puede y no debería ser erradicado, puesto que la especificidad de la democracia moderna reside, precisamente, en el reconocimiento y la legitimación del mismo. Adherimos a la idea de que la conflictividad entre escolares resulta de carácter relacional, dinámico y situado; y que suele ser en los conflictos entre estudiantes donde se juegan disputas por el reconocimiento de identidades personales y sociales (Paulín, 2015).

El sentido de las sanciones resulta relevante en este contexto, como función fundamental de la autoridad, con finalidad democrática y transformadora “sancionar es, de hecho, atribuir al otro la responsabilidad de sus actos” (Meirieu, citado en Siede, 2007, p. 191). Sancionar es quebrar la inercia del “pobrecito”, de considerar que los chicos son como son y que hacen solo lo que pueden. Desde este punto de vista, renunciar a las sanciones es eliminar una herramienta de constitución subjetiva (Siede, 2007).

El concepto de sanción se modifica así con respecto a su connotación tradicional; se utiliza con un sentido formativo y no como mero castigo. Se hace referencia a una sanción que tenga carácter educativo, que sea gradual, que sostenga proporcionalidad en relación con la trasgresión cometida y que posibilite al responsable hacerse cargo de sus actos. Esto implica un nivel de análisis de cada situación en particular donde acontecen los conflictos, atendiendo a las características de cada caso, que debe ser considerado en su contexto y en las circunstancias en las que sucede.

De este modo, se presenta un cambio de perspectiva que va desde la idea de responsabilizar a un individuo por determinados sucesos, a la concepción de responsabilidad compartida por todos los actores de la comunidad educativa. Se intenta comprender la complejidad de cada situación, aquello que lleva a un individuo a comportarse de determinada manera. El trabajo en equipo adquiere importancia en este contexto, junto al intento de anticipación de situaciones que pueden requerir de la implementación de una práctica entre varios. Todas estas ideas denotan un giro hacia el abordaje de las situaciones que se suscitan en la escuela.

3.2.3. Aportes de la sociología relacional

A la hora de situar las particularidades del contexto escolar en el que se producen los aprendizajes y partir de una lectura macro social, Antonio Castorina (2008) nos hace tomar conciencia de las propiedades estructurales de los grupos humanos para explicar los fenómenos sociales. Pretende indagar las redes de interdependencias o configuraciones que establecen los individuos y que se caracterizan por diferentes equilibrios de poder. Cita a Norbert Elías, “El ser humano individual vive y ha vivido desde pequeño, dentro de una red de interdependencias que él no puede romper a voluntad, sino en cuanto lo permite la propia estructura de esa red” (Castorina, 2008). La condición humana se produce en determinadas configuraciones: los individuos están ligados entre sí constituyendo constelaciones. Son éstas las que nos constituyen, generando los estados de mutua dependencia. Por ende, pensar a la sociedad, a los grupos, a las personas es pensarlos relacionalmente. Los actores participan de esas configuraciones poniendo en juego sus deseos, sus identidades, sus estrategias, sus miedos, pero ninguno de ellos proviene de propiedades puramente personales o presociales. Comprender la conducta del individuo implica –bajo esta perspectiva– situar la individualidad en un juego de interrelaciones que no son solo intencionales.

Como propósito de investigación, Castorina (2008) apunta a identificar una relación a partir de la cual alguien llega a ser tal por una vinculación social, de lo que se deduce entonces que es sobre esta última que pueden operar los cambios. Los individuos existen en sociedad insertos en configuraciones históricas, cuyas tensiones hacen variar los sentimientos y las emociones. Las instituciones, las formas de interacción, los aprendizajes de ciertas reglas de juego en las relaciones sociales juegan un papel central en la caracterización, por ejemplo, de las violencias en las escuelas. Esas violencias siempre son de orden relacional. No existen personas “violentas” sino que sus actos son respuesta a interdependencias sociales que deben ser tomadas en cuenta.

En la misma línea, Carina Kaplan (2017) hace foco en la dimensión simbólico-subjetiva de lo social. Sostiene que las personas singulares (los individuos) y la multiplicidad, diversidad y pluralidad de los seres humanos (la sociedad) mantenemos un entrelazamiento indisoluble. Este lazo está en el corazón mismo de la convivencia democrática y ciudadana. En oposición a un enfoque esencialista de lo social, sustenta una mirada relacional y

procesual donde la desigualdad o la subjetividad no son concebidas como una cualidad innata o intrínseca de individuos o grupos, sino, más bien, conceptualizadas como una condición social con historia. Los sujetos construyen su autoimagen en el tejido social y en la memoria histórica de la humanidad y sus instituciones, y es allí donde construyen el carácter personal. La influencia de los discursos individualizantes y autoresponsabilizantes impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos, esto es, sobre las formas de autoconciencia (Kaplan, 2017).

Hasta aquí situamos el punto de encuentro de perspectivas como el psicoanálisis, la pedagogía y la sociología relacional, que permiten leer los procesos de constitución subjetiva en el entramado de lazos sociales particulares. A continuación, presentamos los aportes de la historia y de la filosofía aplicados a las infancias y la educación.

3.3. Para una lectura de la dimensión sociohistórica

3.3.1. Aportes de la historia y la filosofía de la infancia y de la educación

Tal como hemos planteado en el primer capítulo, nuestro problema se inscribe en un nuevo escenario sociohistórico y cultural que enfrenta profundos cambios en las dinámicas del tiempo y del espacio, privilegiando el corto plazo y la instantaneidad. En este contexto, los modos de transitar la infancia también se vieron modificados, así como los vínculos entre niños, niñas y adultos.

Resulta necesario historizar la relación entre vínculos, convivencia y los procesos de subjetivación en la infancia, que nos permitan leer los indicios que muestran las operatorias inventadas en la escuela para lidiar con las dificultades que se presentan en los lazos, que interpelan los ideales de convivencia y los procesos de subjetivación de las normas. Dado que consideramos, en esta tesis, la incidencia de los vínculos en la constitución subjetiva –en particular en el ámbito escolar–, resulta interesante observar los cambios de concepciones y normativas en relación con las infancias.

Diversos autores reconocen a la infancia como producto de una construcción social e histórica enraizada en el occidente moderno (Carli, 1999; Dicker, 2009; Narodowski, 2013). En el siglo XVII se empieza a considerar a los niños y niñas como seres moralmente

heterónomos; comienzan a ser mirados como objeto de estudio y normalización. En este proceso se destacan los pedagogos, y la escolarización se constituye en el escenario observable de interés. Pediatras y psicólogos infantiles aparecen en escena para contribuir al examen de lo infantil. Así, el discurso pedagógico posibilita naturalizar la condición de alumno/a de los niños y niñas (Narodowski, 2013).

Carli (1999) sitúa algunas de las problemáticas relacionadas con el transitar de las infancias que tienen vigencia para pensar el modo en que se presentan hoy en las escuelas. Refiere a problemáticas culturales y sociales relacionadas con las dificultades para aceptar la diversidad, con los tipos de crianza familiares, con los lenguajes y los valores. Problemáticas sociales y culturales que están vinculadas con el trabajo infantil y la pobreza, con el impacto socializador e identificador del consumo sobre los niños y, finalmente, con la conflictividad propiamente escolar. La autora propone restituir la cadena histórica entre las generaciones, en un contexto de desintegración de los lazos sociales, e interrogar los problemas interculturales y sociales de las escuelas a través del tiempo. También sugiere tomar en cuenta lo contemporáneo, los registros de temporalidad de cada generación:

En un esfuerzo de los adultos que favorezca la construcción de una nueva posición educadora acorde con condiciones históricas siempre cambiantes, que explore el impacto de las nuevas tecnologías, de los cambios perceptivos, de las formas de construcción del conocimiento, de los procesos de identificación infantiles, de los cambios en la cotidianidad. (Carli, 1999, p. 6)

Carli (1999) sostiene que lo que está en juego en la niñez no es solo la posición de los niños y su crecimiento sino, además, la posición del adulto y los proyectos de una sociedad. Agrega que, en la educación de los niños y niñas, se juega la singularidad del vínculo entre un adulto y una generación en crecimiento.

De acuerdo con Narodowski (2013), la infancia como objeto de estudio debe ser vista como aquella construida por los discursos psicológicos, pedagógicos y didácticos con los cuales se la delimita y comprende. Ella posee un estatus que se configura a lo largo de la historia y que, por lo tanto, como objeto no es natural, como tampoco lo son las explicaciones que surgen de dicha construcción. El autor sostiene que la tradicional definición de infancia está siendo cuestionada y que, como tal, está llegando a su fin. Plantea que la crisis en la

conceptualización moderna de infancia no determina su clausura, sino que la está llevando hacia dos polos: infancia hiperrealizada e infancia desrealizada.

Una infancia hiperrealizada refiere a niños conectados largas horas al día a través de diversos dispositivos a los que tienen acceso. Niños y niñas a los cuales les resulta difícil imaginarse un mundo en que la información –y el mundo mismo– no estén al alcance de su mano a través de internet; que viven en la inmediatez, en la necesidad de una realización inmediata de sus demandas. Niños y niñas que tienden a presentarse como si fueran maestros y maestras de sus padres, de sus docentes; que parecieran no necesitar más la protección del adulto. Niños y niñas que, como en el mundo adulto, se encuentran sometidos a la lógica del mercado: consumen y luego existen; y si no consumen, emergen con violencia. Al mismo tiempo, se encuentran cada vez más indefensos frente a la influencia de los medios de comunicación masivos y la compulsión al consumo, lo que los pone en una situación privilegiada, pero también los expone y los debilita (Narodowski, 2013).

La infancia desrealizada es la infancia de la calle. Es la infancia que desde edades tempranas trabaja, vive en la calle, no está al resguardo del adulto; que ha encontrado herramientas para sobrevivir, en apariencia, de manera independiente. Son aquellos niños y niñas que vemos por la noche intentando subsistir, aquellos que intentan realizarse, mejor dicho, desrealizarse (Narodowski, 2013).

Con respecto a estas dos caras, Mercedes Minnicelli propone pensar a las “infancias en estado de excepción” (2010) y su relación con las instituciones. La tesis de esta autora sostiene que la infancia en estado de excepción genera nuevas generaciones “en banda”. Quedar “en banda” refiere a quedar fuera del lazo, excluido. Niños, niñas y adolescentes que son considerados como sujetos de derecho, pero solo en su forma enunciativa, ya que la realidad los muestra de otra manera. Las instituciones y los adultos no advierten su implicación y dejan a las infancias y adolescencias libradas a su propia suerte.

3.3.2. Aportes de la antropología para pensar el tiempo y los cuerpos en la época

La antropóloga Paula Sibilía analiza, en su obra *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales* (2009), la manera en que las sociedades industriales desarrollaron toda una serie de dispositivos destinados a modelar los cuerpos y las

subjetividades de los ciudadanos. Señala que son las técnicas disciplinarias rigurosamente aplicadas en las diversas instituciones de encierro las que componían el tejido social de los Estados nacionales: escuelas, fábricas, hospitales, prisiones, cuarteles y asilos. Estos mecanismos promovieron la normalización de los sujetos a través de su sujeción a las normas y como resultado de esos procesos se fueron configurando ciertos tipos de cuerpos y determinados modos de ser. Apuntaban a la producción de cuerpos dóciles. Sin embargo, señalará Sibilia (2009), la capacidad de oponer resistencia está siempre presente como un componente central de todos los procesos.

Propone pensar que el contexto actual difiere de aquel escenario de la sociedad moderna en su apego industrial. Emergen nuevos modos de subjetivación, diferentes de aquellos que produjeron los cuerpos dóciles y útiles descritos por Foucault (1989).

A medida que pierde fuerza la vieja lógica mecánica de las sociedades disciplinarias (cerrada y geométrica, progresiva y analógica) emergen nuevas modalidades digitales (abiertas, fluidas, continuas y flexibles) que se dispersan aceleradamente en nuestra sociedad. La nueva lógica opera con velocidad en el corto plazo. Su impulsividad suele ignorar las fronteras: atraviesa espacios y tiempos, devora el “afuera” y fagocita cualquier alternativa que se interponga en su camino. Señala, en su obra, que se esboza el surgimiento de un nuevo régimen de saber y poder asociado al capitalismo postindustrial que nos encontramos transitando. Dirá que el mismo perdió sus intersticios y ya no se compartimenta geoméricamente, pasando a ser un *contínuum* fluido y ondulante, con su impacto en la producción de cuerpos y subjetividades (Sibilia, 2009).

Los cuerpos infantiles muestran el impacto en sus desregulaciones, en el *contínuum* de un empuje pulsional que no se aviene a las normas que las instituciones sostienen bajo el imperio de la vieja lógica mecánica. La lógica fluida y flexible de las sociedades contemporáneas impacta en los cuerpos, que no encuentran su tope en las instituciones.

Hasta aquí hemos presentado los fundamentos en los que se ha basado el análisis de nuestro objeto de estudio. Este está centrado en los abordajes institucionales para atender las dificultades de inserción en el vínculo educativo de niñas y niños que resisten con sus cuerpos a las modalidades colectivas establecidas. A través de él, ingresamos al problema que hemos delimitado: la convivencia escolar interpelada ante situaciones que se vivencian de

manera cada vez más frecuente en las escuelas de nivel primario, en particular las que atienden población de sectores medio y medio-alto.

Para avanzar en esta dirección iremos ubicando en los sucesivos capítulos lo que "no anda" en cada una de las tres dimensiones involucradas en el problema: subjetiva, institucional y sociohistórica-cultural. Para ello iremos mostrando de qué manera se presenta aquello que interfiere en la convivencia necesaria para que el trabajo educativo tenga un lugar, a partir de una lectura de la complejidad de ese entramado de dimensiones en los casos contruidos como unidades de análisis.

SEGUNDA PARTE. Los casos y sus enseñanzas

En los cinco capítulos que componen esta segunda parte se recogen los fundamentos teóricos y metodológicos desarrollados en la primera parte de esta tesis. En ellos se sostiene la construcción de los casos a partir de los cuales ingresamos al problema en estudio y en los que se advierten los abordajes realizados por diferentes agentes institucionales, que constituyen nuestro objeto de estudio. Los casos muestran como una lente de aumento aquello que conmociona la convivencia escolar interfiriendo el vínculo educativo, configurándose de este modo su carácter paradigmático.

En el capítulo 4 “Presentación de los puntos de partida para la construcción de los casos”, se despliegan las situaciones de las que se parte para la construcción de los casos, ante las cuales la institución se ve desbordada frente a los modos en que se presentan a quienes, como ya anticipamos, llamaremos Micaela y Lucas. Las situaciones, en tanto son pensadas en el marco de **una clínica socioeducativa** (Zelmanovich, 2020), requieren de una lectura particularizada en tres dimensiones involucradas y entramadas entre sí: la **subjectiva**, **la institucional** y **la sociohistórica-cultural**.

En los capítulos 5, 6 y 7 se van desagregando cada una de las dimensiones, en las que presentamos testimonios de entrevistas que echan luz sobre la mirada de los actores institucionales, sus modos de concebir las situaciones y las estrategias para abordarlas. El estudio de dichas situaciones nos permite leer, analizar y escuchar acerca de cómo estos niños y niñas son “hablados” por los adultos en la escuela. Intentamos recuperar cómo la convivencia se ve afectada de diversos modos por estas miradas y por estas presencias disruptivas para visibilizar qué puede la institución en relación a alojar en un vínculo educativo ciertas modalidades subjetivas.

En el capítulo 8 se recoge lo que ofrece la lectura de lo que "no anda" en cada dimensión, para la configuración de cada uno de los casos, ubicando los anudamientos entre las dimensiones subjetiva, institucional y sociohistórica, tal como se plantea en la clínica socioeducativa (Zelmanovich, 2014, 2020).

Se delimitan las coincidencias y diferencias entre los casos, lo cual permite situar qué nos enseñan acerca de los puntos en los que se producen los cortocircuitos en y entre las

dimensiones y los posibles reanudamientos para que tenga lugar el vínculo educativo en el que se sostiene la convivencia, como así también sus límites. Para la configuración de este anudamiento, nos serviremos de los aportes teóricos establecidos en la primera parte de esta tesis.

CAPÍTULO 4. Presentación de los puntos de partida para la construcción de los casos

Para la presentación de los puntos de partida en la construcción de los casos hemos recuperado la voz de docentes, directivos y psicólogas que trabajan en la institución en la que se desarrolló el trabajo de campo. Las voces elegidas ponen el foco en las tensiones que se producen a la hora pensar la convivencia, que pivotea siempre entre lo singular y lo colectivo.

Las escenas relatadas representan situaciones disruptivas que ponen “en jaque” a la escuela toda; queda comprometido el personal docente, el equipo directivo, el personal de seguridad y de maestranza, los profesionales de la salud y los niños y niñas de la institución. Todos ellos vivencian las situaciones con cierto grado de malestar; los recursos con los que cuentan parecieran no ser suficientes para poder avanzar con estas cuestiones, de aquí la relevancia y el criterio de selección de ambos casos.

Las situaciones presentan a Micaela y Lucas, una niña y un niño de 8 años, quienes cursan tercer grado en una escuela trilingüe de doble jornada de gestión privada en CABA. A esta escuela asiste población de clase media y media alta en un barrio de élite de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Cabe mencionar el “doble rol” de quien escribe para la lectura e interpretación de las situaciones de las que se parte. Por un lado, desde la trayectoria profesional forma parte del escenario relatado, lo que permitirá pensar, como efecto de esta investigación, las dificultades y las potencialidades de esta función. Quien escribe se desempeña como coordinadora de área, rol que implica supervisar la tarea docente en el armado de clases y proyectos, a la vez que acompañar a los alumnos/as a lo largo de su trayectoria escolar en cuestiones relacionadas con los aprendizajes, con su bienestar en la escuela y con la convivencia escolar. Por otro lado, desde un lugar académico y en el marco de esta tesis, se intenta ubicar desde el rol de investigadora para poder echar luz a las lógicas en las que se sostienen las dificultades en la convivencia escolar, aportando a la construcción de un campo de problemas que interpelan a las instituciones. Ambas perspectivas interactuaron a lo largo de todo el trabajo de campo.

4.1. Lucas y la respuesta de un cuerpo que se sustrae de la escena

Diferentes circunstancias de la vida escolar llevan a Lucas a actuar de manera disruptiva ante situaciones en la escuela primaria: la puesta de un límite, el respeto a una norma, la pérdida de algún objeto o el “no acceso” a lo que él quiere “aquí y ahora”. Cuando el niño se enoja, manifiesta una ira descontrolada: corre y se esconde por horas, golpea paredes y ventanas, se trepa a un árbol por tiempo indeterminado o trata de escapar de la escuela, intentando sortear al personal de seguridad de la institución.

En palabras de Marina, su maestra de inglés:

Este año en particular tengo un grupo donde hay niños que tienen muchos problemas vinculares y esto excede a lo que yo puedo resolver porque necesitan de un tratamiento psicológico que yo no les sé ofrecer o un acompañamiento terapéutico que excede mis conocimientos, mi preparación formal. Por ejemplo, Lucas. Es un niño que se escapa, se trepa a un árbol, no puede decir qué es lo que le sucede, qué es lo que lo enoja y, cuando te lo puede decir, ya está en un estado de ira descontrolado, eso es preocupante. El chico quiere salir por la puerta de la escuela corriendo. A él lo que lo pone mal es cuando no puede en ese mismo momento, en el aquí y ahora, satisfacer su necesidad.

Por otro lado, recuerda Anabella, su maestra de primer grado:

Lo que yo me acuerdo de Lucas es que se enojaba mucho y había que evitarle el enojo. En realidad, evitarle el enojo para no tener después uno el problema, porque si él se enojaba venía el desborde y después era muy difícil controlar eso. Daba la sensación que tenía poca tolerancia a la frustración, entonces una mínima frustración podía detonar algo. Y sufría, la verdad es que se ponía mal. Empezaba a llorar, a gritar y se iba, se escondía a veces, **parecía como que se quería ir del mundo**. Una vez dijo “yo pensé que cuando creciera me iba a dejar de pasar”, como que no lo podía controlar (...) Un pibe re inteligente, ¿eh?, se enganchaba con las actividades de la escuela, con lo académico. Pero..., como que lo emocional, no... (...) Yo había armado un vínculo con él. Yo había tenido al hermano, el año anterior y tuve buena relación con los padres. La madre me depositaba mucha confianza, y hablaba muy

bien de mí entonces yo creo que eso también retrasó un poco que en mi turno se enoje tanto. Y la mamá, con esto de los ataques, también, plena confianza en lo que yo le decía. Yo armé vínculo con él, yo lo entendía. Por ejemplo, él escribía y se quedaba en el piso y yo había cosas que se las permitía y el resto de los chicos a veces decía algo y a veces no. Él escribía en el piso cuando todos escribían en la mesa, cosas así. Quizás un poco los límites también pasaban por ahí, ¿no? Ver cuánto los demás bancaban y cuánto no y bueno, “Lucas, sentate en la silla”. Nada de pulsar, ¿viste? Si Lucas se sentaba en la silla cuando yo le decía, genial, y si no se sentaba en la silla, yo decía “bueno, después lo va a hacer”, para evitar que salte algo. Igual por momentos, cuando tenía algún ataque, parecía que el vínculo que yo había hecho con él no existía y yo ahí pensaba “¿cómo?”. Entonces era todo un trabajo de no llegar a ese desborde, digamos.

Ante aquello que enoja a Lucas y que no puede poner en palabras ni transmitir a sus docentes, aparece un cuerpo que se desborda (corre, se trepa, golpea, gime) o bien, un cuerpo ausente (se esconde). Los maestros y coordinadores relatan que, generalmente, **la ira se desencadena a partir de pérdidas:** el cuaderno de inglés que no encuentra, la salsa barbacoa en el comedor que ya no hay, el tener que dejar “la casa” que construyó con sillas en un aula auxiliar para volver a la clase.

Ante estas situaciones que causan desborde y malestar en él y en los adultos que lo rodean, Lucas **solo habla con su mamá**. Es muy difícil entablar un diálogo para que él cuente qué lo enoja tanto.

En la entrevista con Marina, profesora de inglés de tercer grado, ella se angustia, se le llenan los ojos de lágrimas. Se establece el siguiente diálogo:

Marina: Realmente me angustia el nivel de responsabilidad que uno carga cuando Lucas enloquece. El saber que se le puede filtrar por el brazo a uno de los chicos de seguridad y escaparse a la calle y terminar mal. O que se puede caer de arriba del árbol; saber que se puede herir...

Entrevistadora: ¿Te angustia la responsabilidad que sentís?

Marina: el saber que se puede lastimar y que él está bajo mi responsabilidad y que yo tal vez podría haberlo ayudado de otro modo... y no saber cómo... y esa impotencia de no saber cómo ayudarlo. No está dentro de mi preparación. Con el paso de los meses yo lo pude conocer un poco más y pude más o menos detectar el punto donde, si yo no le presto más atención, en ese punto, voy a tener un problema.

Entrevistadora: ¿Anticipás algunas situaciones donde sabés que se va a poner mal?

Marina: Claro, anticipo. En este tiempo yo conseguí detectar esos puntos que, si me preguntás cuáles son no lo sé... es un poco más intuitivo... no sé describírtelos... pero empiezo a ver **cuándo me tengo que parar y prestar atención**. Hay algo en el caso de Lucas, en la forma en que me mira, en cómo se mueve, empieza a dar vueltas en círculo.

Cuando algunos maestros cuentan sobre Lucas notamos algo del orden de la flexibilidad en la manera de tratarlo. Por ejemplo, si bien la norma escolar establece que los alumnos/as deben escribir sentados en sus bancos, Lucas tiene permiso para escribir tirado en el piso. También leemos en los relatos la posibilidad de los docentes de anticiparse a algunas situaciones. Lo que Marina, su profesora, llama “intuición” parecería referir a un saber hacer que funciona para lidiar con algunas situaciones disruptivas. Vale reconocer estos pequeños gestos que parecen funcionar para que Lucas pueda permanecer en la escuela, aunque sea de a ratos. También aparece esta tensión entre lo individual y colectivo, por ejemplo, en el relato sobre la norma de sentarse en el banco a la hora de realizar una tarea. Pareciera que a él le está permitido quebrantarla y que el resto del grupo comprende qué es lo que este niño necesita. Se impone aquí la necesidad de construir un saber hacer operativo con la distinción entre ley jurídica –traducida en la escuela en normas– y ley subjetiva.

A Lucas le gusta jugar con tornillos, clavos, sogas, cajas y cualquier otro **material de desecho** que encuentre en la escuela. Puede estar **horas armando y desarmando**. En primer grado solía ponerse algunas de esas **cosas en la boca**; los adultos se alarmaban mucho ante estas situaciones. En varios momentos se pudo consensuar con él para que los guarde en un armario, en la oficina de algún coordinador, y que al finalizar la jornada los busque para

llevarlos a su casa. Lo mismo sucedió con cajas vacías que extrajo del laboratorio de computación.

Una vez que el enojo se hace presente en Lucas, ninguna propuesta lo sosiega y tampoco entabla diálogos que le permitan poner en palabras qué le pasa o le pasó. La directora de primaria y la psicóloga del jardín de infantes, con quienes los padres solían tener encuentros, **sugirieron que la familia acuda a un tratamiento psicológico con Lucas**. Sin embargo, estas recomendaciones no llegaban a buen puerto. Comenzaban tratamientos que no lograban sostener a lo largo del tiempo; esta información los padres la compartían cuando las maestras o la directora indagaban sobre ello.

Marina, docente de inglés, comparte el siguiente relato:

Un día, Lucas no encuentra su cuaderno de inglés, se me acerca y me cuenta, entonces yo le digo: “te ayudo a buscarlo”. Buscamos bajo su mesa, en su *locker*, en su mochila, pero el cuaderno no aparecía. Era común que Lucas no encontrara sus útiles escolares, solía tener todo el material desplegado; su mesa era un desorden y perdía sus cosas. Después de buscar un rato, el cuaderno no aparece y yo necesito continuar con el resto del grupo. Entonces le digo: “este cuaderno tiene que aparecer. Vas a tener que seguir buscando..., si no mañana te sigo ayudando. Ahora tengo que seguir con la clase”. Entonces, Lucas sale corriendo del aula y se esconde. Dos coordinadores y una persona de seguridad lo estuvieron buscando largo rato por la escuela. Se había metido en el armario de un aula.

Los pedidos de socorro por parte de los maestros o el funcionamiento del equipo directivo, que se buscaba y llamaba ante situaciones disruptivas, daba cuenta de la necesidad del trabajo en conjunto. Un solo adulto parecería no resultar suficiente para abordar lo que acontecía; se necesitaba de otros para sostener y sostenerse.

4.2. Micaela y la respuesta de un cuerpo que se da a ver

En el jardín de infantes, Micaela participaba poco tiempo de las propuestas grupales. Solía deambular por la sala o los pasillos de la escuela. Sus tiempos de atención eran muy cortos.

Los maestros relatan que cuando parecía que la niña había aprendido algún contenido, al poco tiempo lo olvidaba como si nunca lo hubiese visto. **Le costaba respetar las normas.** En los juegos reglados solía **inventar reglas propias**; cuando sus pares le decían “así no se juega”, se **enojaba, empujaba** o se iba **sola a caminar**, recluida en su mundo interno. Damián, su maestro de sala de 5, relata “Uno de los dos maestros de la sala tenía que estar permanentemente con ella, nos insumía más que los otros 24 chicos juntos y no podía sostener espacios con los otros”. Desde **la escuela se sugiere a la familia realizar una consulta con un/a psicóloga/a.**

Pienso en Micaela y no puedo dejar de asociarla a su familia. Me acuerdo de la primera entrevista con los papás. Venían muy enojados del año anterior. No se sintieron contenidos. (...) Me llamaba mucho la atención cuando la mamá venía a buscar a Mica a la salida. La esperaba detrás de la valla, pero no la buscaba con la mirada... no la miraba..., no había conexión entre la mirada de la mamá y la de la nena. (Damián, maestro de sala de 5)

El maestro de jardín describe a Micaela como una nena con dificultades motrices y de coordinación, reflejadas en sus grafismos y en el modo particular de caminar y moverse; se refiere a ella como una nena corpulenta. Si algo no se hacía como ella quería, se enojaba mucho. Sus reacciones eran desproporcionadas en relación a la cuestión que disparaba su enojo. **Le costaba interactuar con los otros y “sostenerse en su cuerpo”.** Damián cuenta que la nena se lastimaba a sí misma. Solía decir: “**¿Querés ver cómo me lastimo?**”, y se rasguñaba el brazo.

La **familia** puso mucha resistencia hasta aceptar un encuentro con un/a profesional de la salud. Se mostraban **enojados con la escuela.** Según la psicóloga del jardín, transcurrió un período largo de tiempo hasta que decidieron consultar. Manifestaban que los responsables de las situaciones que se suscitaban eran los docentes, quienes no sabían escuchar a su hija, o cuestionaban las actividades propuestas como no adecuadas.

En la **escuela primaria** la situación se volvió aún **más difícil.** Micaela no podía permanecer sentada durante las clases. Salía afuera a deambular y no había forma de convencerla para que regrese al aula. Al tocar el timbre de fin de recreo, no volvía a clase. Comía dentro del aula, lo que no estaba permitido a los alumnos, y, cuando algún docente le

marcaba un límite, respondía pegándole al adulto, insultándolo o, simplemente, no respondiendo al pedido.

Si bien los maestros la describen como una nena querida por sus pares, le costaba jugar con ellos. Al discutir, reaccionaba de manera impulsiva; podía gritar muy fuerte, pegar, empujar o morder. Varios chicos de su clase, o incluso de otros grados de la escuela, **le tenían miedo**. A veces perseguía a algunos chicos o chicas por los pasillos y **los asustaba**. Cuando se servía la merienda o el desayuno comía de manera desmedida. Si los maestros le decían que más de dos bananas no podía comer se ofuscaba e intentaba conseguir más bananas a toda costa.

Micaela **disfrutaba de materias especiales como teatro, música o educación física. En esas áreas permanecía toda la hora en clase, participaba con ganas e incluso se vinculaba con sus compañeros/as y el/la profesor/a.**

Ya a principios de primer grado la dirección de la escuela le plantea a la familia la necesidad de que Micaela permanezca en la institución acompañada por una **maestra integradora**. Sus momentos de atención eran muy cortos y se estaba retrasando en los aprendizajes. Los padres aceptan este pedido y, a la vez, comienzan un nuevo tratamiento psicológico.

Cuenta Juliana, su maestra de 3er grado:

Mica se enoja mucho a veces cuando termina el recreo porque cree que es algo personal con ella, que “le estamos terminando el recreo” y ahí se enoja un montón. Ella se toma las cosas así, como que es todo de ella, o sea si ella está jugando a la pelota en grupo y termina el recreo, y alguien agarra la pelota y sube al aula a guardarla, **ella cree que “le sacaron la pelota” y ahí se enoja un montón**. Todo como que lo atribuye hacia ella y **no puede identificar esa distancia entre el objeto y ella, cree que es “a ella”**. Una vez pasó en computación que un compañero le apagó la computadora sin querer y fue como si le hubiesen pegado. Otro día **un nene le sacó**

el mouse de la mano para escribir y fue como si le hubiesen arrancado la mano. En esas cosas ella no puede diferenciar entre el objeto y su cuerpo...’’⁴

En palabras de Celeste, su maestra integradora:

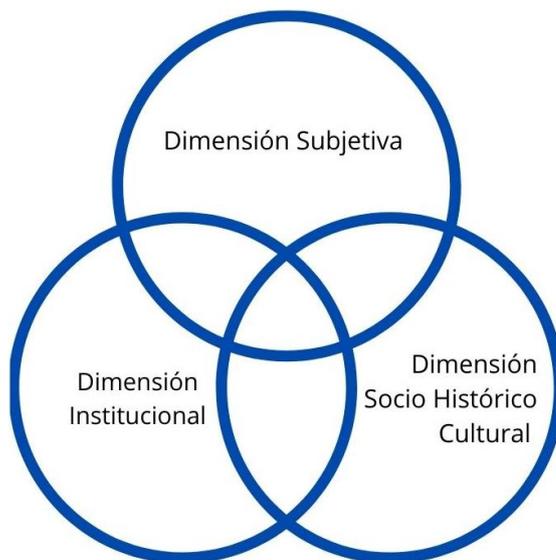
Siempre la reacción de Mica frente al límite fue mala. O sea, nunca me pasó de decirle “mirá, esto no” y que no tuviera una reacción. No te digo que pega siempre, pero se enoja, o sea, te das cuenta que el límite le genera algo. Con los compañeros a veces, jugando, como **ella es más lenta**, los nenes no es que la cargan, pero le hacen algún comentario que a ella no le gusta y eso también la pone nerviosa... **frente a esas situaciones, o sea el límite o lo vincular con los compañeros, se pone mal. Suele pegar o se agarra así [ruido y gesto de agarrarse ambos brazos] o se agarra de los anteojos con fuerza... la he visto morderse a ella misma también.** La notás muy nerviosa. También dice malas palabras o te hace *fuck you*. Esa mezcla de cosas. Puede pegar a los maestros también.

El modo en que fueron presentados Micaela y Lucas por quienes han trabajado con ellos nos lleva a continuación a elucidar cómo intervienen las tres dimensiones involucradas en los espacios socioeducativos donde las situaciones disruptivas tienen lugar: la dimensión subjetiva, la institucional y la sociohistórica-cultural. En los próximos capítulos situamos las llaves conceptuales –basadas en los fundamentos teórico-metodológicos enunciados en la primera parte de esta tesis– que contribuyen a entretrejer las diferentes dimensiones. Para ello, nos servimos del esquema del “nudo de tres dimensiones” (Zelmanovich, 2010b) que toma como referencia el nudo borromeo introducido por Lacan en sus elaboraciones sobre los tres registros de la realidad humana: real, simbólico e imaginario. Se sumó la dimensión institucional a las ideas de Markos Zafirópulos explicitadas por Ritheé Cevasco (1998): el malestar tiene dos dimensiones, una dimensión social y una dimensión subjetiva, de allí la afirmación de que existe una dimensión social del síntoma y, en nuestro campo de prácticas, también una institucional-escolar. Nos serviremos de dicho esquema para intentar vislumbrar aquello que se entrama: ¿qué se pone en juego en cada dimensión de los casos? ¿Qué cuestiones atraviesan las dimensiones?

⁴ Hemos incluido testimonios de diferentes actores de la institución escolar recogidos durante el trabajo de campo. A efectos de facilitar la lectura, se han ajustado algunos términos y omitido repeticiones; los testimonios y la información extraída del campo conservan su sentido originario.

Presentamos el esquema del que se sirve la clínica socioeducativa para pensar el problema que nos ocupa, que orienta una lectura transdisciplinaria y permite visualizar el entramado entre las dimensiones. Esto evita, de este modo, circunscribir el “caso problema” al niño o la niña que muestran su manera de “no encajar” en la lógica colectiva establecida, para pasar a construir “un caso multidimensional” en el que intervienen lógicas y variables que atañen también a lo institucional y a lo social.

Figura 1. Esquema de dimensiones



CAPÍTULO 5. La dimensión subjetiva. El cuerpo y sus desbordes.

5.1. Lucas. Ante un Otro excesivo, hacer operativa la pérdida para el armado del cuerpo

Ante aquello que enoja a Lucas y que no puede poner en palabras ni transmitir a sus docentes, aparece un cuerpo que se desborda (corre, se trepa, golpea, gime) o bien, un cuerpo que se ausenta (se esconde). Generalmente, la ira se desencadena a partir de pérdidas. En estas situaciones que causan desborde y malestar, Lucas solo habla con su mamá. Tal vez aquí se abre un enigma con respecto a qué resiste perder del discurso familiar este niño.

Interesa reflexionar sobre la idea de cuerpo para pensar en Lucas, un cuerpo que al igual que todos los cuerpos, se entreteje entre la cultura institucional y la subjetividad de la época. Susana Brignoni (2014a) nos recuerda las ideas de Freud acerca del cuerpo como lugar de discursos, un cuerpo que habla y del que debemos aprender a leer aquello que nos dice, y una pulsión que se expresa a través del mismo, sin que el propio sujeto lo sepa. A la vez, vale advertir la incidencia que tienen los discursos institucionales en esos cuerpos. Podemos leer el comportamiento disruptivo de este niño como aquello que desacopla entre cuerpo, lenguaje e institución que, si bien hace síntoma en el niño, requiere ampliar la mirada sobre los síntomas sociales e institucionales que están operando.

Para el psicoanálisis, cuerpo y organismo no son la misma cosa. El organismo refiere a una cuestión biológica, mientras que el cuerpo alude a algo que no es natural sino que hay que obtener. Y esa obtención tiene desde el inicio la marca de lo social, dado que se constituye en la relación entre el sujeto y el Otro –entendido como el representante del lenguaje– y sus discursos socioculturales para cada sujeto, que se van encarnando en esos otros que forman parte de la vida del niño. Brignoni (2014a) da el ejemplo de la adquisición de hábitos, actos de socialización que son contra natura (el control de esfínteres o los horarios para dormir, por ejemplo).

Es el Otro del niño el que demanda la regulación de las funciones corporales y esas demandas van a incidir en el funcionamiento del cuerpo de la biología introduciendo una regulación. Esa regulación se inscribe en el registro simbólico del lenguaje. En este sentido, debido a lo simbólico se produce un efecto fundamental: el cuerpo

biológico se pierde como tal en beneficio del cuerpo socializado por la palabra. Y es allí también donde podremos observar la dimensión sintomática en el cuerpo ya que como señala Rosa Calvet hay algo de universal del lado de las necesidades y después hay lo particular de los efectos del discurso sobre el cuerpo. (2014a, p. 5)

Tomamos conciencia de la dimensión social del cuerpo, del desvalimiento fundamental con el que el recién nacido llega al mundo, con la necesidad de un Otro para poder existir. Y, tal como plantea Brignoni, es interesante observar cómo ese desvalimiento del recién nacido es la condición de posibilidad para comenzar un vínculo. A partir de ese desvalimiento inicial se trata de que haya una respuesta del lado del Otro con sus representantes. Aquello que viene del interior es lo que Freud llamó pulsión; trata de un mundo de estímulos, de excitaciones corporales que desbordan las simples necesidades de, por ejemplo, alimentación.

Esta construcción del cuerpo se va desplegando a partir del establecimiento de lo que podemos llamar circuito de la demanda. El bebé sometido a esos estímulos que vienen de su interior, y que aún no tiene capacidad de reconocer ni de nombrar, grita, llora: es su modo de llamar al Otro. Es cuando el Otro responde que puede establecerse un circuito. (...) Es cuando el Otro responde, que el grito puede convertirse en un llamado. (Brignoni, 2014a, p. 6).

Partiendo de un organismo desorganizado, el sujeto pasa por el campo de los significantes del Otro que lo ordenan y dibujan su cuerpo, si el sujeto consiente a ello. Lo que Freud tematiza es que hay una primera “vivencia de satisfacción” (mítica) que el sujeto tratará de encontrar cada vez. Busca un objeto que está perdido y se encuentra, en cambio, con su falta y también con las palabras del Otro que lo dividen. El sujeto está dividido entre el deseo de reencontrar el objeto y el consentimiento de su pérdida.

Desde esta mirada, el niño con sus síntomas nos muestra lo que es del orden de su división: ¿cómo ayudarlo a consentir a una pérdida, a la existencia de una falta? Siguiendo a Brignoni:

Es importante saber que la fuente de las pulsiones es un proceso somático que proviene de una parte del cuerpo o de un órgano. Es decir que podemos ver que en la

experiencia del cuerpo hay algo que siempre es del orden de una cierta fragmentación y que impulsa al sujeto a buscar una unificación. El cuerpo se recorta por su funcionamiento pulsional. Y es ese mundo pulsional el que está en el origen de sus impulsos. Esta es una concepción que nos tiene que servir para pensar las actuaciones de los educadores en relación a los chicos que se presentan bajo el diagnóstico de trastorno de impulsos: ¿cuáles son los medios que nos enseña la estructuración temprana del cuerpo para regular el impulso? (2014a, p. 11)

En la excitación pulsional se juega un goce sin sentido. Freud y Lacan encontraron que en ese goce sin sentido existe un malestar y que es entrando en el circuito de la demanda, en el campo del lenguaje, el modo de tratar ese malestar. Pero tomar la palabra implica una pérdida: para convertirse en un sujeto y para tener un cuerpo hay que perder algo del viviente. Es decir, es posible entrar en una relación con los otros a costa de una pérdida.

En la construcción de nuestros casos, podemos ver que los adultos en la escuela dicen “no” y Lucas y Micaela no pueden consentir a la norma. ¿Qué está en juego para cada uno en su no consentimiento? En Lucas, se podría pensar (por los efectos) que la posición de los maestros intentando situar un corte, un “no”, gira en falso; la subjetividad de este niño no puede alojar el “no” por fuera del espacio familiar y se refugia donde puede. **¿Qué necesita perder Lucas del discurso familiar? Esta pregunta no está orientada a “corregir” a la familia sino a orientarnos en la escuela.** Podemos hipotetizar que determinados acontecimientos discursivos han dejado huella en su cuerpo, acontecimientos con los que traza sus síntomas y que deberá aprender a leer para saber hacer con ellos. Se abre la pregunta acerca de qué puede la escuela ante sujetos que, cada vez con mayor frecuencia, muestran su dificultad para consentir a la pérdida habilitante de su ingreso en el campo de la convivencia social. Qué puede alojar y qué es posible modificar de sus propios dispositivos, de las modalidades colectivas establecidas, para compatibilizarlas con modalidades subjetivas que las condiciones de época promueven.

Hasta el momento Lucas pasó por cinco tratamientos, no es poco, cinco. Cinco tratamientos más mi presencia obligatoria firmada, o sea lo mío era bajo condición de continuidad escolar digamos, y los padres vinieron siempre, o sea, podrían no haber venido y vinieron. (...) Gran parte del *staff* docente se termina conmoviendo con

Lucas y terminan armando un vínculo de mucho afecto hacia él. Faby [maestra de inglés en segundo grado] terminó llorando cuando terminó el año, se involucró físicamente, le llegó mucho; después extrañó que se vaya. Y vos decís, bueno después de que la pasaste tan mal ¿qué extrañas de todo eso? Es que Lucas termina mostrando algo de su desvalimiento, o sea, en esa posición donde se muestra tan desvalido termina convocando mucho al otro y termina mostrando toda su debilidad y toda su necesidad de ayuda en ese estado de tanto descontrol. Vos terminás viendo ahí a un nene totalmente desvalido o sea, un nene que vos decís “no encuentro cómo entrar, no encuentro cómo entrar porque **si lo abrazo pierdo, si me corro pierdo**” o sea, deja al otro sin saber qué hacer pero termina siendo como un desafío. A Lucas se lo ve tan abandonado en sí mismo que convoca al otro a estar presente y a quererlo. (Rossana, psicóloga del jardín)

En el relato de la profesional aparece la idea de ese desvalimiento inicial que pareciera estar todavía presente en Lucas, así como también la disposición de algunos de sus docentes a querer alojarlo. Cabe pensar dos insistencias que muestra el testimonio: los efectos infructuosos de alojarlo ante el desvalimiento por vía de estar presente y quererlo, y la insistencia por parte de la escuela en la derivación. ¿Leemos allí cierta pérdida de la función en la intervención institucional, pero no así la pérdida del lado del sujeto? Una intervención que insiste y no surte efectos.

Esto lo hablamos con algunos profesionales que lo atendieron: es una familia que no..., uno de los profesionales que lo atendió lo asumió de entrada antes de empezar a atenderlos, que la familia lo que genera es... se torna insoportable y el profesional termina encontrando argumentos para no recibirlos. Entonces, con el nuevo tratamiento termina pasando lo mismo, el profesional termina dejándolos caer, casi expulsándolos. Es una familia que termina siendo expulsada de los tratamientos. O tirando la toalla. El tratamiento de grupo los dejó caer porque los padres también hacen muchas maniobras complicadas desde diferentes lugares y los tratamientos, en cuanto pueden, los dejan caer. Aprovechan cualquier cambio de maniobra para dejarlos caer, entonces cada vez que empieza con un profesional nuevo lo hacen desde cero. Y nosotros desde la escuela... muy difícil, ¿no? (Rossana, psicóloga del jardín)

Sabemos que es imposible pensar a los niños por fuera de la estructura familiar que los sostiene con sus modalidades sintomáticas y del lugar que sus miembros les otorgan. Sin embargo, no siempre la familia está disponible para comenzar un trabajo terapéutico. Muchas veces, como en el caso de Lucas, la derivación no resulta la vía hacia el tratamiento de lo que no funciona; lo notamos en los intentos fallidos de la institución que fracasa una y otra vez en estas derivaciones. He aquí un posible punto ciego institucional a considerar. Algunos de los testimonios que aportan a nuestra tesis indican que hay, por parte de algunos docentes, un saber hacer por fuera de las derivaciones y una tensión ante la insistencia infructuosa en rectificar a las familias. Este saber hacer docente se confirma por los resultados que dan algunas operatorias realizadas con estos niños.

Mirá, hay una frase psicoanalítica muy conocida y, digamos, es la base para los que trabajamos con niños: “un niño no es sin sus padres”. O sea, el psiquismo de un niño no es sin sus padres. Un adulto puede ir solo a un tratamiento, ¿sí? Ahora, en el niño, el tratamiento se sostiene en la medida en que también se trabaja con los padres, porque un niño no es sin sus padres. Trabajar con los padres y el cambio de posición de los padres es lo que garantiza o promueve que este niño pueda generar cambios, por eso es tan difícil cuando no hay analistas que puedan trabajar a conciencia y fuertemente con los padres y casi te diría, más con los padres que con el niño. Y fue lo que nunca pudimos conseguir con la familia de Lucas, porque justamente son padres muy difíciles de involucrar con lo que les pasa y esta es una de las patas de la dificultad de la familia, el poder involucrarse, ¿no? O sea, una mamá... y vos lo habrás visto, esto, ¿no?, que llega y encuentra a su hijo colgado de un árbol y, lejos de, hablemos en bruto, “cagarse en las patas” que se te caiga del árbol y el pibe se rompa la cabeza, lo justifica, ¿no? Te dice “bueno pero la maestra también podría haberle dado lo que pedía, no era para tanto”. Creo que primer grado fue el peor momento de Lucas. Primer grado fue el peor, se sometía a situaciones muy riesgosas, se metía clavos en la boca, ... tijeras en la boca... hacía cosas de riesgo, se escapaba, o sea, se escapaba casi todos los días... nunca hubo una reacción de susto de lo que hubieses esperado ver de una madre, o sea, ir a un campamento a Temaikén, un chico que se escapa, como madre por ahí sería un poco preocupante y esto no pasaba, ¿no? Entonces esta falta de registro de la gravedad o del contacto, ¿no? Ahí hay una

cuestión... Yo creo que nunca, en mis años, porque en jardín nunca pasó ni sé si esto es viable pero se estuvo tan a punto de llamar al SAME⁵. (Rossana, psicóloga del jardín)

Encontramos, en este testimonio, una convicción que orienta el trabajo con las familias hacia la rectificación de su posición, ya sea desde la intervención de la escuela o, ante la impotencia de conseguirlo, buscando en la derivación psicológica, bajo el supuesto que podrá lograr la necesaria rectificación. En este caso, que la madre advierta el riesgo del niño, que pueda ubicar alguna pérdida necesaria del lado del niño, en lugar de ubicarla del lado de la maestra (“le podría haber dado lo que pedía”). Al mismo tiempo, veremos más adelante cómo la misma profesional advierte la apertura de un campo de posibilidades del lado de la escuela. Esto se da allí donde un docente logra constituirse en un Otro diferente para el niño, que puede acompañar y sostener la necesidad de la pérdida de algo del discurso familiar, y la escuela perder algo de su ideal respecto del funcionamiento colectivo, lo que se traduce en “problemas de convivencia”.

Podemos tomar aquí los aportes de Carmen Alda (2003), quien aborda el tema de las funciones que se ponen en juego a través de los significantes universales “padre” y “madre”, para pensar los límites y posibilidades de la escuela. La autora toma de las elaboraciones de Lacan el asunto de la familia desde “abajo”, por el fracaso, por el síntoma, por lo que no funciona como se espera. Las funciones de padre y madre, más allá de quién las encarna, están ligadas a la transmisión de un deseo e implican un nuevo orden de transmisión familiar que se distribuye mediante las funciones del padre por un lado y de la madre por otro. Lacan coloca la función materna, más allá de quien la encarna, del lado de los cuidados, en tanto que sus cuidados llevan la marca de un interés particularizado. Refiere a una “madre” defectuosa, faltosa, en la medida en que ella carece de perfección. Es esa falta la que justamente abre la vía del deseo, en tanto imposible de realizar porque no hay objeto que la colme, incluido el niño (Alda, 2003). La función paterna, más allá de quien la encarna, refiere a la operatoria de la prohibición, que se apoya en la ley, pero que también señala y muestra el camino. El enfoque lacaniano se sirve de estas coordenadas para definir en qué consisten ambas funciones y nos permiten vislumbrar —a quienes trabajamos con niños y niñas— la manera en que ellas se ponen en juego con sus operatorias en el campo educativo, por fuera

⁵ La sigla SAME refiere al Sistema de Atención Médica de Emergencia de la Ciudad de Buenos Aires.

del marco familiar. De este modo, la escuela puede officiar como una nueva oportunidad para que algo de estas funciones operen, al tiempo que pueda reconocer sus límites, recurriendo a las interconsultas para pensar desde qué posición ubicarse como un Otro alternativo respecto de lo familiar. Estas interconsultas pueden orientar una lectura de la manera en que responde el niño a determinados rasgos del Otro familiar, como, en este caso, respecto del lugar y tratamiento de la pérdida.

Naranjo (2004) trae la idea de Freud, quien comprobó que el síntoma responde a que no hay alienación total posible al Otro. Una separación es necesaria y cuando esa separación no tiene cabida en el Otro, necesita del síntoma para alojarse, lo convierte a la separación en la operación por la cual el sujeto obtiene el goce más propio e íntimo. En otras palabras, hay síntoma porque entre los ideales de la familia y el goce íntimo no hay acuerdo total posible (Naranjo, 2004).

Las operaciones de alienación y separación en los procesos de constitución subjetiva y en las producciones que resultan necesarias para que advenga el sujeto de la educación pueden permitir establecer lazos educativos con adultos que encarnen un otro que sostenga un proceso de inscripción más allá de lo familiar, con un interés particular. A su vez, permiten disponer de los recursos simbólicos que contribuyan con su trabajo de reanudamientos subjetivos a través de reubicarse en nuevas cadenas significantes, propiciatorias de su despliegue cultural y social. Por último, pueden disponer de acompañamientos en su proceso de responsabilización subjetiva por los propios actos, decisiones, elecciones y deseos. El agente de la educación puede ofertar objetos culturales que officien de mediaciones simbólicas y que den la ocasión a los sujetos de la educación de variar los puntos de referencia, para ampliar su universo más allá de lo familiar, a través del reconocimiento de sí mismos en diferentes cadenas significantes (Zelmanovich, 2014).

Las instituciones educativas cuentan con la ventaja de poder ofrecer una variedad de agentes (maestras y maestros de diversas áreas, directivos, profesionales de la salud en algunos casos) que pueden multiplicar las posibilidades de producir transferencias. Ellas pueden habilitar a cada niño a poner en juego sus propias marcas en un vínculo educativo que lo lance hacia otros mundos posibles, más allá de los familiares. En el caso de Lucas –como en muchos otros–, las ofertas suelen resultar infructuosas y se presenta una dificultad, un

límite que pone al otro para establecer diálogos o entablar vínculos, salvo en algunas excepciones –en las cuales resulta de sumo interés detenerse–. Estas excepciones refieren a un saber hacer por la vía de alojar el rasgo del sujeto para poder construir con él otro lugar posible. Persiste la pregunta acerca de qué está en juego entre Lucas y el Otro, entre Lucas y la pérdida; esta pregunta puede orientar un camino para su posible inserción en un vínculo educativo y, por esa vía, intervenir en los desajustes que se presentan en la convivencia escolar, dada la manera en que este tipo de situaciones conmueven a todo el “cuerpo institucional”.

Nuestros casos nos enseñan que cuando los docentes están disponibles a la pregunta acerca de qué tipo de lazo interfiere o es habilitante para estos chicos, qué les puede interesar –lugar que se habilita desde una posición de docta ignorancia–, el vínculo puede llegar a tener lugar, aún con aperturas y cierres. Muestran, a su vez, el carácter intermitente de todo vínculo educativo, aún en las situaciones de sujetos que se avienen a las modalidades establecidas colectivamente. Esta es la idea que aporta el triángulo herbartiano (mencionado en el capítulo 3) que, con su base abierta entre el agente y el sujeto de la educación, refiere al vacío entre ambos, habilitando la pérdida de saberes preestablecidos acerca del sujeto. Siguiendo esta lógica, leemos que la maestra permite que Lucas se quede en el piso durante la clase y el profesor lo deja juntar objetos e incluso lo ayuda en dicha la tarea. Se pierde también algo del ideal institucional que se hace dócil a la modalidad del sujeto y legitima movimientos en relación al grupo.

Zelmanovich (2014) propone ubicar en el Otro aquello que tiene que ver con la búsqueda de sentidos que corresponde al registro simbólico; el cuerpo como resonancia de aquellas palabras no dichas que corresponden al registro imaginario y lo imposible como real. La autora ubica entre estos tres registros (simbólico, imaginario y real) un agujero que supone un vacío de sentido. Los tres registros se entrelazan en lo que falta a cada uno.

El lenguaje toma sus riendas a partir de la función del agujero operando sobre lo real, quiere decir algo de lo real. Sin embargo, el sentido no lo puede decir todo, y aparece un imposible. Este desencuentro estructural, ineliminable puede ser un orientador y constituirse en clave de lectura privilegiada de los límites de todo saber. (...) El

síntoma parte de lo real e irrumpe lo imposible. Cuando se presenta ese no-todo aparece como señal, como indicio de algo que no anda. (Zelmanovich, 2014, p. 10)

El malestar así pasa a sintomatizarse cuando se puede comenzar a registrar aquello que lo genera. Siguiendo esta línea argumental, **¿cómo caracterizar el modo en que interviene lo simbólico en un sujeto que se presenta como lo hace Lucas? ¿Cómo se anudan y desenlazan imaginario, simbólico y real?** Sabemos que lo simbólico se plasma en los objetos, en la relación con los contenidos culturales y también se pone de manifiesto en los comportamientos. Lucas junta objetos del piso, se aferra a los elementos que encuentra y no los quiere guardar durante las clases, sin poder atenerse a la norma que rige el funcionamiento colectivo. Construye cosas con aquello que va encontrando por los pasillos y recovecos de la institución: tornillos, hilos, retazos de papel, cajas vacías... ¿Basura, tal vez? ¿Desechos que van dejando otros? El niño **se sumerge en su mundo interior, quedando fuera de las clases grupales**. Sus reacciones cuando no puede quedarse aferrado a ellos suelen ser la ira, el escaparse, salir corriendo, esconderse; indicios que responden a pérdidas que no alcanzan a simbolizarse, objetos de los que no puede separarse y que se presentan ante la mirada de los agentes institucionales como respuestas al no poder hacer cuando él quiere y donde él quiere.

Freud encontró que las llamadas formaciones del inconsciente, los lapsus, los olvidos, no eran más que la vuelta de lo reprimido y el retorno de aquello que no tenía cabida en el ámbito familiar. La transmisión de los ideales familiares se paga con el síntoma, y el síntoma es, pues, la forma que encuentra el sujeto para disonar concordando, para concordar disonando: el síntoma como el “sí” y el “no” a lo familiar. En el síntoma, bajo el “sí” de la alienación a lo familiar se sitúa el “no” de la separación. O sea que por el síntoma, el sujeto se aliena y se separa de lo familiar (Naranjo, 2004).

Si la verdad del sujeto habla y lo hace a través de formaciones del inconsciente como son los sueños, chistes, lapsus y síntomas, cabe preguntarnos para este niño: ¿de qué manera da a ver su verdad subjetiva, aquello de lo que necesita separarse? Aunque no es tarea de los docentes conocerla ni interpretar sus síntomas, pueden advertir –a partir de atender a los detalles que muestra el niño– que sus modos de presentarse cumplen una función, para así poder maniobrar pedagógicamente con aquello que se presenta en el espacio educativo. Cabe

la pregunta acerca los modos de sostén institucional para producir junto con las y los docentes, allí donde declaran no sentirse preparados, un posible saber hacer pedagógico con lo que desafía las formas colectivas establecidas, a través de las presentaciones “inhabituales” de niños y niñas, de manera cada vez más frecuente (Balbi, 2020).

Ante la emergencia del sujeto con sus indicios, los adultos pueden dar respuestas inmediatas con la pretensión de corregir o eliminar lo que aparece. Sin embargo, otra manera de abordar la insistencia es suponer que hay “otra cosa” en juego y hacer lugar a un enigma que pretende ser escuchado (Zelmanovich, 2013).

En *Reinventar el vínculo educativo* (2003), Violeta Nuñez plantea:

Es importante destacar que del lado educativo se trata de no quedar enganchado en los síntomas que el sujeto presenta. Si se entra en esa dinámica en la práctica educativa se inicia una espiral de agresión y de violencia que es difícil detener. Existen recursos pedagógicos para no entrar en esto. Está la labor que se puede hacer desde las interconsultas, y no deja de ser interesante constatar que los educadores encuentran allí algo forluido de sus discursos pedagógicos. (...) De lo que se trata en el campo educativo es en no cejar en aquello que toca hacer. Y dejar a otros profesionales lo que no toca de ninguna manera porque sino se cae en cuestiones asistenciales y de control que no conciernen a la pedagogía. (p. 208)

Según la autora, comprender y estar advertidos de la conexión entre el discurso del psicoanálisis y el discurso pedagógico puede aportar alguna clave de trabajo en el ámbito educativo, ya que, si bien el sujeto del inconsciente no es el sujeto de la educación, hay un punto de aproximación cuando el educador toma al niño como un enigma.

Podemos tomar el síntoma de Lucas como un enigma, una respuesta que el niño ha encontrado o inventado frente a un real que le resulta insoportable. En este punto, interesa retomar la idea de Freud (citado en Brignoni, 2014b) de que “el niño que se comporta de manera tan indomeñable está haciendo una confesión” (p. 8). Es decir que, para Freud, “lo indomeñable” oculta una palabra no dicha o que no logró tocar ese cuerpo, imposibilitando la pérdida necesaria. Consideramos que la forma en que Lucas se comporta puede ser un intento por hacerse oír; es en este sentido que el síntoma puede pensarse como una solución que

encuentra a su padecimiento. El síntoma estaría mostrando la verdad de una disarmonía que, con su insistencia, garantiza un lugar al sujeto. El tema, como dice Brignoni, es que ese lugar no siempre es un buen lugar.

La psicóloga del jardín comparte en relación a Lucas:

Las situaciones que le disparan los enojos son muy impredecibles. Porque no tiene que ver con el cartón o el clavo que quiere llevarse, tampoco con el comentario totalmente insignificante de algún compañero, no se puede culpar al otro. Tiene que ver con “caer del otro”, tiene que ver con “algo que lo deja caer” y lo deja en un estado total de descontrol. Él “se cae de lo que es para el otro”, ¿no? Entonces termina, a costa de romper todo, encerrado con alguien que lo atiende exclusivamente”

La hipótesis de la psicóloga en este relato gira en torno a la necesidad del niño de ser sostenido por el adulto. El niño “cae del otro” que lo sostiene y, a costa de todas las disrupciones, logra ser alojado en el uno a uno que lo sostiene en exclusividad.

Brignoni (2014b) trae la idea acerca de que el síntoma es un obstáculo a los ideales y que ciertas formas del ideal apuntan directamente al aplastamiento del deseo. Esto quiere decir que el niño, con su síntoma, preserva su deseo y tal vez por un tiempo haya que respetarlo; el síntoma funciona como una respuesta que satisface las exigencias pulsionales del sujeto, aunque tal vez no sea la mejor solución. Por un lado realiza una exigencia y por otro produce sufrimiento. Lucas se enfurece, llora, corre, se escapa y, a la vez, queda a merced de un adulto que lo busca y siempre lo encuentra y que permanece con él hasta que su madre aparece. Advertir sus modalidades pulsionales desafía a la escuela a lo paradójal: por un lado, aloja esa modalidad, al tiempo que no se somete a la misma para soportarla en el sentido de tolerarla, sino para hacer de “soporte” intentando dar un paso que atienda el sufrimiento que conlleva, y que pueda encauzar educativamente.

Cabe destacar que nuestra época tiene un tratamiento muy peculiar respecto a las satisfacciones: estas deben tener respuestas inmediatas; en este sentido anuda con la necesidad pulsional de satisfacción inmediata. El mercado de consumo está preparado para mantener la ilusión de que la satisfacción puede obtenerse sin retraso. Esto plantea un

problema a la sublimación que puede ser pensada como el modo de tratar lo pulsional en los ámbitos educativos, un modo que requiere de una satisfacción diferida donde el educador tiene que estar dispuesto también a soportar las manifestaciones incómodas de la espera.

Encontramos que Lucas no puede diferir sus reclamos y los adultos, cuando lo logran, es a condición de alojar su modo particular de lidiar con la pérdida, al juntarle cosas perdidas –como veremos más adelante–; un modo de no dejarlo perderse en un cuerpo sin bordes, que se desborda. Cuando se desata la furia en Lucas, ya no opera el síntoma como solución, diferente de cuando junta cosas, o se tira al piso.

“No importa si son cosas del día a día en la escuela, a él lo que lo pone mal es cuando no puede en ese momento, en el aquí y ahora, satisfacer la necesidad que tiene” (Marina, docente de inglés de Lucas en 3^{er} grado).

Este testimonio no puede leerse por fuera de las coordenadas de época, al relacionar su incidencia en la producción subjetiva y en las condiciones institucionales. Las modalidades que toman las interacciones sociales en determinados contextos sociohistóricos son relevantes a la hora de considerar la particularidad de los sujetos y su forma de actuar. Sin embargo (y al mismo tiempo), requiere situar en este marco el modo singular de hacer con ello para cada sujeto, para intentar ubicar una estrategia de trabajo educativo posible.

Acordamos con Karol (1999) en que la escuela ocupa un lugar privilegiado en la vida de los niños para el despliegue de la función simbólica, a través de su oferta cultural. Proporciona recursos simbólicos socialmente consensuados que permiten relacionar acciones, pensamientos y afectos. Sin embargo, hay situaciones donde la oferta educativa no alcanza para la simbolización o sublimación de las pulsiones y sobreviene la impotencia en la función. Entonces, se torna necesario trabajar en red con los equipos de apoyo, con profesionales de la salud que puedan aportar desde su mirada y su saber hacer respecto de una lectura sobre la posición del sujeto y la de los otros con quienes interactúa. La posibilidad de generar un vínculo docente-alumno/a se ve obstaculizada y requiere ensayar nuevas formas que permitan que ese vínculo se genere, orientado por una hipótesis sobre el modo de ofrecer un mejor lugar para el propio sujeto en una posible convivencia con otros. A partir de los dichos y los efectos que se produjeron podemos hipotetizar que hay algo del orden de la pérdida que está en juego en la subjetividad de este niño, que se pone en juego en el cuerpo

que se desregula, que cae y se mantiene a ras del piso, que se escapa, se esconde, o busca desechos u objetos perdidos. Su situación singular muestra una tendencia en la posición subjetiva de quienes transitan su niñez –en particular en determinados sectores sociales atravesados por las lógicas de consumo–, que ven dificultado su consentimiento a la pérdida, la cual se anuda a la dificultad de perder algo del discurso familiar para ingresar al discurso escolar.

No es casual que hablemos de sublimación cuando estamos trabajando el estatuto constitutivo de lo social. La sublimación se halla comprometida en esos actos de pasaje, en las posibilidades de libidinizar lo “público”. En este contexto, el concepto de lo público no refiere al carácter de “escuela pública” sino a su carácter exogámico.

El ingreso de los niños a la escuela, marcado por el Estado como obligatorio, los confronta de entrada con una legalidad diferente a la del grupo primario; el maestro es una figura de investimento y el depositario de un acervo cultural e institucional para el niño y su familia. La escuela sigue siendo el lugar de ofertas de objetos sustitutivos por excelencia (...) No se trata de que la escuela reproduzca lo primario, ni de que se redoblen las figuras parentales, sino de que ofrezca otra cosa, distinta de la que oferta el grupo familiar, centrándose en su tarea específica. (Karol, 1999, p. 99)

Un docente puede ofertar objetos culturales que funcionen como medios de sublimación, así como ofrecer una posición otra a la familiar que permita a los niños vehiculizar sus afectos. Como ya se señaló, esta idea interpela la hipótesis fundada en la necesidad de rectificar la posición de los adultos de referencia –la madre y el padre de Lucas, en este caso– para que se pueda operar un cambio en el niño. Ella puede estar comentando un punto ciego de lo institucional que deposita en esa rectificación y en la insistencia en la derivación la posibilidad de que algo cambie.

Ramiro, profesor de Educación Física cuenta:

Con Lucas tengo una relación... somos muy.... Yo a Lucas lo ayudo a juntar cosas del piso. Él junta basura permanentemente, cosas que le llaman la atención. **Es de buscar...** Yo a veces le digo: “Mirá lo que te acabo de **encontrar**”, o “El otro día encontré en el piso estas diez estrellitas para vos”. Son estrellitas de papel, una

porquería en realidad. Se las puse en la mano y le dije: “Ahora que empezó la clase no busques más, después juntamos”, y entonces el pibe participa de la clase. Participa media clase y de repente me mira como diciendo “me voy a buscar más” y vos ves que no hace ningún lío y anda por el patio caminando, buscando alguna cosita. (...) Yo le consigo tesoros a Lucas. Una vez vine con una bolita de acero: “Tomá, mirá, la busqué en casa para traerte.” Pero Lucas igual es un chico muy particular porque él te da bolilla hasta donde quiere. La situación la maneja siempre él aunque te haga creer lo contrario.

El vínculo educativo, tal como trae Núñez (2003a), no es algo que se establece de una vez y para siempre entre el agente y el sujeto de la educación. Por el contrario, se trata de un instante fugaz, tal vez solo una mirada, un gesto, pero que deja su marca. En este sentido, lo que nos enseña Ramiro, por los efectos que provoca con su operatoria desde su propio rol que acompaña el gesto del niño que busca objetos perdidos en el piso, le sostiene esa necesidad sin preguntarse por qué lo hace y genera así un lazo de transferencia. Ramiro se asocia a Lucas, está atento a los detalles, lo acompaña a la vez que le transmite un mensaje: “lo que vos hacés vale”. Podemos pensar que el gesto del profesor nos muestra su pregunta abierta a la lógica significante en la que se ubica este nene. Por su parte, y a partir del gesto del maestro, Lucas supone un saber en Ramiro y esto le permite, al menos por un rato, ingresar en la clase de Educación Física, lo que abre una nueva posibilidad para que se sume al lazo colectivo.

Tanto el relato de la maestra, que permite al niño estar en el piso durante la clase, como el testimonio del profesor de Educación Física, que busca junto a él elementos de deshecho, nos enseñan que existe un saber hacer que posibilita un movimiento de apertura al vínculo educativo de una manera excepcional. Ambos docentes acompañan el rasgo del niño para hacer pie allí, en función de un posible encuentro con los contenidos escolares y lograr así que Lucas permanezca de a momentos en sus clases –aunque sea de manera intermitente–, que consiga encontrar un borde y conectar con aquello que se le ofrece. Formalizar estos hallazgos a partir de un caso particular permite identificar en qué medida se conjuga la posición del sujeto infantil para devenir sujeto de la educación que necesita poner a jugar una pérdida respecto de lo familiar para ingresar en el discurso escolar, con la posición de los

agentes institucionales, sus ideales y sus regulaciones colectivas para acompañar dicho pasaje.

5.2. Micaela: Ante la ausencia de la mirada del Otro, los cuidados particularizados para el armado del cuerpo

Comenta Ángela, profesora de Arte, en relación a Micaela:

Es tan grande el arco que hay entre las relaciones entre maestros y chicos... Yo no sé... a veces tengo una relación como un poco maternal, entonces me paro en un lugar muy crítico con los docentes que no la tienen, pero también creo que la docencia no es eso, entonces no estoy segura de lo que hago, qué sé yo. Yo si veo que un chico tiene un cordón desatado, paro a decirle “atátelo” o le ofrezco si quiere que yo se lo ate. Es como la mirada... como que hay algo ahí de ver qué necesita...

El profesor de Educación Física busca “tesoros” para Lucas; la docente de Arte afila su mirada e intenta conocer qué necesita Micaela, ¿una relación maternal (Alda 2003), en el sentido de sostener cuidados particularizados y al mismo tiempo devenir faltosa? Ambos docentes parecen estar en una posición de docta ignorancia, esa posición que permite estar atentos a los detalles del sujeto y a partir de allí abrir la posibilidad de generar un vínculo educativo. Ello para, *a posteriori*, en función de los efectos producidos, hacerse preguntas en relación al Otro del sujeto, a la posición en la que conviene ubicarse.

Por su parte, Damián, el maestro de sala de 5, y la psicóloga del jardín –tal como vimos en el capítulo 4– registran en tanto en la madre como en el padre cierto enojo con la escuela y reconocen la poca posibilidad de establecer acuerdos con ellos. Estos testimonios evocan el texto de Isabelino Siede (2017), quien estudia la compleja relación entre familias y escuelas. Ella aparece como un tema de preocupación recurrente en las instituciones que muchas veces genera malestar y desconcierto en docentes y equipos directivos. El autor recupera escenas de conflicto y desencuentro en diferentes relatos que suelen revelar a la escuela como la posibilidad de encontrar miradas alternativas a las familiares, voces menos crueles, oídos más abiertos y pieles más sensibles, siempre que los docentes estén dispuestos a ofrecerlos como forma de cuidado.

Andrea, vicedirectora de la institución, en línea similar a la de la profesora de arte, registra una necesidad primaria en Micaela. Asume el compromiso de entender y ocupar una posición (maternal) que parece haber quedado vacante en la niña. Esta perspectiva puede leerse en el gesto al que apela intuitivamente, vinculado a una de las operaciones que atañen a la función materna ya señaladas: los cuidados particularizados que habilitan posibles separaciones posteriores. El orden familiar es pensado más allá de las funciones esenciales como son la alimentación o el aseo; refieren a cuidados referidos a contar con y para el Otro. Damián, maestro de sala de 5, llamó la atención sobre la manera en que la mamá se quedaba del otro lado de la valla sin buscar a Micaela con la mirada; la profesora de Arte y la vicedirectora, lejos del intento de rectificar la posición de la progenitora, ponen en acto esa operación que corresponde a la función materna, desabrochándola de la persona genitora y generando efectos de transferencia, habilitantes de un posible vínculo educativo.

En palabras de Andrea, vicedirectora:

Mi vínculo con Micaela fue variando en el tiempo, yo creo que al principio lo que primó en mí era entenderla, entonces para entenderla la tuve que escuchar mucho. No es una nena fácil de entender, o sea que tuve que hacer un ejercicio de correrme de lo que “correspondía”, ¿entendés? Porque en mi rol quizás no... o sea, las maestras me buscaban en un momento para hacer otra cosa de la que yo hice, te soy honesta. Las maestras me buscaban para ponerle el límite, para que le diga “esto no corresponde”. Y yo, cuando me acercaba, me la tenía que llevar porque no era lo que podía hacer con Mica **porque si era ir por lo que no corresponde íbamos a chocarnos con la pared** porque Mica era todo lo que no corresponde. (...) Lo que yo durante mucho tiempo hice fue... te digo la verdad, **ser como una madre en la escuela**. Era como hacer lo primario, enseñarle... yo a Mica le enseñé a limpiarse la cola, a atarse los cordones, o sea yo iba al baño con ella... Fue difícil su primer grado en la escuela, fue difícil. Lo primero era el afecto, ¿viste? Todo lo que tiene que ver con “te queremos” ¿no? O sea, “Te quiero y sos así, te pasa esto, vas a poder resolverlo, vení, **vamos a ver cómo lo hacemos, te voy a enseñar**”. Yo me... nada, era... Mica era... o sea, **se hacía caca encima**, ¿te acordás?

Los testimonios presentados nos permiten pensar acerca de la posición de los docentes y directivos, que, tal como trae Tizio (2007), no es ajena a la interpretación que hacen de la situación en la que les toca intervenir; ella determina su actitud y modos de operar. La autora cita a Renouard, quien, en 1990, señalaba que lo que se consideran síntomas sociales no son realidades directamente observables sino “el resultado de intervenciones, del funcionamiento y de los modos de operar de los dispositivos de gestión” (p. 2). Esta idea resulta interesante para pensar en el modo en que incide cada agente en las escenas que acontecen. En palabras de Tizio,

El ejercicio de una función no se reduce solamente a un encargo social, si tomamos en cuenta la subjetividad del profesional también tiene una dimensión sintomática. Se puede decir que la forma de dar cuenta de ese encargo social se realiza sintomáticamente. Esto remite a la función del síntoma que es un modo de tratamiento del goce que asegura una satisfacción y relanza el deseo. (2007, p. 2)

Debemos estar prevenidos acerca de confundir el síntoma del sujeto con síntomas sociales, idea que seguiremos desarrollando en las dimensiones siguientes.

El modo de pensar los límites en la vicedirectora y la profesora de Arte muestran que la ley subjetiva, para funcionar, requiere de su encarnadura en el deseo, cuestión que ancla en las operaciones relativas a la función materna. Ambas parecen comprender que el niño o la niña que salta las normas o que se opone a ellas da cuenta de una necesidad y un sufrimiento.

Cabe abrir la pregunta por la fertilidad del trabajo a nivel institucional con el equipo docente, respecto del modo de pensar los límites y las normas. Muchas veces nos debatimos entre el sostenimiento de los viejos límites, que en muchos casos ya no limitan, y la necesidad de construir colectivamente aquellos que nos permitan vivir juntos. Reconocemos su agotamiento como un fenómeno de época y ello nos abre a nuevos modos de pensarlos (Kiel, 2005). El valor y sentido de los límites no está solamente en lo que prohíben, sino en lo que habilitan y es en este sentido que Kiel los plantea como posibilidad. Se pregunta acerca de cómo valerse de la enseñanza como recurso que encauce productivamente las energías de los chicos, en lugar de asociar los límites de manera casi exclusiva a la disciplina y a las normas de convivencia, aun cuando estas se revelan ineficaces.

En este punto interesa sumar las ideas que Aromí *et al.* (2001) plantean respecto al tema:

Las normas operan como una referencia, marcan un límite pero al mismo tiempo abren un margen para lo particular. La gran paradoja en el campo educativo es que cuanto más se intenta normativizar, menos posibilidades tienen los sujetos de regularse. Esto se produce porque el exceso normativo opera borrando toda implicación subjetiva, toda responsabilidad. (p. 64)

Agregan los autores que las normas evidencian las exigencias de la cultura, pero no resultan un orden absolutamente inamovible, sino que dan la posibilidad de irrupción de lo nuevo. Es la excepción la que permite identificar la norma como lo establecido. La norma no siempre opera desde la lógica de un universo dado; se puede mantener como referente, aunque los caminos particulares no suelen ser rectilíneos. Estas son características que dan lugar a la invención, donde se inicia una especie de deletreo de lo particular del caso orientado por una clínica del detalle (Aromí *et al.*, 2001). En nuestros testimonios este deletreo de lo particular se observa en la forma en que determinados docentes y directivos permiten que Lucas y Micaela tengan ciertas concesiones, como el poder estar en el piso durante las clases, juntar objetos o deambular por los pasillos en horas de clase.

La lectura que encaramos en este capítulo nos acercó a situar algunas coordenadas relativas a qué factores se ponen en juego desde el punto de vista de las subjetividades infantiles que irrumpen conmoviendo a toda la escuela y mostrando los límites del saber hacer de los agentes educativos. Nos abocamos a “deletrear lo particular” ubicando los detalles que nos muestran la manera en que una niña y un niño responden ante el intento de aplicación de la norma para regular la convivencia que rige en ese universo escolar particular. Ambos responden con sus cuerpos desregulados, lo cual nos hace notar que la norma no fue subjetivada, no pasó por el registro simbólico. Pudimos distinguir que aquello que precipita la desregulación es singular en la niña y en el niño: Lucas sustrae su cuerpo de la escena y del Otro, escapando o escondiéndose, mientras Micaela se hace ver imponiendo su cuerpo ante el Otro aún a costa de lastimarse o saturarse de comida.

Orientando nuestra mirada hacia los detalles con los que algunas intervenciones logran producir un efecto pacificante en esos cuerpos infantiles –encontrando cierta

aceptación momentánea de la norma—, encontramos que la condición en ambos casos consistió en alojar algún rasgo de la modalidad del sujeto: acompañando el devenir de la pérdida en Lucas, una manera de ponerle un límite a ese Otro que se le vuelve intrusivo, y en Micaela, advirtiendo el estado de necesidad de una mirada particularizada por parte de la niña.

De este modo encontramos, a partir de la lectura de estas dos situaciones extremas que conmueven a toda la escuela, una suerte de lente de aumento respecto de la manera en que las normas necesarias para la convivencia escolar resultan eficaces respecto de lo que prohíben, en tanto y en cuanto resultan habilitantes y le abren una posibilidad al sujeto de inserción en un lazo educativo, allí donde encuentran otros modos de ser alojados, diferentes a los modos del Otro familiar.

En el próximo capítulo desplegamos las encrucijadas institucionales a la hora de responder al mandato de inclusión ante lo que irrumpe conmoviendo sus ideales y su saber pedagógico establecido.

CAPÍTULO 6. Dimensión institucional: el mandato de inclusión y el vínculo educativo como orientación.

6.1. Las irrupciones y sus efectos en los agentes institucionales

En la escuela a la que asisten Lucas y Micaela –en la que se desarrolla nuestra investigación–, eran frecuentes los pedidos de socorro por parte de los maestros al equipo directivo ante situaciones disruptivas como las descritas. Se requería trabajo en conjunto; un solo adulto no resultaba suficiente para abordar los acontecimientos, varios necesitaban de otros para sostener la situación y sostenerse, según surge de los testimonios.

Cuenta Celeste, maestra integradora de Mica en tercer grado, del turno tarde:

Yo creo que, por ejemplo, con la maestra de inglés (Luz) cambió mucho el vínculo en el momento en el que empezamos a hacer cambio de rol. O sea, lo que hacemos mucho ahora es que por ahí la maestra presenta la actividad, la explica a todos y después ella le ofrece ayuda a Mica y yo ayudo al resto; ahí cambió un montón el vínculo entre ellas. Mica empezó a tomarla a ella como una referente también y ahora como que... yo le digo a Luz “¿no te das cuenta cómo cambió el vínculo?” Y ella me dice “sí, es verdad, como que me hace más caso...” no sé, cambió.

Convocar a otro colega, así como la incorporación de un nuevo agente, puede ofrecer una nueva lectura sobre la posición del niño, en la medida en que esté posicionado desde otro lugar ante él. En las escenas disruptivas que dieron lugar a la construcción de nuestros casos, los testimonios dan cuenta de que no había posibilidad de acceder a Lucas o Micaela cuando irrumpía la ira, la imposición de la presencia, la fuga o la obstinación con respecto a algún objeto. Lo que muchas veces funcionaba a un adulto –la palabra, el límite, el ofrecimiento de ayuda en una tarea– dejaba de funcionar en alguna otra ocasión; así surgía la necesidad de intervención de alguien más. Sin embargo, la multiplicación de los agentes intervinientes bajo el signo de la urgencia, la mayoría de las veces, no se correspondía con el aplacamiento de la situación. Encontramos en estos modos de abordar las situaciones un posible indicio del síntoma institucional: la multiplicación de agentes educativos bajo el signo de la urgencia. Cuando los maestros llaman a un/a directivo/a o coordinador/a probablemente buscan a alguien que salga a encontrar y acompañar al niño/a; ellos tienen que permanecer en el aula,

pero el niño/a no puede quedarse solo/a. Circula la pregunta sobre “cómo” hacer, **predomina la urgencia del momento y el llamado desesperado a otros**: que no se lastime o que no se escape a la calle.

Podemos pensar que Celeste muestra **tres giros en la operatoria** que lleva adelante desde su rol de maestra integradora: opera interviniendo a partir de su **lectura acerca de “qué” está en juego en el lazo** con Micaela; interviene **no solo con la niña** sino también apuntando a la **inserción en el grupo**; trabaja **con la maestra del grupo**. Son tres operatorias que subvierten el sentido común de la atención exclusiva a partir de un movimiento que gira del “uno a uno” hacia el “para todos”, que, al mismo tiempo, activa una transferencia de trabajo entre su rol de maestra de apoyo y el rol de la maestra de grado.

Los hallazgos que surgen de este saber hacer, con la irrupción desregulada de una niña que conmueve a toda la escuela, advierten sobre la posible producción de un trabajo que pueda ir anticipando los desencadenamientos que llegan como pedidos urgentes de cómo hacer, en el que se puedan ensayar modos de pensar qué está en juego en la situación. **Pasar de la pregunta por el “cómo” a la pregunta por el “qué”**, a partir de leer de manera conjunta con quienes están a cargo del trabajo con las niñas y los niños que se presentan con sus modos inhabituales (Balbi y Serravalle, 2014), **la lógica** que se puso en juego en las **intervenciones que lograron algún efecto de convivencia**, aunque sea breve y fugaz. Pensar la situación emergente y su tratamiento en relación al grupo al cual pertenece el sujeto puede resultar fértil para producir un saber hacer con el docente a cargo. Estos movimientos pueden **propiciar otra temporalidad que interfiera el tiempo de la urgencia** (Brignoni, 2008), mientras que se van produciendo los ensayos con el sujeto en cuestión, con el grupo y la maestra a cargo. Esto podría colaborar con el diseño de dispositivos de acción que permitan mitigar y aprender de las situaciones críticas, interviniendo en la proliferación de agentes de apoyo que atienden solo el uno por uno, dejando por fuera al grupo, a los maestros a cargo y, por ende, a la potencialidad del dispositivo escolar.

El trabajo en red con profesionales por fuera de la escuela se torna relevante, así como también la red que se arma al interior de cada escuela; esa red puede funcionar como sostén y abrir nuevas posibilidades. El trabajo con otros dentro de la institución puede permitir una práctica entre varios (Di Ciaccia, 2003) que permita distribuir la función adulta de acuerdo a

las posibilidades de cada uno, anticipando para cuando emerja ese momento. Dice Di Ciaccia (2003) al respecto:

La especificidad de la práctica entre varios es la intercambiabilidad de los miembros del equipo como partenaire del sujeto que sufre. Esa intercambiabilidad se da estrictamente en función de la clínica del sujeto en cuestión. (...) Es por causa de los callejones sin salida del paciente frente al Otro, que los partenaires devienen intercambiables. En cambio, al contrario de una práctica en equipo es exactamente la especificidad de cada uno que debe ser sostenida y desarrollada. (p. 4)

Según el autor, la modalidad de **la relación del sujeto al significante es la que debería guiarnos para intervenir y eventualmente inventar prácticas adecuadas a la posición subjetiva.**

En este punto resulta interesante la distinción entre rol, encargo y función que plantean Molina y Zelmanovich (2014). Esta distinción nos lleva a reflexionar desde qué posición se interviene ante determinadas situaciones.

La posición de los agentes educativos se da en un anudamiento particular entre un rol determinado (docente, directivo, agente del equipo de orientación, maestra integradora) al que se le formulan explícita o implícitamente determinados encargos (incluir, elevar la calidad, hacer cumplir las normas, etc.) que buscan plasmarse en la función que se espera sea efectiva (aprender, asesorar, incluir, etc.). (p. 1)

Al decir de las autoras, el anudamiento entre la dimensión institucional y la subjetiva desde una determinada posición involucra necesariamente un rol específico, encargos específicos y funciones específicas. Esta especificidad toma lo particular de cada institución, ese particular que puede ser leído en la manera en que cada escuela asume el encargo que se le formula desde las coordenadas de época y en cómo esa dimensión sociohistórica se traduce en los modos de configurar los roles y las funciones. Frente a las situaciones que estamos estudiando y que conmueven a la institución toda (cuando un sujeto se desarma y necesita ir juntando restos u objetos caídos para rearmarse o cuando una niña responde con su cuerpo provocando la mirada del otro), el ser varios en la institución puede contribuir a que la función sea efectiva —en los casos que estudiamos, la de incluir al niño y a la niña en un lazo

educativo— haciendo confluír diferentes roles, como ocurrió con la maestra integradora y la maestra de grado. Implica modos de hacer diferentes, en términos de las necesidades de sostén del sujeto de acuerdo a la lectura particular sobre la relación que mantiene con el significativo y el Otro, más allá de nuestros roles específicos en la institución. Y, tal como vimos con Di Ciaccia, los roles pueden ser cambiantes de acuerdo a la disponibilidad y a la disposición a oficiar de sostén que tiene el adulto en cada momento, previo trabajo de lectura compartida. Al mismo tiempo —y paradójicamente— puede fortalecer la función docente, conmoviendo ciertas fijezas en la medida en que se va conquistando un nuevo saber hacer.

Al respecto, relata Betina, miembro del equipo directivo de la institución:

Hoy se valora mucho el trabajo en equipo. Para eso hay que dar tiempo y espacio, las escuelas tienen la obligación de dar tiempo y espacio más allá de lo que ocurre en el aula para construir vínculos alrededor de la tarea, siempre alrededor de una misión que es construir proyectos, repensar las propias prácticas. No es lo mismo pensar las propias prácticas individualmente; nadie lo haría individualmente por obligación si no hay un espacio colectivo de construcción de una mirada más conjunta de qué nos está pasando, qué dificultades hay, qué pasa... una mirada reflexiva que ayude a construir criterios para acciones colectivas más eficaces y más saludables.

Ante el límite con el que se confronta el trabajo en equipo frente a las situaciones disruptivas que se vivencian en la escuela y que estudiamos en nuestra investigación, se sale con la urgencia. Lo disruptivo se transforma en la responsabilidad de actuar en el momento, diluyéndose ante el imperativo que marca la urgencia, la posibilidad de generar espacios de construcción de aquellos casos en los que la estructura del equipo que delimita roles y funciones específicas resulta ineficaz. Hebe Tizio (2007) nos dice al respecto:

Formalizar la práctica implica establecer una distancia, un intervalo que permite reflexionar sobre la propia posición y poder explicitarla a un tercero. La experiencia no sirve per se, es fructífera si se la puede fundamentar, si se la supervisa, si se la formaliza para ser transmitida. (p. 10)

Esta necesidad de tomar distancia para reflexionar, tal como se propone en el testimonio de una de las directivas, confronta a los equipos con su impotencia. El análisis de

la dimensión subjetiva puede orientar a distinguir casos para los cuales se requiere un trabajo en red –que es el que sostiene el trabajo colectivo–, para estar atentos a aquellas situaciones ante las cuales los equipos disuelven sus roles para hacerse dóciles a los requerimientos que impone la estructura del sujeto.

Podemos pensar que el síntoma institucional insiste en la pretensión de rectificar la posición de la madre y el padre de Lucas y ante la propia impotencia surge la derivación a diferentes profesionales de la salud para que puedan con ello. Se genera también la intención de responder al interior de la institución, con la multiplicación de agentes y la urgencia ante el desencadenamiento de las situaciones que irrumpen con los cuerpos desregulados. Sin embargo, encontramos en el maestro de Educación Física que busca “tesoros” al niño y en una maestra que lo deja quedarse un rato en el piso, agentes que parecen manejarse con una hipótesis diferente y que se verifica en los resultados, cuyas operatorias buscamos formalizar en esta tesis. Las docentes de Micaela hablan de “maternar” a la niña, y la posición de Lucía y Celeste da cuenta de un abordaje diferente: hacia el grupo y desde el juego, operatorias guiadas por hipótesis alternativas, en línea con el planteo de Di Ciaccia.

El pensamiento crítico, la reflexión, la conversación, detenerse a pensar en un tiempo ofrecido especialmente, colaboran a construir hipótesis a partir de los efectos de las intervenciones, que pueden contribuir con la necesidad de distinguir cuándo conviene hacerlo desde la lógica de equipo, o desde la lógica de la práctica entre varios. Situar la posición del sujeto en relación a su Otro familiar puede orientar la posición de los adultos en la escuela. ¿Cuáles son las experiencias de encuentro dentro del horario escolar para proponer intercambios en un tiempo detenido, para interrogar lo que anda para cada quién con este niño con el que las respuestas conocidas y probadas no funcionan? ¿Cuáles son los momentos que permiten abrir preguntas para quienes solo tienen respuestas sobre las situaciones que nos convocan a partir de algunos principios que orienten el trabajo?

Cabe destacar que no basta con pensar los atributos subjetivos de Lucas o Micaela. Surge preguntarse por la particularidad de la situación educativa en que tiene lugar la escolarización de cada uno de ellos y por la implicancia de los adultos que se vinculan con el niño y la niña. ¿Cuáles son las condiciones pedagógicas que necesitan estos niños para que podamos seguir alojándolos en la escuela? En este punto retomamos los aportes de la

sociología relacional presentados en el capítulo 3, que nos alientan a pensar las particularidades del contexto escolar donde son cruciales las configuraciones que se establecen entre los individuos. Son estas configuraciones las que nos constituyen, generando estados de mutua dependencia.

El año pasado, cuando yo entré a trabajar, a mí me habían pintado una situación... como que la nena era... o sea, que no tenía control, que era un desastre, por así decirlo, que toda la escuela sabía de Mica, que toda la escuela estaba asustada de ella. De hecho, entré y a los tres días una profesora me ve y dice “hola, ¿qué haces por acá?” porque como yo soy exalumna de esta escuela muchos me conocen, y me dice: “uy, te doy mis condolencias”. O sea, imagínate. Entonces, quizás la primera medida fue como, más allá de lo académico, bueno, fue controlar un poco eso, qué es lo que pasaba. (Lucía, maestra integradora de Micaela en tercer grado, en el turno mañana)

El relato de Lucía evoca el planteo de diferentes autores (Corea y Lewcowicz, 2004; Castorina, 2008; Kaplan, 2009, 2017; Toscano, 2014), quienes han estudiado acerca de cómo distintas prácticas en diferentes situaciones participan en la constitución de la subjetividad. Los estudios indican que no hay una naturaleza humana dada, sino que hay prácticas que la producen, entre ellas las formas de nombrar al otro o el modo particular de considerarlo.

Toscano (2014) ha estudiado cómo los informes escolares en múltiples ocasiones, antes de describir la situación de enseñanza-aprendizaje en la que se producen las dificultades, se convierten en un instrumento que indica una evaluación del niño o la niña desde una mirada normativa, donde el tiempo y la capacidad de ajuste a la cronología y a las expectativas docentes cobran un lugar central. De este modo, los legajos en lugar de presentar a un niño “en” problemas, lo muestran como un niño “con” problemas, condicionando su futuro. Podemos pensar que, tal como sucede con los informes escolares, el “decir” de maestros y maestras –entendido como la posición desde la cual enuncian sus dichos sobre los niños y las niñas– puede dejarlos fijados en una determinada posición y determinar su trayectoria escolar. Las formas socializadas con las que se les nombra, con el paso del tiempo y ante determinados tratamientos que anticipan diagnósticos patologizantes, pueden cristalizar su posición.

Zelmanovich (2017) reconoce cómo el relato y el modo de nombrar lo que sucede tiene una función de autorización y producción del espacio:

Los modos de nombrar y relatar son los que dan espacio a las acciones que se van a emprender, crean un campo que sirve de base y teatro. Esta idea liga con la función y campo de la palabra y del lenguaje (Lacan, 2008, pp. 231-311) en el que se constituye un sujeto a partir del lugar que encuentra entre significantes que le son ofertados. Nombrar a un niño que no para de moverse como hiperactivo o como habilidoso con su cuerpo y creativo, construye dos teatros de operaciones diferentes. (p. 5)

Lucía parece reconocer la función del nombrar y opta por poner entre paréntesis la frase con que la niña es nombrada: “te doy mi pésame”, para poder ver qué sucede en el vínculo con ella y así detectar cómo ayudarla. Su estrategia con Micaela varía no solo en el modo de nombrarla sino de abordarla, cuestión que retomaremos en el siguiente apartado.

Como ya venimos señalando, leemos en Lucas la dificultad para poner en función la pérdida; en Micaela, su presentación pareciera estar al servicio de asustar a los compañeros y hacerse ver para lograr la mirada del Otro. Podemos pensar que estos niños, con su singular relación al significante y al Otro –sumada al empuje a la satisfacción inmediata que esta época ofrece y en convivencia con el mandato de inclusión presente en las instituciones–, anticipan un modo en que se van anudando las dimensiones que intervienen en la construcción de nuestros casos.

6.2. La institución y los encargos sociales

Cada institución recoge encargos sociales y responde a ellos de una determinada manera, de acuerdo con sus ideales, su historia y cultura institucionales, su saber hacer y su relación con el discurso de la época. De acuerdo con la Teoría de los Cuatro Discursos formulada por Lacan (1969-1970), podemos situar que el encargo está vinculado al Discurso del Amo, en tanto busca que las cosas marchen en una determinada dirección. Dicho discurso, en la actualidad, se encuentra capturado por el Discurso Universitario, en tanto se busca gobernar a partir de un saber hegemónico con tendencias totalizantes. En la construcción de nuestros casos, el encargo se relaciona con el mandato de inclusión hacia estos niños/as que la institución traduce y formula a cada profesional. Dicho encargo recoge

los significantes amo de la cultura actual; por ejemplo, que todos los niños tienen derecho a permanecer y ser incluidos en la escuela llamada común.

Este mandato se relaciona con los nuevos paradigmas en el campo de la educación que se vieron reflejados en la Ley Nacional de Educación (26206) sancionada en 2006. El Capítulo II de dicha Ley establece:

e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.

g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.

h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo. (Ley de Educación Nacional, Artículo 11, 2006)

En las situaciones que nuestro estudio presenta, el encargo de inclusión se encuentra presente entre los agentes educativos involucrados e impera la necesidad de encontrar modos que permitan a estos niños permanecer en la escuela a pesar de lo disruptivo de las escenas y de la impotencia que sienten los diferentes profesionales en su función. Las normas para Lucas funcionan diferente. Tiene algunos permisos a los que el resto de los niños no pueden acceder. Por ejemplo, salir del aula cuando quiere o estar tirado en el piso durante el transcurso de la clase.

Con el advenimiento de las políticas inclusivas vimos instalarse en las escuelas un nuevo escenario con un público más heterogéneo, un público que hasta entonces ocupaba otros espacios de escolarización (Voltolini, 2018). Probablemente, la situación de Lucas hubiese sido abordada de diferente manera en esta misma escuela hace quince años atrás, por ejemplo, con la sugerencia de elección de otro tipo de institución que pueda acompañar mejor las necesidades de este niño. Hoy es el mandato de inclusión el que guía el accionar de

directivos y docentes; las políticas inclusivas constituyen una realidad institucional y se colocan de modo imperativo alrededor de un deber ser. Ello a veces provoca tensión; circula la sensación de no estar preparados para acompañar las situaciones que se suscitan. Se percibe cierto malestar en maestros y también en coordinadores, quienes ensayan una y otra vez modos de lidiar con cuestiones, respondiendo muchas veces desde el paradigma problema-solución (Voltolini, 2018), centrado en el Discurso del Amo-Universitario. Aun así, las cosas no marchan; son discursos que se muestran ineficaces en su fijación.

En relación al malestar que estas situaciones generan y a la impotencia que los docentes sienten, comenta Marina, profesora de inglés de Lucas en 3^{er} grado:

Me pone mal saber que se puede lastimar y que él está bajo mi responsabilidad y que yo tal vez podría haberlo ayudado de otro modo y no saber cómo... esa impotencia de no saber cómo ayudarlo. No está dentro de mi preparación.

Voltolini (2014) plantea que las políticas inclusivas constituyen hoy una realidad y propone problematizar lo que es una escuela inclusiva. La pregunta sobre la buena institución inclusiva se coloca de modo imperativo por fuera del discurso del derecho, pero también del discurso pedagógico, ambos igualmente constituidos alrededor de un deber ser. El proceso inclusivo comienza propiamente en su gestión diaria, sujeta a *impasses* cuya disolución necesita ser inventada. Es en este punto en el que se hace necesario el giro entre discursos a nivel de la institución, para que relance el deseo de los educadores por enseñar y los niños/as den su consentimiento a incluirse en vínculos educativos.

Si bien los estudios de Voltolini (2014) se centran en niños psicóticos –y absteniéndonos de arriesgar aquí diagnósticos de estructuración psíquica que exceden nuestras competencias profesionales–, rescatamos en su texto otro vector interesante que nos ayuda a leer nuestras escenas desde la perspectiva inclusiva: el “para todos”. Lucas interpela el “para todos” y nos hace entrar en conflicto. La maestra no puede estar con él y el grupo: o bien está con él exclusivamente, o se queda con el grupo. Por otro lado, las normas escolares son “para todos” pero él tiene algunas excepciones. Los aportes que brinda este autor permiten pensar límites y posibilidades de compatibilizar el “para todos” –que se juega al trabajar en los grupos escolares– con el “uno por uno”, cuestión que provoca tensión entre lo

grupal y lo singular. A la vez, nos coloca cara a cara con lo que es posible más que con lo que es deseado.

En el rol de coordinación de la institución, también aparece el encargo de acompañar a estos niños y niñas, así como acompañar a los maestros para armar estrategias y pensar lo posible dentro del contexto. También allí se registra malestar, esa sensación de “no saber hacer” junto al ideal de inclusión, dentro de la lógica problema-solución. Los hallazgos encontrados en los testimonios de la maestra integradora, el profesor de Educación Física, la maestra de Arte y la vicedirectora muestran modos de ensanchar el campo de lo posible trabajando sobre esa tensión entre lo grupal y lo singular.

Perla Zelmanovich (2020) refiere al “no-todo” como una herramienta teórica que puede aportar desde el psicoanálisis a leer “aquello que no anda” como síntoma respecto de lo impuesto por el discurso hegemónico. Refiere a expresiones con las que nos encontramos en nuestro trabajo de campo: docentes que manifiestan que “si se ocupan de un chico no pueden atender al resto” o que no tienen formación para tratar con los casos que se les presentan.

Estas expresiones suelen estar referidas a los modos de regular algunos cuerpos y las dificultades para producir o rechazar los vínculos, lo cual impacta en la lógica del funcionamiento de lo grupal. Son situaciones que se tornan desconcertantes para el “saber hacer” con el que se cuenta para que “las cosas marchen”, y que desestabilizan a quienes asumen funciones educativas y profesionales. (Zelmanovich, 2020, p. 1)

Las expresiones de los docentes son el reflejo de un malestar, una de cuyas caras es estructural. Sabemos de la imposibilidad de alcanzar la armonía total; advertir este aspecto puede ser un buen punto de partida. Tal como menciona la autora, las categorías “imposible” y “malestar” son solidarias del “no-todo” y de su potencialidad para producir orientaciones acerca de lo que no anda. La clínica socioeducativa trabaja en esa tensión entre lo singular y lo colectivo a partir de lo que no anda en los anudamientos entre las dimensiones subjetiva, institucional y sociohistórica. La consideración del no-todo en una institución puede acompañar un orden colectivo que sea dócil para alojar y tratar lo plural de esas modalidades singulares que interfieren en lo que se supone que es el “buen funcionamiento”. Para ello será importante reconocer que las excepciones son estructurales en la constitución de cualquier

grupalidad humana. El síntoma con su disidencia denuncia un no-todo que escapa a lo cuantificable, protocolizable y homogeneizable.

La clase aloja una sola manera de ubicarse respecto de las diferencias a partir de una lógica binaria y excluyente de aquello que no encaja. A la inversa, lo colectivo aloja las singularidades implicadas en la producción de algo común a partir de lo que no anda, y es allí que se constituye como tal, es decir, las excepciones objetan el universal predefinido y construyen su regla. Lo colectivo es intermitente, se puede armar y desarmar, cada vez, en función de la producción en juego. (Zelmanovich, 2020, p. 5)

En los casos de Lucas y Micaela notamos que ellos pueden incluirse de a momentos en una producción o un lazo. Podemos reconocer algunos adultos a su alrededor que leen su particular manera de inserción y pueden alojar sus modalidades sin pretensión de repararlas. En el caso de Lucas, lo vemos con su profesor de Educación Física, que busca “tesoros” para el niño; con Micaela, como mostraremos en el apartado siguiente, encontramos a Lucía, su maestra integradora en el turno de la mañana, quien adopta la estrategia de sumarse en los recreos para abordar al grupo completo y no a la nena en particular.

6.3. El vínculo educativo como camino

Lucía, maestra integradora de tercer grado, fue una figura importante para Micaela. Desde el comienzo armaron un vínculo que ayudó a la niña a permanecer durante las clases y a sumarse a momentos de juegos en los recreos.

Compartimos un extracto de la entrevista con esta docente:

Entrevistadora: Me interesa cuando dijiste que pegaste buena onda, buen vínculo con Micaela. ¿Qué pensás que aportó a armar ese vínculo?

Entrevistada: Creo que me ayudó un poco que tuvo una experiencia un poco mala antes con otra integradora (...) Yo ya había sido *madrijá*⁶. **Yo no encaré con**

⁶ Palabra en idioma hebreo que refiere a una persona que trabaja con chicos en educación no formal, en clubes o templos de la comunidad judía. La raíz de la palabra *madrij* está en *derej*, que significa camino. Lucía se deja orientar por el camino que le señala la niña al mismo tiempo que tiene en su horizonte encaminarla hacia su inserción, no-toda, en el grupo.

Mica, encaré con el grado. Más que nada porque me parece que la inclusión, o sea, si queremos que Mica esté bien yo no puedo estar solo con ella, yo necesito que ella esté con todo el grado y con todos ellos porque si no... De hecho a veces me pasaba que en los recreos empezaba a notar que estaba mucho conmigo; está buenísimo pero yo quiero que esté con los chicos. Entonces pegué muy buena onda con las nenas, me buscaban mucho y **al ver como todos me buscaban entonces Mica también quiso buscarme** entonces yo creo que eso funcionó bastante. De hecho, fui al campamento, o sea, las nenas me aman. (...) **Donde más estoy con ellos es en el recreo entonces jugamos**, que quizás muchas veces las maestras están en la sala de maestros y yo estoy ahí porque estoy con Mica, entonces estoy con todos. También en el campamento afianzamos mucho. Y bueno, también pasaba el año pasado que Juli (maestra de castellano) explicaba y después todos hacían problemas y nos llamaban a mí y a Juli para que corriáramos. **Entonces yo ayudaba, eso estaba bueno, eso fue también una idea del colegio, y creo que funcionó.** Lo que hacíamos a veces es que yo no esté al lado de Mica, sino más del lado de Juli, la maestra, entonces si Juli daba un problema de matemática, todos lo tenían que hacer y yo iba pasando como Juli, a corregir y ayudar a todos los nenes.

Resulta significativa la referencia de Lucía respecto a la estrategia que utiliza para abordar la problemática que se presenta. La docente se posiciona desde lo grupal, pone en juego la operación del “para todos” para desde allí atender al “uno por uno”. Podemos pensar que esta operación, por los efectos que produce en Micaela, resulta efectiva. De este modo, resaltamos que, si bien no existen recetas universales, sí aparecen principios que pueden orientar el accionar de los maestros –siempre que se vaya haciendo una lectura de manera compartida de los efectos que se van generando– e ir construyendo así una hipótesis de la singularidad del lazo con cada niño/a en cuestión y su particular relación al significante, tal como aprendimos con Di Ciaccia (2003).

Con sus modos de asustar a los compañeros, con sus llamados de atención al querer lastimarse (“mirá cómo me lastimo”), con sus acercamientos a la secretaría para pedir curitas, la niña convoca la mirada del Otro y su atención. Estos comportamientos nos remiten al testimonio de Damián, su maestro de sala de 5, quien comentaba que cuando la mamá venía a buscarla a la puerta de la escuela no la “buscaba con la mirada”. Estos indicios permiten

generar la hipótesis de que en esta niña se presenta dificultada la operación de alienación a su Otro primordial cuyo sostén se evidencia frágil. A la vez, nos permiten valorar la sensibilidad que tienen muchos docentes para percibir la singularidad de estos niños/as y sus necesidades de contar con un Otro habilitante de su condición de sujeto. Hay un saber que circula en los maestros; su puesta en marcha es la que permite que estos niños/as puedan encontrar una oportunidad de generar lazos en un nuevo contexto.

Andrea, vicedirectora, es una referente para Micaela en la escuela. Cuando le preguntamos qué le resultaba bueno para trabajar con la nena, nos cuenta:

Hay algo ahí de una cierta confianza que uno le transmite, como: “te conozco y sé lo que sos capaz de hacer, sé que sos buena”, o sea, hay algo ahí... me sale la palabra pero no es la palabra, ¿eh? como una cierta amistad, pero... no es la amistad de ser amiga, porque vos no sos amiga de tu alumna pero hay ciertos valores, hay ciertos requisitos de la amistad, por ejemplo que pase lo que pase uno está...

El testimonio de la vicedirectora refiere a la apuesta, la incondicionalidad y la confianza. Ambos conceptos nos remiten al texto de Laurence Cornú, que ya en 1999 planteaba la cuestión de la confianza como indispensable en las relaciones pedagógicas, que este caso pone de relieve. La confianza funciona como hipótesis sobre la conducta futura del otro, una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo. La autora sostiene que el proceso de nombrar o etiquetar puede tener efectos a nivel de una profecía que no remite a una realidad psicológica preexistente, sino que se construye en el efecto de la palabra que se dirige a un sujeto.

La confianza es una experiencia inicial y determinante para el ser hablante y deseante, por la simple y sencilla razón de que no puede elegir. Por su situación que lo deja librado al cuidado del otro, por sus impericias primeras que lo dejan librado al cuidado del otro, el niño no tiene otra posibilidad de sobrevivir si no es teniendo confianza en el otro y no tiene otra vía para humanizarse. El ser humano nace en una incertidumbre que lo vuelve necesariamente "relativo" a las palabras que lo reciben y a las relaciones que preparan el futuro de sus relaciones. (...) El niño, teniendo esta confianza, queda totalmente librado al poder del otro, pero, en contraparte, el deber

del maestro es el de no reducirlo a esta impotencia. Se trata entonces de responder a la confianza del niño dando confianza al niño. (Cornú, 1999, p. 23)

En el caso de Micaela, la vicedirectora y las maestras integradoras parecen depositar confianza en la nena. Encontramos aquí una clave respecto de que ellas sean quienes mejor se manejan con la nena: parecen comprender que la confianza es la vía para generar un vínculo educativo que lleve a Micaela a un mejor puerto, asumiendo el lugar de un Otro escolar que le ofrece garantías de estar disponible para alojarla y produciendo así una diferencia respecto del Otro familiar. Lucía intenta hacer caso omiso a la manera en que Micaela es nombrada en la escuela: “te doy mis condolencias” le dice una docente compañera, cual pésame por tener que ocuparse del caso de un difunto que ya no tiene retorno.

Cabe pensar, ante este relato, en lo que decanta para quienes asumen el lugar de la coordinación en las escuelas. El trabajo con docentes no puede quedar por fuera del abordaje de estas situaciones, dado que las disrupciones se presentan en un marco de relaciones que condicionan los comportamientos. Las posiciones subjetivas de los adultos en cuestión seguramente tendrán impacto en los vínculos que se generen; de allí podrán surgir posibilidades de que alguna otra cosa suceda.

Micaela, con su gesto de asustar a los compañeros, y Lucas, en su dificultad de poner en función la aceptación a las pérdidas, nos permiten leer algo de su particular relación al significante y al Otro. En ambos casos se vislumbra el empuje a la satisfacción inmediata propio de la época, sustentado en razones biográficas singulares que se pone a su vez en tensión con el mandato de inclusión que impera en la institución.

Di Ciaccia (2003) plantea que la modalidad de la relación del sujeto al significante es la que debería guiarnos para intervenir y eventualmente inventar prácticas adecuadas a la posición subjetiva. En los dos casos que estamos desplegando en sus articulaciones multidimensionales, siguiendo los indicios que estos niños/as muestran y por los efectos que algunos docentes logran en sus cuerpos, vemos que, aunque sea de manera intermitente, llegan a encontrar un borde, un tope a su empuje pulsional y una posible inserción en un vínculo educativo y grupal.

6.4. La autoridad y sus figuras sociales interpeladas

La desautorización docente es un tema recurrente en nuestras entrevistas y también en la bibliografía vigente. Esa desautorización aparece asociada al fracaso de las instituciones sociales, a la crisis de autoridad, a la declinación del Dios-Padre o a una deposición de una sociedad eminentemente patriarcal. “Hoy vivimos bajo los indicios del *Vatersehnsucht* (nostalgia del padre)” (Pereira, 2014, p. 3). El autor ubica la nostalgia del padre y sus consecuencias en la escena educativa actual; se detiene en la idea del maestro como sucedáneo de la posición del Dios o del Padre (muerto) y desarrolla la noción de impostura como esa que ante el desvanecimiento de este Dios-Padre funciona como prótesis o muleta. Propone la teoría de los Cuatro Discursos elaborada por Lacan, a la que ya aludimos, como orientación que permite maniobrar en la práctica evitando las fijeza en las posiciones discursivas de los docentes.

La impostura aparece entonces como opción provisoria para la función del docente. El arte de la rotación de un discurso a otro se dará gracias a este divorcio entre la función y la persona que se ubica en ese lugar. No se trata de abandonar o desechar alguna de estas cuatro modalidades discursivas, sino de implementar el arte de la rotación. Y en la misma rotación surge entonces el carácter provisorio, concepto que puede resultar clave para pensar las intervenciones en la escuela. Esto lo pudimos advertir en la disposición que mostró Lucía, al abordar al grupo del que Micaela forma parte, o en la situación de Lucas, con su profesor de Educación Física que se asocia a él a buscar objetos; también con la maestra que le permite estar tirado en el piso en el transcurso de la clase. Estas intervenciones son el resultado de un nuevo saber hacer, que inventa otros bordes para esos cuerpos desregulados, siendo dóciles a los modos de producir lazos confiables para estos sujetos desamparados de recursos simbólicos. Son esos mismos movimientos los que produjeron efectos de autoridad en la palabra de estos docentes.

En nuestra investigación son reiteradas las referencias al tema de la autoridad. Entre ellas, dice Celeste, maestra integradora de Micaela:

Como que el rol docente como autoridad está muy desdibujado y creo que al docente eso lo pone mal, como que se pone peor. Entonces ahí el vínculo es complicado, como que para mí hay que entrarles desde otro lado, generar esa imagen de autoridad, pero

desde otro lugar. Como que ya no existe el docente que con su sola presencia y por ser docente da autoridad. (...) Para mí tiene que ser una mezcla de... amor y límites, ¿no? Primero, hay que tener muy en claro los límites para poder transmitirlos. O sea, saber perfectamente hasta dónde puede o no llegar el chico porque también cuando uno, como que está ahí medio endeble, el otro se da cuenta.

En el capítulo 3, referido a la fundamentación teórica, estudiamos cómo el concepto de autoridad sufrió modificaciones en su concepción tradicional. Este concepto pasó a ser considerado en un sentido democrático, opuesto a la idea de autoritarismo. La autoridad comienza a ser entendida como una relación que se construye y no como una variante predeterminada por encargo o rango de quien la porta. Este viraje se refleja, por ejemplo, en la propuesta de consensuar acuerdos de convivencia con la comunidad educativa en su conjunto, en lugar del establecimiento o imposición de reglamentos a cumplir.

Con respecto al tema, Betina, directiva de área, comenta:

Al no haber un vínculo *a priori* de la autoridad establecida y el lugar del conocimiento que está puesto en duda..., al vínculo hay que construirlo, no es un *a priori* donde... igual siempre al vínculo había que construirlo pero ya había como un camino facilitado porque la maestra, la escuela tenían un lugar de presencia y de autoridad que hace bastante ya no lo tienen, entonces al vínculo hay que ganárselo y hay que construirlo. En base a él todo lo demás después puede de alguna manera fluir... acá es relativo porque si hay algo de eso que no se hace o que atenta con la confianza ganada, como decimos siempre, la confianza tarda mucho en construirse y un minuto en destruirse pero a veces no nos damos cuenta cuánto todo pasa por el vínculo y hay que darnos tiempo y estrategias para construirlo. Por otro lado, el vínculo se construye cuando hay un objeto de conocimiento en juego, cuando hay una misión clara de lo que querés hacer, a la que apuntás, pero es la condición.

El testimonio de Betina alude a la idea de que la autoridad y el vínculo educativo se sostienen en esa relación de confianza a la que ya aludimos en el punto anterior, que se revela en ese saber hacer que muestran la vicedirectora, Celeste, Lucia, y el profesor de Educación Física.

Investigaciones realizadas (Greco, 2017), así como las invenciones y los dichos de los docentes y directivos en nuestras entrevistas, muestran que los cambios de miradas hacia las infancias, los conflictos y la autoridad realizan un camino que interfiere la lógica disciplinar e individualizadora, propia del dispositivo escolar moderno. Este se sustenta en

relaciones pedagógicas jerárquicas, garantizadas por una transmisión vertical del conocimiento, de tipo enciclopedista, en vínculos de mando y obediencia como aspecto central de un orden disciplinar institucional. La escuela moderna como dispositivo de homogenización, eficaz en la configuración identitaria unificada que demandaron los proyectos políticos de la modernidad, no previó la construcción de una convivencia democrática como parte de su propuesta educativa por parte de los sujetos que habitan las instituciones. (Greco, 2017, p. 140)

Estos cambios de perspectiva desalientan los enfoques que propone la dicotomía víctima-victimario y que deja de lado la situación en la que las interacciones, la violencia y los conflictos se desarrollan, sin considerar los contextos en los que los fenómenos se producen. Se establece que las experiencias educativas deben ser analizadas desde una perspectiva relacional.

Cuando se generan situaciones de violencia en una escuela, está comprobado que los conflictos no son sólo de un alumno –al que rápidamente se lo suele catalogar como “el chico problema”, y entonces se lo etiqueta con una patología o incluso se lo judicializa–, ni tampoco de un solo docente, sino de una comunidad en la que hay diferentes niveles de responsabilidad. (Brawer y Lerner, 2014, p. 21)

Si bien existe una condición que “dispone” socioeconómicamente el desempeño escolar de las personas, existen también una serie de características de la vivencia escolar que refuerzan o están asociadas a la situación de abandono del sistema educativo. Estas se sitúan en el ámbito de la acción escolar y, en consecuencia, es allí donde hay que intervenir. Por ello, la estrategia de intervención educativa aborda dos dimensiones complementarias: el desarrollo pedagógico y el desarrollo psicosocial (Acosta, 2013). Al abordar el tema de la convivencia en las escuelas, se la anticipa como una posible causal de fracaso escolar, entendiéndolo como problema multicausal de variables socioeconómicas, psicosociales y pedagógicas.

Entendemos junto a Greco (2017) que el trabajo docente se configura como trabajo colectivo en torno a la democratización de las relaciones pedagógicas y la reconfiguración del ejercicio de la autoridad sin pérdida de la asimetría que la constituye, que precisa enmarcar nuevos formatos escolares para alojar particularidades del alumnado, para poder acompañarlos en sus trayectorias escolares.

En nuestros casos, se llega a consensuar con Lucas algunas cuestiones. Por ejemplo, que cuando sienta mucho enojo pueda ir a un aula de la escuela para quedarse y jugar, o que, si encuentra objetos peligrosos para el juego, como clavos o tornillos, pueda dejarlos en la oficina de un coordinador durante la jornada y llevarlos a casa al finalizar el horario escolar. Estas estrategias dieron el resultado esperado, siempre dentro de la lógica de la intermitencia: colaboraron a alivianar momentos de tensión, aunque, en otros momentos, el desborde volvió a ocurrir y no hubo acuerdo posible.

En palabras de Greco:

Así que los avances normativos que generan un pasaje del paradigma disciplinario a aquel de la convivencia escolar, requieren mucho más que voluntades individuales de los/as docentes para dialogar y habilitar la participación ante la emergencia de conflictos puntuales de la vida escolar. Demandan marcos políticos e institucionales en la construcción de una cotidianeidad de las escuelas donde sea posible interpelar las formas de enseñanza y de acompañamiento por parte de los/as docentes así como multiplicar espacios para aprender en forma participativa, hacerse escuchar, plantear sus propios puntos de vista, por parte de los/as estudiantes. (2017, p. 142)

Siguiendo a Meirieu (1998), el mundo antecede al sujeto, con sus valores, su lenguaje, sus costumbres, sus normas, sus ritos, sus alegrías y sufrimientos, y también sus contradicciones. Ahí está el mundo y formamos parte de él. Como educadores, nuestra labor consiste en introducir a los niños al mismo; ellos deberán someterse a las normas e incorporar códigos y obligaciones a aprender.

Es normal, al fin y al cabo, que aquel que llega acepte algunas renuncias para tomar parte de la vida de aquellos que le acogen. Ese es el precio a pagar para que te conviertas en miembro de una comunidad. (Meirieu, 1998, p. 22)

El autor agrega que lo “normal” en educación es que la cosa “no funcione”: que el otro se resista, se esconda o se revele. Partimos de esta idea para reflexionar que todo proceso de desarrollo subjetivo conlleva una cuota de malestar o tensión que le es propia.

En el mismo sentido, Violeta Núñez (2003a) ubica la existencia de un proceso de sometimiento a las pautas de la cultura en que se vive. Este consiste en aceptar la violencia simbólica que supone ser socializado y culturalizado; la violencia pedagógica lo es en contra de la barbarie y la ignorancia. La autora advierte no confundir el acatamiento de normas con la disponibilidad del sujeto a un cierto trabajo educativo.

Zelmanovich propone retomar la obra freudiana *El malestar en la cultura* (1930) para apreciar el primer tipo de conflictos a los que Freud alude, referido a la lucha de cada sujeto entre las pulsiones de vida y las pulsiones de muerte. Para entender esta lucha, Freud plantea que el programa del principio de placer, el de ser felices, el de la armonía absoluta, es irrealizable por completo, debido justamente a la presencia inevitable de este conflicto. Agrega que

existen dos dimensiones del malestar en el que se desenvuelven los conflictos: una dimensión social (de la que participa también el acontecer de las instituciones con sus modos de hacer) y una dimensión subjetiva (de la que participan los procesos de constitución psíquica y las operaciones de subjetivación de lo que acontece en la dimensión social). Ambas dimensiones están íntimamente intrincadas y singularizadas para cada uno en ese Otro que representa la cultura para cada quien. (Zelmanovich, 2010a, Clase 1, Apartado III)

Entrevistadora: ¿Qué cuestiones te parece que dificultan la tarea educativa hoy?

Entrevistada: Bueno, lo primero que me surge decirte es que la pregunta está en relación a qué entendemos que es la tarea educativa. Depende de la perspectiva que tengamos la podemos ver como dificultad o, yo te diría, lo podemos ver sin negar el carácter de dificultad que tiene, la dificultad de la tarea específica como todas las tareas que uno emprende en la vida. Todas tienen belleza, satisfacción y también esfuerzo y enfrentar dificultades. Entonces, primero me gustaría encuadrarlo así.

Segundo, te diría que, haciendo esa salvedad, podemos ver cuáles son las situaciones complejas y los nuevos desafíos en relación a las diferentes décadas. (Norma, psicóloga de la escuela primaria)

La profesional en la escuela parece reconocer la cuota de malestar inherente a la tarea y vislumbra los ideales desde los cuales llevan adelante su tarea los agentes escolares, con los significantes amo que comandan su labor. En la palabra de esta psicóloga y en la de los directivos/vas, se revelan los ideales institucionales acerca de la convivencia y la idea de que la armonía absoluta no es posible. Sin embargo, ante las situaciones disruptivas, es toda la escuela la que se pone “en jaque”; todos giran alrededor de estos niños que conmocionan a la institución escolar. Los maestros insisten una y otra vez en que no están preparados para abordar estas situaciones, lo cual muestra una especie de cortocircuito o síntoma al que debamos atender.

Estudiar los vínculos que se generan en las escuelas y los modos que tienen las instituciones de abordarlos nos lleva a considerar las características propias del vínculo educativo, al cual hemos referido en el apartado 6.2. Este puede ser definido como un articulador entre las generaciones, que teje finos hilos de confianza, necesarios entre estas.

Cada quien los usará en la aventura inédita de su propia vida. Si el educador es un BUEN educador, será para el sujeto su mentor: aquel que lo ha puesto en contacto con el mundo y no ha pretendido ahorrarle sus vicisitudes, aunque sí le ha dado buenos instrumentos para soportarlas. (Núñez, 2003a, p. 40)

El deseo del enseñante y la disparidad subjetiva aparecen como condición para sostener el vínculo educativo.

La autoridad que surge de la disparidad subjetiva asentada en el deseo del educador, es contraria a la prescindencia, así como a la imposición autoritaria. Tal como lo señala Walter Benjamin (1987) no se trata de dominar a los niños sino de dominar la relación, (...) es necesario dominar la transferencia para poner en función el vínculo educativo. (Zelmanovich, 2013, p. 179)

En sala de 5, Tamara fue la maestra de Lucas. Tamara lo manejó muy bien, hacía muchas alianzas con él. Entonces, acá viene por ahí otra cosa que vos me preguntabas: ¿Qué pasa con los docentes y Lucas? Más allá de que es un caso que requiere un tratamiento importante, las actitudes de los docentes no son menores y acá te destaco dos cosas: cuando el docente pudo posicionarse y armar buenas alianzas con Lucas fue mutuo, el docente se relajó y Lucas también, los vínculos fluyeron mucho mejor y sus años fueron mejores. Para decírtelo en criollo: los docentes que pudieron ponérselo al hombro, que no es fácil, fueron los mejores años de Lucas. De primaria los docentes que se pusieron el caso al hombro y que lo adoraron, que lo adoraron, una es Analía de Inglés y la otra es Karin. (...) ¿Viste que, en los casos difíciles en la escuela, hay chicos que generan mucho rechazo con sus dificultades y generalmente generan el rechazo de la mayoría de los docentes? Vos decís “¿por qué, pobre chiquito? Está sufriendo mucho”. Yo creo que Micaela por ahí es un caso que genera rechazo. O sea, había mucha culpa... la madre le echaba mucha culpa al docente y el docente, entre nosotras, no se la bancaba porque viste cuando uno se da cuenta que no se la bancan y hasta no podés ni juzgarlos porque hay momentos donde vos decís “y... bueno, hasta tienen razón”. (Rossana, psicóloga del nivel inicial)

La psicóloga del jardín reconoce cierta disposición por parte de algunos docentes por alojar a Lucas o por “quererlo”, no así en el caso de Micaela y su mamá que parecen generar otro tipo de sentimientos. La disposición subjetiva del docente, así como la cuestión transferencial a la que ya hemos referido, se ponen en juego a la hora de interactuar con niños y niñas. A la vez, en un testimonio anterior, la psicóloga hacía hincapié en la necesidad de que Lucas y su familia acudan a un tratamiento y refería a la insistencia de la escuela; el niño, a los siete años, había pasado por cinco tratamientos diferentes. Aparecen matices en la forma de mirar la situación. Por un lado, desde la dimensión institucional, se revela lo que puede la escuela –por ejemplo, cuando los docentes se “ponen los chicos al hombro”, como trae Rossana–, lo que no invalida posibles tratamientos psicológicos. Sin embargo, cuando la familia resiste y ante una insistencia repetitiva de lo que no anda, también hay chances de que se pueda producir un movimiento desde lo escolar.

El proceso educativo orienta al sujeto a encontrar un lugar propio en la estructura social, pero, para que ello se produzca, el trabajo educativo debe crear unas condiciones que

posibiliten que cada chico que es atendido en la institución tenga reservada su plaza particular como sujeto de la educación. Para ello es importante establecer unas condiciones previas que promuevan dicho trabajo, que produzcan el consentimiento del sujeto a ser educado. Hallar las condiciones previas significa diferenciar la necesidad de la demanda (Medel, 2003). Sin embargo, la autora advierte que los efectos de la educación requieren un tiempo. He aquí otro límite, ya que el tiempo social/institucional no es el mismo que el tiempo del sujeto; desarmonía que, por cierto, genera malestar y desajustes que se traducen en los cuerpos y en los vínculos.

Los nombres y las narrativas que producen espacios y sujetos están animados por contradicciones entre las fronteras, que, a su vez, producen bordes necesarios y puentes que habilitan movimientos y tránsitos también necesarios.

Contradicciones entre lo que legitima un espacio (los cuerpos ubicados en el aula de determinada manera con sus movimientos admitidos o inadmisibles) y lo que es exterior al mismo, lo que es extranjero a ese espacio (los movimientos y desplazamientos de algunas/os que interpelan el orden establecido). Entre fronteras y puentes se configura una sintaxis determinante de programas o serie de prácticas por las cuales cada una/o se apropia o se fuga del espacio. (Zelmanovich, 2017, p. 5)

Es interesante la idea acerca de los puentes como aquello que une lo que está de un lado y del otro de la frontera de la escuela, al mismo tiempo que establece que los espacios son diferenciados. Los puentes introducen una paradoja en la frontera: crea la comunicación y al mismo tiempo una separación. Veremos, en el próximo capítulo, de qué manera podría estar operando, en este sentido, la lógica de funcionamiento de las sociedades actuales en relación al desmoronamiento de las fronteras que delimitaban las instituciones modernas, como es el caso de la escuela.

La apertura o plasticidad que registramos en algunos de los docentes que tratan con Lucas y Micaela –que permite, de a momentos, que la situación tenga algún viraje y que sus cuerpos se aquieten– se relaciona con la posibilidad adulta de advertir a estos niños, de poder escucharlos, reconocerlos.

El puente introduce ambigüedades que suelen generar desasosiegos en quienes lidian en los cotidianos con situaciones que están fuera de lo programado, fuera del protocolo. Es un nuevo relato que introduce una ‘traición en el orden establecido’ de este lado de la frontera y al mismo tiempo erige ese otro lugar posible que confunde en un inicio pero que puede orientar un trabajo (no es hiperactivo, es creativo, habilidoso y se le invita a ser ayudante de la maestra en el taller de expresión corporal). (Zelmanovich, 2017, p. 6)

Sumamos la idea de Medel (2003) acerca de la renuncia que lleva implícita toda oferta educativa. Esto se logra si esta se muestra en términos de reconocimiento y de promesa de futuro. “Aquí entran en juego dos elementos importantísimos: el agente con su apuesta educativa y los contenidos como posibilitadores, como acceso a un recorrido que va a aportar un plus al sujeto” (Medel, 2003, p. 54).

El recorrido hasta aquí presentado nos lleva a pensar que el trabajo sobre vínculos y convivencia no puede ser pensado sin la idea de mediación cultural que, para producirse, requiere de la atención a las modalidades subjetivas que con sus detalles puede mostrar condiciones diferentes a las establecidas para el conjunto. Tal como invita a pensar Zittoun (Moro y Muller Mizra, 2014), la cultura y sus artefactos resultan herramientas que participan de la elaboración de las experiencias afectivas. La cultura aparece entonces como factor constitutivo del psiquismo humano y de las relaciones interpersonales, bajo ciertas condiciones particulares.

Para finalizar este capítulo, resulta fértil leer y formalizar –sirviéndonos de algunas de las categorías teóricas desplegadas– las operaciones producidas por los propios agentes escolares que resultaron facilitadoras del vínculo educativo a la hora de lidiar con las situaciones en la que son los cuerpos infantiles los que resisten.

- Identificar detalles que muestran las soluciones subjetivas y sintomáticas ante la oferta escolar: esconderse, salir corriendo, imponerse, lastimarse, deambular, buscar y retener objetos perdidos, entre otros.
- Leer, atender y acompañar las soluciones sintomáticas como un llamado al Otro escolar: la imposición de la presencia física como llamado a la atención del Otro; la

búsqueda de objetos perdidos como llamado al acompañamiento de la pérdida necesaria en la dialéctica del lazo con el Otro.

- Visibilizar la presencia del grupo en la atención de las situaciones singulares: dirigirse al sujeto y al grupo; sostener el “no-todo el tiempo” ni “de la misma manera” con y en el grupo.
- Buscar interferir la multiplicación de agentes en función de la urgencia, produciendo una orientación en los espacios de trabajo colectivo a partir de una lectura de la lógica subjetiva relativa a la relación del sujeto y su Otro.
- Distinguir la conveniencia de activar una práctica entre varios distribuyendo entre roles diversos la función educativa (como se pudo apreciar entre la maestra integradora y la maestra de grado).
- Atender desde los roles de coordinación y directivos/as la declaración de quienes asumen roles docentes de no sentirse con preparación para compatibilizar la lógica del todo, que opera en lo grupal, con el “no todo” de quienes resisten con sus cuerpos a la inclusión estándar, como un llamado al sostenimiento de la autoridad pedagógica.

En el próximo capítulo ubicaremos el modo en que intervienen en los casos en estudio las condiciones sociohistóricas y culturales.

CAPÍTULO 7. Dimensión sociohistórico-cultural: el tiempo y el cuerpo en la época

Tal como venimos presentando, la escuela es uno de los espacios sociales donde se hacen presentes desbordes e impulsos de cuerpos que no logran regularse. Al mismo tiempo, la propia institución interviene produciendo, fijando o reencauzando las necesarias regulaciones corporales con sus ofertas culturales y de otras modalidades de vínculos posibles, más allá de los familiares.

Nuestra investigación trabaja sobre los tropiezos en la convivencia escolar, ingresando al estudio de este tipo de fenómenos a partir de situaciones como las que venimos estudiando, frente a los límites con los que se encuentra el saber hacer escolar. Encontramos en dichas situaciones su valor paradigmático en las características que adquieren y su insistencia en el nivel institucional. En este capítulo pondremos en foco las coordenadas sociales y epocales que podrían estar interviniendo.

Tal como se presentó en el capítulo 3, partimos de una concepción que entiende que las infancias no pueden pensarse por fuera de la época y que ningún análisis de ellas podría sostenerse por fuera de la lógica imperante. Es por ello que incluimos en nuestro trabajo la dimensión sociohistórico-cultural como aporte necesario a la construcción de nuestros casos. Presentamos, a continuación, dos de los rasgos de la época que podrían estar incidiendo en el transitar de las infancias contemporáneas: la modalidad del tiempo y su relación con la desregulación de los cuerpos.

7.1. El tiempo y su incidencia en los casos de estudio

Betina, directiva de área en la escuela, comparte sus ideas en relación a la época en la que se desarrolla esta investigación:

Yo hace mucho que defino el **ritmo de la escuela** así: un ritmo de guardia hospitalaria sin riesgo de vida. Esa cosa de jadeo, como si se dirimiera una cuestión de vida o muerte y me parece que no está bien que una escuela tenga ese ritmo. Parece que hoy todo tiene que ver con el hacer, pero no podemos ser **puro hacer**, para que el hacer sea mejor a veces hay que pensar ese hacer o repensar el hacer y para eso hay que

luchar por una inercia que te obliga... si uno se dejara llevar por la **inercia** estamos todos con el **traje de bomberos** puesto. (...) Los tiempos sociales son así en un contexto social absolutamente incierto, de mucho malestar... ¿Cuál es el problema de la escuela hoy? Es el malestar en la cultura. Siempre las instituciones están atravesadas por los malestares en la cultura de su propio tiempo, lo que pasa es que en **estos tiempos van al hueso de la razón de ser de esa institución** ¿no? Ayer, mirá, salto, hago asociación libre... Ariela, profesora de Danzas, me comenta que ella, en los ensayos con los pibes, ve por su profesión –es psicomotricista–, ella dice “yo veo **cuerpos muy agresivos moviéndose, cuerpos descontrolados**. Se tiran, uno se tira arriba de las piernas de otro como suerte de acrobacia, empiezan como a patinar y se estrellan contra el cuerpo del otro”. Yo le digo “qué interesante lo que mirás”; me parece que esto lo producimos nos... O sea, lo produce la cultura de hoy en día, pero algo estamos reproduciendo en la escuela para que esto sea. Me parece que hoy el gran desafío es **cómo construir un nuevo borde que aloje, no solo a los chicos, sino a los mismos docentes, a nosotros mismos para estar dentro de esos bordes**.

El testimonio de Betina anuda con dos cuestiones que previamente trabajamos en la dimensión institucional: el tiempo urgente y los cuerpos descontrolados. Muestra un modo extendido en el que responden los cuerpos infantiles más allá de Lucas y Micaela, quienes podrían estar mostrando (de manera amplificadora y singular según sus propias coordenadas biográficas) la confluencia de dimensiones que interpelan el saber hacer institucional. Entonces nos preguntamos, en una era signada por un capitalismo sin límites y marcada por la impronta del individualismo, de lo útil, de lo rentable, con sus consecuencias en la aceleración del tiempo: ¿qué puede ofrecer la escuela para crear un ambiente que favorezca otro tiempo, un clima de solidaridad, de interesarse por los otros, de promover los vínculos entre pares, que favorezca la producción de bordes simbólicos que puedan acotar el empuje a responder con los cuerpos?

Toda época genera un clima, una sensación compartida. Debemos estar atentos a los indicios y a los momentos en los cuales los niños y adultos solo podemos estar “presos de la época”. Jonathan Crary (2015) utiliza la metáfora “24/7” para referirse a nuestra época. La metáfora alude a la disponibilidad total por parte de los sujetos las 24 horas del día, los siete días de la semana; al funcionamiento continuo de los mercados y a las redes de comunicación

dominantes que nos sumen en un tiempo sin tiempo. Un tiempo que se presenta indiferenciado en relación a momentos de trabajo y de descanso. El autor refiere al trabajo sin pausa y a los pocos intervalos significativos de la vida cotidiana, a excepción del sueño; espacios que no hayan sido penetrados o arrebatados como tiempo laboral, tiempo de consumo, tiempo mercantilizado. Crary (2015) redobla la apuesta en el pensamiento crítico y en los poderes del arte. Durante la pandemia de COVID-19 estas características se pusieron aún más en evidencia e incluso se agudizaron. El hecho de trabajar desde los hogares produjo un borramiento en la diferenciación entre tiempos de trabajo y tiempos de esparcimiento o descanso, incrementando la conexión con las pantallas electrónicas, junto a las exigencias laborales.

Concheiro (2016) sostiene que cada etapa histórica se distingue por una manera particular de experimentar el tiempo. La nuestra es la aceleración. La imagen que utiliza para retratar cómo experimentamos el tiempo es la de una rueda para hámster que gira a una gran velocidad, pero no se desplaza. Vivimos una época de “inmovilidad frenética”. Al capitalismo de la modernidad se le agrega la aceleración del tiempo y un “sin sentido”: ¿por qué la prisa? Se construye una subjetividad que remite a sujetos dispersos, estresados, ansiosos, deprimidos, necesitados de sustancias estimulantes. El autor sugiere que, para escabullirse de la velocidad, hay que aventurarse a enfrentar el tiempo mismo, detener su curso. Esto solo puede lograrse mediante el instante: una experiencia que consiste en la suspensión del flujo temporal. El instante como un no-tiempo.

Estas ideas evocan la invitación a pensar la escuela como suspensión, que Masschelein y Simons formulan en su obra *Defensa de la Escuela* (2014). La escuela puede funcionar como lugar que permite que los jóvenes se desconecten del espacio que ocupan en la familia y en el orden social, y así ofrecer una particular composición de tiempo, espacio y de materias de estudio que conforman lo escolar: Nuestra investigación explora sus límites y posibilidades.

En línea con la aceleración del tiempo, vemos que los lazos y vínculos colectivos en esta modernidad líquida (Bauman, 2002) se debilitan en lo que concierne al reconocimiento del otro en su cualidad humana. En este contexto, la escuela –en tanto institución de transmisión cultural y política de las sociedades– se ve afectada. ¿Cómo puede cuidar a los

niños y no sumergirlos en el proceso de aceleración con sus efectos en los cuerpos que no alcanzan a ser tocados por lo simbólico en su faz apaciguante? ¿Cuáles son las experiencias de cuidado que es posible ofrecer a los niños, niñas y adultos que habitan las instituciones? Un sujeto, como tal, se haya sujetado a las leyes del lenguaje y es sobre esa base que opera la educación. Pero, ¿qué hay de los educadores, los adultos? ¿Acaso no se encuentran presos de la misma lógica? ¿Hay espacio para trabajar la propia posición subjetiva? Tomamos prestada la pregunta de Skliar (2008, p. 23) “¿Es posible, en los tiempos que corren, imaginar otra formación docente, otros modos de hacer con los cuales los educadores entren en escena sin repetir esa imagen de la prisa y la urgencia?”.

Al respecto, continúa Betina, directiva de área, en su testimonio:

Los alumnos no solo son nuestra potestad, ya lo sabemos, son hijos de sus padres y a la vez son hijos de una época (...). Todos somos hijos de esta época, el asunto es qué disposición subjetiva tomamos en este tipo de cuestiones. (...) Las personas y las instituciones deben luchar contra su propia inercia, aprender a no hacer lo que siempre se hizo, a no hacer esa cosa repetitiva de la escuela... yo siempre pienso que la escuela tiene algo que no tienen otras organizaciones que es que está muy ligada a un calendario donde todo pareciera que empieza en marzo y termina en diciembre y hay como esa cosa repetitiva del calendario escolar pero eso es algo medio ficcional que tiene que ver con las efemérides, con un montón de cosas, con el comienzo y fin de un ciclo lectivo pero somos los directivos los que tenemos que tener memoria de que no se empieza el año desde cero, que hay temas de arrastre, temas de crecimiento y temas estancados que van más allá del tiempo o calendario escolar establecido, ¿no?

El planteo de la directiva, que insiste también en otros testimonios, da cuenta de la tensión que se produce entre los tiempos subjetivos y los tiempos escolares, que encuentran en las modalidades del tiempo social contemporáneo uno de sus puntos de apoyo. Pudimos ver en el despliegue de la dimensión institucional de qué manera algunos reposicionamientos de los agentes educativos abren intersticios en la rigidez de los tiempos escolares haciéndose dóciles a los tiempos subjetivos para reencauzar los cuerpos hacia un trabajo educativo.

7.2. El cuerpo, la técnica y el tiempo

Tal como introdujimos en el capítulo 3, a comienzos de la segunda década del siglo XXI, la antropóloga Paula Sibilía plantea, en su obra *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales* (2009), que el capitalismo industrial desarrolló técnicas para modelar eficientemente cuerpos útiles y subjetividades dóciles. Sostiene que, en la actual sociedad de información, la teleinformática y la biotecnología –unidas por el diseño de la digitalización universal– pretenden lograr mutaciones aún más radicales: la supresión de las distancias, de las enfermedades, del envejecimiento e incluso de la muerte. Plantea que “en los nuevos modelos el tiempo perdió sus intersticios” (Sibilía, 2009, p. 43). El tiempo ya no se compartimenta geométricamente; pasa a ser un contínuum fluido y ondulante.

Desde entonces hasta la actualidad en la que desarrollamos nuestro estudio, estas características se vieron ampliadas y profundizadas. El cuerpo humano, reducido a un sistema de procesamiento de datos y banco de información genética, se estaría volviendo obsoleto. La autora plantea:

Plástico, modelable, inacabado, versátil, el hombre se ha configurado de las maneras más diversas a través de las historias y las geografías. Pero han sido las sociedades basadas en la economía capitalista –desarrolladas en el mundo occidental durante los últimos tres siglos– las que inventaron la gama más amplia de técnicas para modelar cuerpos y subjetividades. (Sibilía, 2009, p. 12)

En su obra expone detalladamente de qué manera el entrecruzamiento de biología e informática, a la vez que simplifica la complejidad humana, es el fundamento de los nuevos mecanismos de control del capitalismo postindustrial. A partir de la noción de biopoder desarrollada por Foucault (1989), Sibilía analiza la omnipresencia del discurso informático y el aura de la que goza el discurso médico. Devela los móviles del capital global que han transformado al ciudadano en consumidor, así como los métodos de control: en términos de Deleuze, el hombre confinado de la modernidad es ahora el hombre endeudado.

Están emergiendo nuevos modos de subjetivación, distintos de aquellos que produjeron los cuerpos dóciles y útiles de los sujetos disciplinados descritos por Foucault. El nuevo capitalismo se erige sobre el inmenso poder de procesamiento

digital y metaboliza las fuerzas vitales con una voracidad inaudita, lanzando y relanzando constantemente al mercado nuevas subjetividades. (Sibilia, 2009, p. 28)

La relación entre tiempo y cuerpo se vuelve relevante en nuestra investigación, que revela de manera encarnada en sujetos infantiles la caracterización que formula Sibilia.

Nuestra tesis hace foco en los cuerpos de este niño y de esta niña que resisten la inclusión en las modalidades temporales escolares establecidas y se manifiestan de manera disruptiva. Muestran de manera amplificada y particularizada –a partir de sus biografías– las situaciones que son las que describe la profesora de Danza y que se recuperan en el testimonio de la directora Betina. La profesora de Danza ve cuerpos infantiles que durante la clase se “estallan” entre sí, se tiran al piso y se desbordan.

Nos encontramos frente a un escenario generalizado donde los cuerpos no encuentran sus bordes. En una institución que posee un marco ideológico humanista, con un decidido trabajo sobre la convivencia, toda la escuela va detrás de estos niños, se compromete y se conmociona toda, confrontándose con sus buenas intenciones. Los dos casos resultan emblemáticos respecto del reto que supone conjugar tiempos subjetivos, institucionales y sociales, cuyos desajustes se ponen de manifiesto en los cuerpos infantiles.

Los docentes, con mucho malestar, repiten una y otra vez: “yo no fui formado para esto”, “yo con esto no sé qué hacer”. Se presenta un cortocircuito. ¿Qué nos están diciendo los docentes? ¿De qué preparación docente estaríamos hablando? ¿Qué se le pide a la institución? ¿Qué es lo que excede a la escuela? ¿Cuál es el momento que amerita una derivación? En una escuela que tiene toda la disposición para incluir, ¿por qué aparece el cortocircuito frente a este tipo de situaciones extremas donde los chicos responden con el cuerpo? ¿De qué manera quedan los docentes y directivos frente a un ideal que puede alimentar el circuito de omnipotencia-impotencia? Además, están esos otros cuerpos que se muestran chocándose entre sí. Encontramos pistas y aparecen contradicciones. Son las contradicciones que se presentaron también en la posición de quien escribe que, al comenzar a proyectar esta tesis, basó la propuesta en un trabajo que avale que la convivencia es posible y muestre aquello que la escuela puede hacer para lograrlo. Sin embargo, salta que algo no estamos pudiendo. ¿De qué se trata aquello que la escuela no puede? No es la idea dar una respuesta a esta pregunta, pero sí creemos que vale la pena dejar planteado el escenario.

Interesa leer los límites con los que se encuentra la escuela ante el ideal de convivencia, paradójicamente, en una escuela donde los testimonios de los directivos/vas parecen coincidir con el replanteo sobre la autoridad que hemos presentado. Aparece un síntoma institucional y social que confronta a los agentes con la impotencia ante estas situaciones. Advertimos dos claves para leer los puntos ciegos de lo social: sus síntomas operando en el nivel del tiempo, así como en el nivel de los cuerpos.

En el próximo capítulo recuperaremos los pequeños gestos por parte de docentes y directivos/as que se convierten en los hallazgos específicos a los que arribamos a partir de lo que revelan los casos en el análisis de cada dimensión.

CAPÍTULO 8. Los casos. Una lectura entre dimensiones

8.1. ¿Qué nos enseñan estos casos?

Hipotetizamos sobre una lógica tridimensional y desde una mirada transdisciplinaria aquello que se muestra no solo como dificultad de un niño y una niña de ocho años, sino también como dificultades en la institución y sus agentes y en cuestiones de época, lo cual revela la confluencia de síntomas subjetivos, sociales e institucionales. En este trabajo pusimos a rodar el saber de la teoría y también aquel que atraviesa las propias condiciones subjetivas de cada profesional involucrado en las escenas, y que intentamos recuperar con los testimonios presentados.

Vislumbramos las propias condiciones subjetivas de cada profesional, ese “saber no sabido” de carácter inconsciente que se entrama de un modo activo en su desempeño en las aulas (Zelmanovich, 2017). Lo vimos en las propias disposiciones de los docentes a la hora de intervenir en las situaciones relatadas. Ellos reiteran “no nos sentimos preparados”; aun así, sus testimonios revelan operaciones interesantes que abren nuevas posibilidades.

Los casos contruidos nos permiten descubrir pequeños gestos por parte de docentes que se convierten en grandes operaciones, en tanto puedan formalizarse y ponerse a prueba como herramientas de trabajo en el contexto escolar.

En lo que refiere a la dimensión subjetiva, los casos muestran tres grandes operaciones: 1) la activación de una mirada y una escucha particularizadas, allí donde el sujeto busca visibilizarse ante el Otro a partir de la imposición de su cuerpo; 2) el acompañamiento al procedimiento del sujeto para poner a jugar una pérdida necesaria respecto del Otro, el de la búsqueda de objetos perdidos que apacigua el impulso a perderse de la escena; 3) el abordaje de una situación singular contemplando la lógica que opera en el grupo.

En lo que refiere a la dimensión institucional, visibilizar las operatorias subjetivas en juego permite advertir que sus efectos ponen en cuestión al menos tres ideales en los que se sostienen algunos automatismos de la respuesta institucional: 1) el ideal de rectificar a las familias, ya sea desde la escuela o a partir de la insistencia en la derivación a un tratamiento

psicológico que es resistido; 2) el ideal relativo a las modalidades homogéneas de inserción en los grupos; 3) el ideal de contar con docentes preparados para lidiar con situaciones singulares al mismo tiempo que para abordar al grupo.

En lo que refiere a la dimensión sociohistórica y cultural, visibilizar las relaciones entre las modalidades del tiempo social contemporáneo y su impacto en los cuerpos, invita a leer el papel que pueden jugar las operatorias subjetivas e institucionales relevadas como posibles modos de interferir en dichas relaciones.

Estas pequeñas intervenciones dan sus frutos y nos llevan a poner en valor su carácter intermitente, en tanto que muestran una vía de lo posible que contribuya a interrumpir ciertos automatismos institucionales. Formalizar “la intermitencia” y “lo provisorio” puede ser habilitante de un saber hacer por parte de maestros y maestras que contribuya a que niños y niñas puedan enlazarse a un colectivo al conjugar los tiempos subjetivos, institucionales y sociales.

En el intercambio con docentes y directivos pesquizamos lo mínimo, el indicio, el detalle, que tiene fertilidad a partir de los efectos que produce. Al aquietar cuerpos nos permite leer algo de la estructura y la lógica que subyacen, relacionadas con la lógica significativa que logra conmover el cuerpo en cada uno de estos niños/as. El profesor de Educación Física le busca “tesoros” a Lucas, busca junto a él sin preguntarse qué es lo que está en juego en sus pérdidas. Sin embargo, se asocia y lo acompaña en su búsqueda. La operatoria consiste en estar atento a la lógica significativa del niño. Lucía, maestra integradora, intenta hacer caso omiso al modo en que Micaela es nombrada y empieza de cero su relación poniendo énfasis en el juego y el abordaje grupal. Aborda a la niña desde el “para todos” y de allí al “uno por uno”, operatoria que le permite armar un vínculo con ella al mismo tiempo que la enlaza al grupo. La vicedirectora, por su parte, pone en práctica operaciones correspondientes a la función materna, le enseña a limpiarse luego de ir al baño, intenta escucharla y entender; la contiene en el llanto y se pone firme con los límites. De esta manera, logra ser un referente y ocupar un lugar de autoridad para ella. Las docentes Luz (profesora de Inglés) y Celeste (maestra integradora) intercambian roles para ofrecer a Micaela otra posibilidad en el espacio áulico.

Notamos la potencialidad de estos gestos en la escuela; pueden tener efectos terapéuticos, en el sentido que lo plantea Cristina Kupfer (2020). Ellos transmiten un mensaje, “lo que hacés vale”, y ofrecen la mirada que hace que el niño o la niña se habilite de alguna manera al lazo educativo, que pondrá sus cuerpos en relación a lo simbólico en su faz apaciguante.

Algunos actores en la escuela pudieron leer algún significativo de lo familiar operando en estos chicos, con Lucas en el hilo de las pérdidas, con Micaela en la necesidad de una mirada. Estas lecturas resultaron fructíferas cuando no se intentó rectificar a las familias, cuando se ofreció algo de lo que estos niños necesitaban: de un Otro que les ofrezca otro lugar posible. Pesquisamos así maniobras de docentes y directivos que permitieron a estos niños hacer un giro.

A la vez, descubrimos matices en la forma de operar en la institución, desde la insistencia en la realización de tratamientos, hasta el reconocimiento de aquellos indicios, gestos y operaciones que revelan lo que la escuela sí puede.

¿Qué le hace esta época –de empuje a la satisfacción inmediata, de consumo masivo, de vida con prisa, de no poder perder nada– a los cuerpos infantiles? ¿Qué efectos nos provoca en la propia adultez? Tal vez la intermitencia permita entender que no todo se puede, que siempre hay algo que perder, que no existe el “de una vez y para siempre” y entonces se trate de “surfear” las situaciones que tocan y que la irrupción de lo inesperado se vuelva la regla que permita a los agentes prepararse para recibirlo.

Aprendemos que las situaciones escolares pueden instaurar un campo transferencial. A su vez, es en este campo donde se requiere de una labor artesanal y de un “no saber” habilitante de un nuevo saber hacer, que permita que cuestiones de otra índole tengan lugar, otros modos de estar en la escuela. Lo que frecuentemente se olvida es que la transferencia sostiene a la educación, pero hay que causarla y, para ello, es importante la cultura, para mantener interesado no solo al sujeto sino al educador (Tizio, 2007). Esto requiere de una institución que se haga dócil al llamado de niños y niñas que responden con sus cuerpos, y de sostén colectivo para la producción de tales invenciones. Encontramos, en la propuesta de las

ceremonias mínimas que formula Mercedes Minnicelli (2011)⁷, en el dispositivo de la práctica entre varios que propone DiCiaccia (2003) o en la propuesta de “soporte técnico” que sostienen Brignoni y Essebag (2018), modos posibles de lidiar con ello.

Por otro lado, nuestros casos muestran que, tal como trae Voltolini (2018), el encuentro del profesor con el alumno dentro del contexto escolar no puede ser reducido a una fórmula técnica que responda al paradigma problema-solución, aunque sí podemos pensar en salidas provisionarias. La escuela puede resultar una segunda oportunidad para establecer un lazo social. Lo vemos con Micaela y su deseo de permanecer en la institución a pesar de su comportamiento disruptivo; también en Lucas, quien por momentos se entusiasma con las propuestas de trabajo. Detectamos gestos e intervenciones docentes que habilitan que estos niños permanezcan en las aulas y les abren una posibilidad. También la mediación cultural – la consigna escolar, la materia ofrecida, el contenido– determina los comportamientos de estos chicos/as. Micaela no procede de la misma manera en las clases de Teatro que en las de Inglés. En este sentido, la escuela puede ser un lugar que ofrezca una oportunidad distinta al niño/a, más allá de lo familiar. Cada docente en particular, en el marco de su materia, puede representar un nuevo comienzo para el alumno/a.

En este recorrido planteamos la pregunta acerca de qué puede la escuela ante sujetos que, cada vez con mayor frecuencia, muestran su dificultad para consentir a la pérdida que habilita su ingreso en el campo de la convivencia social. ¿Qué puede alojar y qué es posible modificar de los propios dispositivos escolares para compatibilizar con las modalidades subjetivas que las condiciones de época promueven? Lucas, con su dificultad para afrontar las pérdidas, y Micaela, con su necesidad de sostener una mirada adulta que la aloje, nos enseñan que muchas veces la lectura respecto al lazo familiar puede orientarnos en el trabajo en la escuela y abrirnos una indicación para operar, como en estos casos, con la pérdida y con la mirada. La docilidad de quien cumple la función docente puede operar para percibir de qué rasgos del Otro familiar necesita separarse el sujeto, para acompañar su emergencia como sujeto de la educación en otro tipo de lazo que lo ponga a resguardo de la intrusión del Otro,

⁷ Mercedes Minnicelli llama ceremonias mínimas al dispositivo clínico metodológico que abre a múltiples intervenciones posibles. El concepto funciona como una metáfora a un dispositivo que habilita alternativas de intervención no convencionales. En palabras de la autora, “ceremonias mínimas creadoras de condiciones de posibilidad subjetivantes” (2011, p. 3).

como nos enseña el caso de Lucas; o para generar la posibilidad de su emergencia bajo el amparo de los cuidados particularizados, como nos enseña el caso de Micaela.

Nos propusimos construir dos casos desde una mirada socioeducativa que oriente una lectura transdisciplinaria y permita visualizar el entramado entre las dimensiones subjetivas, institucional y sociohistórico-cultural. Nos preguntamos al comenzar ¿qué se pone en juego en cada dimensión de los casos? ¿Qué cuestiones atraviesan las dimensiones? Nuestro recorrido revela que las temáticas relevantes al campo educativo se anudan entre las dimensiones mencionadas y se tensionan entre sí, generando la complejidad a la que nos enfrentamos. Es el caso del cuerpo, ese cuerpo que puede leerse desde la subjetividad de quien lo porta, desde la época que nos toca transitar y desde lo que las instituciones producen en ellos. A la vez, la noción de tiempo se entrama entre dimensiones: el tiempo subjetivo, el tiempo escolar y el tiempo frenético. Hemos analizado los cambios de miradas hacia las infancias y hacia la autoridad, que vinculan la importancia de los límites y normas en la constitución de la subjetividad, con cambios institucionales y socioculturales que muestran modalidades que ya no surten efecto e instalan el desafío de la invención de otras nuevas.

8.2. Hacia la construcción de un campo de problemas vinculado a la convivencia escolar

Las dimensiones analizadas a lo largo de la elaboración de esta tesis dan cuenta de la complejidad que representa el encuentro con otros en el ámbito educativo. Nos hablan, también, de la oportunidad que brinda la escuela para ofrecer un mundo otro a las nuevas generaciones. Las dimensiones se entretajan entre niñas/os, familias y profesionales, cada uno involucrado desde su propia subjetividad y atravesado por variables institucionales y sociohistórico-culturales que intervienen en la función educativa. Las escenas de Lucas y Micaela nos permiten leer acerca de la dimensión de los cuerpos –que se entrelazan con la cultura y la subjetividad de cada época– y con el modo en que son asumidos por cada institución y por cada uno de sus agentes.

En esta instancia del recorrido cabe preguntarnos: ¿qué decanta de los casos para ofrecer a quienes lidian con situaciones semejantes? Descubrimos que hay aspectos inconscientes que intervienen en las situaciones relatadas, en las que se revela ese desamparo subjetivo que es inherente a todo cachorro humano; entendemos que hay algo del malestar

que es ineliminable por completo y que se expresa a través de síntomas que requieren de una lectura para su abordaje.

Distinguimos pequeños gestos e intervenciones de docentes y directivos/as que, con sus modos de mirar, nombrar, posicionarse y operar, aquietan de a momentos los cuerpos de estos niños/as y permiten que otra escena devenga. Adultos que van al encuentro del sujeto y de su deseo y lo reconocen como singular. Aprendemos que las normas son para todos, pero existe una ley subjetiva que requiere de una mirada particular que permita crear lazo con el otro.

Es en el vínculo sostenido en el deseo de las/los profesionales intervinientes donde se puede encontrar un lugar para la pacificación de los cuerpos. A la vez, es la posición de docta ignorancia, ese vacío de explicaciones preestablecidas, la que puede llevar a buscar modos de convocar a estos niños/as, reactivando su deseo. Detectamos algo del orden de la flexibilidad y la invención por parte de los adultos y de las instituciones que permite crear nuevas posibilidades.

Formalizar y estudiar estas pequeñas acciones que operan en la escuela y que producen efectos puede abrir un camino para pensar modos de abordaje de situaciones complejas en las que impera la necesidad de inclusión y que, a la vez, entran en tensión con lo que la escuela puede hacer.

La intermitencia pasa en este estudio a tener un lugar relevante y la ilusión del “de una vez y para siempre” se diluye, para permitirnos pensar en momentos fugaces –aunque no por ello menos eficaces– que abren la posibilidad de que algo diferente suceda.

Nuestros hallazgos, a partir de los casos que hemos construido, nos llevan a delimitar como campo de problemas el que se deriva del título de esta tesis: “*La convivencia y el saber hacer escolar en el nivel primario interpelados ante sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión en las modalidades colectivas establecidas*”. Dado que nuestro trabajo de campo se desarrolló en una institución de nivel primario con población de sectores medio y medio alto de la Ciudad de Buenos Aires, podrá ampliarse a la luz de las condiciones institucionales en las que se produce.

Entendemos que esta tesis permite revalorizar el lugar de la escuela como alternativa, al ofrecer un espacio diferente respecto al familiar. El espacio escolar se conforma como lugar mediado por objetos culturales que permiten la vehiculización y tramitación de pulsiones, que la lógica temporal de la época empuja a un *continuum* y en el que la institución escolar –con sus tiempos monocrónicos– no alcanza a interferir. En las condiciones sociohistóricas contemporáneas que impactan en las subjetividades –y en particular en los cuerpos infantiles–, requerimos nuevas líneas de investigación que nos permitan pensar en modos en que los profesionales y docentes orienten el malestar hacia el trabajo educativo, para así abrir puertas hacia nuevos dispositivos y coordenadas para la intervención ante las situaciones en las que emergen los cuerpos infantiles resistiendo las modalidades de inclusión en el lazo educativo escolar.

Finalizamos con el anhelo de que este recorrido represente una oportunidad para pensar las infancias, la escuela y el lugar de los profesionales en la época actual. Que la exigencia de escritura en esta tesis pueda abrir a la formalización de pequeños gestos cotidianos que vislumbramos en la escuela para que puedan ser socializados y den lugar a la reflexión entre colegas.

Referencias

- Acosta, M. F.** (2013). Educación secundaria en perspectiva comparada: aportes para pensar una agenda de cambio en los países del Cono Sur. En *Educação Unsinos*, 17(3), 184-198.
- Alda, C.** (2003). Sobre las funciones del padre y de la madre. En *NODVS. Revista virtual de la Sección Clínica de Barcelona*. Instituto Europeo del Campo Freudiano. España. Disponible en:
<https://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=158&pub=5&rev=25&idsubarea=7>
- Arfuch, L.** (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona, España: Paidós.
- Aromí, A., Brignoni, B., Moyano, S., Núñez, V. y Ramírez, L.** (2001). Deletrear lo particular: el vínculo educativo y las normas. En *El Niño. Revista del Instituto del Campo Freudiano* (9), 63-78.
- Balbi, C.** (2012). Psicoanálisis y transdisciplina: La intervención en el campo educativo. En *L'interrogant* (12). Recuperado de <https://revistainterrogant.org/psicoanalisis-transdisciplina-la-intervencion-campo-educativo/>
- Balbi, C.** (2020). Del rigor clasificatorio a la consideración de la posición del sujeto en el discurso. En P. Zelmanovich y M. Minnicelli (coords.), *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos* (pp. 205-211). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Balbi, C. y Serravalle, L.** (2014). La estructura de la palabra en psicoanálisis. Clase 2, Seminario 1. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina.
- Bauman, Z.** (2002). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Bayeto, G.** (Mayo de 2017). Convivencia escolar, inclusión y disyuntivas en una experiencia de intervención en una escuela secundaria de adultos: De la inclusión como derecho al alojamiento del sujeto en el lazo educativo. *Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es)*, 6(6), 129-143.
- Bayeto, G.** (2021). Las prácticas de Psicólogos-as de los Departamentos de Orientación Escolar (DOE) en escuelas medias públicas de la CABA: tensiones y dilemas entre normativas y demandas (2011-2019) [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales]. Buenos Aires, Argentina: FLACSO Argentina. Recuperado de <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2013/09/Bayeto-Gabriel-Eduardo-Tesis.pdf>
- Brawer, M. y Lerner, M.** (2014). *Violencia. Cómo construir autoridad para una escuela inclusiva*. Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.
- Brignoni, S.** (2008). Reflexiones sobre el tiempo. En *NODVS, XXVI*. Recuperado de <https://www.scb-icf.net/nodus/contingut/arxiupdf.php?idarticle=309&rev=40>
- Brignoni, S.** (2014a). Acerca de los cuerpos. El orden simbólico, la educación y los cuerpos en la época. Clase 12. Seminario 3. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina.
- Brignoni, S.** (2014b). Síntomas actuales en ámbitos educativos. Saber y sublimación. Clase 3. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina.
- Brignoni, S. y Essebag, G.** (19 de septiembre de 2018). Un tratamiento posible para el sujeto desamparado. En *Diagnosis* (5). Recuperado de <https://www.revistadiagnosis.org.ar/index.php/diagnosis/article/view/162>
- Carli, S.** (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli (comp.), *De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Santillana.

- Castorina, J. A.** (2008). Las contribuciones de la teoría social de Elías para el estudio de las violencias en la escuela: Un enfoque epistemológico. XI Simposio Internacional Proceso Civilizador: *Civilización, Cultura e Instituciones*. Buenos Aires, Argentina.
- Cevasco, R.** (Octubre de 1998). Psicoanálisis y ciencias sociales. En *L'interrogant* (1), 52-56.
- Código Civil y Comercial de la Nación [CCCN].** Ley 26994 de 2014. 7 de octubre de 2014 (Argentina).
- Concheiro, L.** (2016). *Contra el tiempo. Filosofía práctica del instante*. Barcelona, España: Anagrama.
- Consejo Federal de Educación.** (2014). *Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar. 1. Recuperar el saber hacer de las escuelas en relación con la convivencia y el cuidado comunitario*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Corea, C. y Lewkowicz, I.** (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cornú, L.** (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio (comp.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Crary, J.** (2015). *24/7: Capitalismo tardío y fin del sueño*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Di Ciaccia, A.** (2003). *A propósito de la práctica entre varios*. Jornada de estudio sobre psicoanálisis aplicado. París, Francia: Fondation du Champ Freudien y de la Ecole de la cause freudienne, por el Programme International de recherche sur la Psychanalyse appliquée d'Orientation Lacanienne (PIPOL).
- Dicker, G.** (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires, Argentina: Universidad de General Sarmiento, Biblioteca Nacional.

- Dussel, I.** (2006). De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? En F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Dussel, I., Brito, A. y Núñez, P.** (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.
- Foucault, M.** (1989). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Greco, M. B.** (Mayo - septiembre de 2017). Políticas de Democratización en las Escuelas Argentinas (2006-2015). *Estado y Políticas Públicas* (8), 139-149.
- Ginzburg, C.** (1994). *Mitos, emblemas, indicios*. Madrid, España: Gedisa.
- Kaplan, C.** (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Kaplan, C.** (2016). Cuidado y Otridad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119-130.
- Kaplan, C.** (2017). Meditaciones sobre la desigualdad desde la Sociología de la Educación. En V. Walker, S. Alzamora y G. Rosales (coords.), *Encuentro de cátedras de Sociología de la Educación*. Bahía Blanca, Argentina: EdiUns.
- Karol, M.** (1999). La constitución subjetiva del niño. En S. Carli (comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (pp. 77-106). Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Kiel, L.** (2005). *De sin límites a limitados*. Buenos Aires, Argentina: Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Ley 26206 de 2006.** Ley Nacional de Educación. BO del 27 de diciembre de 2006. Argentina.
- Litichever, L. y Núñez, P.** (2005). Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media. *Última Década*, (23), 103-130.

- Machado Kupfer, M. C.** (2020). La escuela, los especialistas y los padres de niños en situación de inclusión: una relación delicada. En P. Zelmanovich y M. Minnicelli (coords.), *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos* (49-53). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Martínez, M.** (2015). *Cómo vivir juntos. La pregunta de la escuela contemporánea*. Córdoba, Argentina: Eduvim.
- Masschelein, J. y Simons, M.** (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Medel, E.** (2003). Experiencias: el sujeto de la educación. En H. Tizio (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social del psicoanálisis*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Meirieu, P.** (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona, España: Editorial Laertes.
- Minnicelli, M.** (2010). *Infancias en estado de excepción: derechos del niño y psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Noveduc.
- Minnicelli, M.** (2010). Ceremonias mínimas. Clase 23. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina.
- Molina, Y.** (2014). *Algunas cuestiones en torno a la ley: ley, sujeto y sociedad, conversaciones posibles entre los discursos jurídico y psicoanalítico*. Clase 16. Seminario III. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina.
- Molina, Y. y Zelmanovich, P.** (2014). Rol, encargo y función: aportes para deconstruir la posición. Clase 9. Seminario II. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”. FLACSO Argentina.
- Moro, C. y Muller Mizra, N. (dirs.)**. (2014). *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico*. Madrid, España: Antonio Machado Libros.

- Moyano, S.** (2010). Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social. Clase 9. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina.
- Naranjo, M. L.** (2004). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Narodowski, M.** (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas* (62), 15-36.
- Núñez, P.** (2007). Los significados del respeto en la escuela media. *Propuesta Educativa*, 1(27), 80-87.
- Núñez, V.** (2003a). El vínculo educativo. En H. Tizio (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Núñez, V.** (2003b). *Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía “enseñar vs asistir”*. Serie “Encuentros y Seminarios”. Conferencia dictada en el Ministerio de Educación y Tecnología de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001422.pdf>
- Paulín, H. L.** (2015). Ganarse el respeto. Un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1105-1130.
- Pereira, M. R.** (2014). La impostura del maestro. Clase 12. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina.
- Rockwell, E.** (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R.** (2005). *Manual de Metodología. Construcción de Marco Teórico, Formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Colección Campus Virtual.

- Sibilia, P.** (2009). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Siede, I.** (2007). *La Educación Política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Siede, I.** (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Skliar, C.** (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8(1), 1-17. Recuperado de https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf
- Terigi, F. (comp.).** (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Terigi, F.** (2014). Discurso normativo y prácticas normalizadoras en el sistema educativo. Clase 6, Seminario II. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S.** (2008) *La educación de las elites: aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tizio, H.** (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social del psicoanálisis*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Tizio, H.** (2007). Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo. Los aportes del psicoanálisis. Módulo 6. Clase 15, Seminario II. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina.
- Toscano, A. G.** (2014). Legajos escolares: miradas sobre la normatividad en juego. Clase 7, Seminario II. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina.
- Voltolini, R.** (2014). Educación inclusiva y régimen de excepción. Clase 5, Seminario II. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina.

- Voltolini, R.** (12, 13 y 14 de noviembre de 2018). *¡Yo no fui preparado para eso!: aportes acerca de qué saber es necesario para los maestros en la educación inclusiva* [Panel]. En IV Coloquio Internacional de Psicoanálisis y prácticas socio educativas, VI Simposio Internacional en Infancia e Instituciones y IV Congreso de la Red Infeies: “Resistidas y Desafiadas, las prácticas entre demandas, legalidades y discursos”, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. https://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/ACTAS-RyD-10-19_compr-1.pdf
- Zelmanovich, P.** (8 y 9 de noviembre de 2007). *Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias* [Conversatorio]. En Ciclo de Cine y Formación Docente. Tierra del Fuego, Argentina.
- Zelmanovich, P.** (2010a). Cernir el malestar - Delinear lo posible - Hacer lugar al acto educativo. Clase 1, Módulo 1. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina.
- Zelmanovich, P.** (2010b). Mostrar la cuerda. Resignificar el recorrido. Clase 20, Módulo 6. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina.
- 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 socioeducativas*. [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales]. FLACSO, Argentina. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10469/6217>
- Zelmanovich, P.** (2014). Más allá del malestar en la cultura educativa. Hacia la construcción de una orientación de trabajo. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina.
- Zelmanovich, P.** (2017): “Espacio Socioeducativo: lugar practicado entre fronteras y puentes entre niñez y cultura.” Conferencia. XVI Foro internacional de Educación Inicial, Medellín, Bogotá, 25 de octubre de 2017.
- Zelmanovich, P.** (2020). El no-todo y un tratamiento posible de las diferencias en la clínica socioeducativa. En P. Zelmanovich y M. Minnicelli M. (coords.), *Resistidas y*

desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

ANEXO

Síntesis Argumental

Título de tesis: La convivencia y el saber hacer escolar interpelados ante sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión en las modalidades colectivas establecidas. Instituciones de nivel primario con población de sectores medios y medio altos de la Ciudad de Buenos Aires.

Palabras claves: Convivencia - Nivel primario - Inclusión – Cuerpos - Tiempo - Autoridad - Saber hacer escolar.

Problema del que se parte: La irrupción de cuerpos que resisten su inserción en modalidades colectivas establecidas, frente a la cual los maestros y maestras suelen sentirse desautorizados y sin formación para hacer frente a las demandas institucionales y familiares de inclusión.

Objeto de estudio: Los abordajes institucionales para atender las dificultades de inserción en el vínculo educativo.

Unidades de análisis: Dos casos construidos a partir de los modos de presentación de un niño y una niña, mediante situaciones que se viven como disruptivas y que movilizan a toda la escuela ante la impotencia que manifiestan diferentes agentes educativos con respecto al saber hacer escolar.

Perspectiva teórico-metodológica: Paradigma de inferencias indiciales (Carlo Ginzburg, 1994) con triangulación metodológica: orientación etnográfica; entrevista dialógica y el estudio de casos paradigmáticos a partir del anudamiento de tres dimensiones. Estas son: dimensión subjetiva (aportes del psicoanálisis en perspectiva transdisciplinaria); dimensión institucional (aportes de la pedagogía; estudios sobre la autoridad pedagógica; la sociología relacional); dimensión socio-histórica (aportes de la historia y filosofía de la infancia y de la educación; aportes antropológicos sobre el tiempo y el cuerpo en la época)

Campo de problemas: La convivencia y el saber hacer escolar en el nivel primario ante sujetos que resisten con sus cuerpos la inclusión en modalidades colectivas establecidas.

Hallazgos en las dimensiones y en sus anudamientos

Hallazgos en la dimensión subjetiva

Reconocer el cuerpo como respuesta a los avatares de su vínculo con un Otro excesivo o ausente. Dos modalidades subjetivas que interpelan el saber hacer escolar con la inclusión y la convivencia.

- A) Un cuerpo que se desregula cuando no encuentra una respuesta urgente a su necesidad de satisfacción inmediata, a partir de su vínculo con un Otro (familiar) que se le presenta con una consistencia excesiva. Responde sustrayendo su cuerpo de la escena escolar colectiva para aislarse en un lugar propio y a su manera. Habilitar el juego y la dialéctica de **la pérdida** con el Otro escolar (de objetos y presencias en las escenas de aprendizaje) permite recuperar al sujeto, cierta consistencia del cuerpo y una inclusión intermitente en la escena escolar colectiva.
- B) Un cuerpo que pierde sus bordes cuando no encuentra la atención que reclama, a partir de su vínculo con un Otro (familiar) que se le presenta carente de una mirada ante la cual reconocerse. Responde imponiéndose con su cuerpo en la escena escolar colectiva para hacerse a la fuerza de un lugar en el Otro escolar (docentes o pares). Habilitar el juego y la dialéctica de los **cuidados particularizados** (hechos de miradas y gestos en los lazos de aprendizaje) le permite rearmar su cuerpo con una inclusión pacificada e intermitente en la escena escolar colectiva.

Las operatorias que atienden a las modalidades subjetivas que interpelan el saber hacer escolar son las siguientes.

- La activación de **una mirada y una escucha** particularizadas allí donde el sujeto busca visibilizarse ante el Otro a partir de la imposición de su cuerpo.
- **El acompañamiento del procedimiento del sujeto** para poner a jugar una pérdida necesaria respecto del Otro, el de la búsqueda de objetos perdidos que apacigua el impulso a perderse de la escena.

- La lectura de algún **significante relacionado al lazo familiar** puede orientar el trabajo en la escuela y abrir una orientación para operar.
- **La docilidad** de quien cumple la función docente atendiendo a la modalidad subjetiva del sujeto puede colaborar a que se genere el vínculo educativo.
- El abordaje de una situación singular que no logra su inclusión en la modalidad colectiva escolar, contemplando la **lógica que opera en el grupo**.
- Las operatorias que permiten que los niños o niñas aquieten sus cuerpos, al menos de a momentos, pueden ser aquellas que consisten en estar atentos a la **lógica significativa del sujeto**.
- Vislumbrar el modo en que intervienen las propias **condiciones subjetivas de cada profesional**, ese “saber no sabido” de carácter inconsciente que se entrama de un modo activo en su desempeño en las aulas.
- Las situaciones escolares pueden instaurar un **campo transferencial** y es en este campo donde se requiere de una labor artesanal y de un “no saber” habilitante de un nuevo saber hacer con las modalidades subjetivas que resisten su inclusión y los modos de convivencia establecidos.

Hallazgos en la dimensión institucional

Advertir las tensiones entre los ideales y el saber hacer escolar preestablecidos, ante el propósito de compatibilizar el mandato de inclusión y el vínculo educativo como orientación.

- Se revelan ciertos **ideales** que pueden oficiar de obstáculo a la convivencia y a la inclusión: el ideal de inclusión con parámetros colectivos preestablecidos; el ideal de rectificar a las familias; el ideal de contar con docentes preparados para lidiar con situaciones singulares al mismo tiempo que abordar al grupo.
- La **escuela** puede resultar una **segunda oportunidad** para establecer un lazo social con sujetos que requieren de otras modalidades de inclusión en lo colectivo.

- **Pequeñas intervenciones** con efectos educativos nos llevan a poner en valor su **carácter intermitente**, en tanto que muestran una vía de lo posible que contribuye a interrumpir ciertos automatismos institucionales.

- Pequeños gestos por parte de docentes que se convierten en grandes operaciones en tanto puedan formalizarse y ponerse a prueba como herramientas de trabajo en el contexto escolar.
 - Resulta efectivo el abordaje desde el **“para todos”** y de allí al **“uno por uno”**, operatoria que permite armar vínculo docente-alumno/a, al mismo tiempo que enlaza al sujeto al grupo.
 - Puede tener efectos de inclusión socializar un rasgo del sujeto como modalidad intermitente de trabajo para el grupo.
 - Las operatorias que atañen a las **funciones maternas (cuidados particularizados y la falta en el Otro como necesaria) y paternas** (la dialéctica entre ley y deseo) pueden encarnarse en los adultos a cargo en la institución.
 - La **práctica entre varios** con el intercambio de roles puede resultar una estrategia efectiva con sujetos cuya relación con el Otro (familiar) tiende a ser fija y con dificultades para producir variaciones.
 - El encuentro entre agente y sujeto de la educación dentro del contexto escolar no puede ser reducido a una fórmula técnica que responda al paradigma problema-solución, aunque sí podemos pensar en **salidas provisorias**.
 - El modo en que los niños/as son **nombrados/mirados** puede habilitar u obturar el lazo educativo.
 - La **mediación cultural** –la consigna escolar, la materia ofrecida, el contenido– puede facilitar la inclusión de los chicos/as que resisten con sus cuerpos la convivencia en modalidades colectivas preestablecidas.

Hallazgos en la dimensión sociohistórica y cultural

Incidencias de las modalidades del tiempo en la época y sus efectos en los cuerpos, en los modos de concebir a las infancias y en las formas de instituir una autoridad favorable a la convivencia y a la inclusión escolar.

- Se visibilizan relaciones entre las modalidades del **tiempo social contemporáneo con su impacto en los cuerpos.**
- Se percibe una **época de empuje a la satisfacción inmediata**, de consumo masivo, de vida con prisa, de no poder perder nada- que impacta en los cuerpos infantiles y se exagera en las subjetividades frágiles.
- **La lógica fluida y flexible de las sociedades contemporáneas**, producto de las nuevas modalidades digitales (abiertas, fluidas, continuas y flexibles) impacta en la constitución de subjetividades y en los cuerpos, que no encuentran su tope en las instituciones cuya autoridad pierde eficacia simbólica.

El nudo entre dimensiones

En el nudo entre dimensiones encontramos cuatro factores que se presentan entramados produciendo cortocircuitos y oportunidades.

- **El cuerpo:** puede leerse como cuerpo significativo en el enlace de la subjetividad de quien lo porta, con los rasgos de la época en la que le toca transitar su constitución y con los efectos que las instituciones le producen.
- **El tiempo:** se entraman entre dimensiones el tiempo subjetivo, el tiempo escolar y el tiempo social frenético.
- **Las infancias:** se constituyen en un devenir subjetivo, familiar, institucional y con variables sociohistórico-culturales.
- **La autoridad:** se instituye como tal cuando vincula los límites y las normas de convivencia con los deseos que intervienen en la constitución de las subjetividades. Los cambios institucionales y socioculturales muestran modalidades que ya no surten

efectos educativos, de convivencia e inclusión escolar, e instalan el desafío de la invención de otras nuevas.