

Revista Difusiones, ISSN 2314-1662, Num. 19, diciembre 2020, p74-92  
Fecha de recepción: 15-09-2020. Fecha de aceptación: 15-10-2020

# Del decir sobre el alumno al decirnos en la implicación del lazo

**Autor:** Matías Forlani  
**Institución:** DOAITE. UNCuyo  
**E-mail:** matias.forlani@hotmail.com

Licenciado en psicología. UNSL. Facultad de Ciencias Humanas. Especialista en Abordaje Integral de las Problemáticas Sociales en el Ámbito Comunitario. UNLA. Diplomatura superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativa. FLACSO. Integrante de Dirección de Orientación y Acompañamiento Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares. (DOAITE) En la Provincia de Mendoza. Docente de la Asignatura Psicología Social de la Facultad de Ciencias Sociales y Políticas de la UNCuyo. Integrante del Proyecto de Investigación: “Procesos de producción de subjetividad de estudiantes secundarios a partir de la visita al espacio para la memoria (EPM) ex D2”. SECTYP. UNCuyo.

## Resumen

El siguiente trabajo fue elaborado en el marco de la diplomatura “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas” desarrollada en la FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) a partir de intervenciones realizadas durante el año electivo 2017 a través de un estudio de caso en una escuela del nivel primario de Mendoza desde la Dirección de Orientación y Acompañamiento Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares (DOAITE). El objetivo de este trabajo es proporcionar algunos aportes desde la mirada psicoanalista y también contextualista para problematizar el modo de posicionamiento de los adultos



(docentes y directivos) ante situaciones conflictivas con los alumnos propias del vínculo intergeneracional y del vínculo par (entre los y las estudiantes).

## Palabras clave

discurso amo, DOAITE, intervención institucional, vínculo educativo.

### *Abstract*

*This work was developed within the framework of the diploma program: "Psychoanalysis socio-educational practices" lectured at FLACSO (Latin American Faculty of Social Sciences) from interventions carried out in 2017, through a case study in a primary school in Mendoza, from the Directorate of Guidance and Accompaniment to School Trajectories (DOAITE). The objective of this work is to give some contributions from the psychoanalytic and contextual points of view to question the way adults (teachers and principals) position themselves when facing conflict situations, with students, which are typical of the intergeneration bond and peer bond.*


### *Key Words*

*DOAITE, educational bond, institutional intervention, master speech.*

## Introducción

"El discurso estructura el mundo real" (Lacan)

En el siguiente escrito se expone una reflexión acerca de las distintas intervenciones realizadas en una escuela de nivel primario como respuesta a los reiterados inconvenientes



con un alumno de cuarto grado. Las intervenciones se realizaron en el marco de un trabajo llevado a cabo en la DOAITE<sup>1</sup>.

El análisis de las intervenciones y de lo que iba sucediendo en la dinámica entre los y las integrantes que dinamizan la vida escolar la fui realizando en diálogo con el equipo interdisciplinario y en el transcurso de la Diplomatura de FLACSO “Psicoanálisis y prácticas socioeducativa”. Este análisis me permitió y me brindó categorías conceptuales que sirvieron para ir entendiendo a la vez que intentando problematizar y resignificar la demanda de la escuela.

Las intervenciones que realizamos responden a la demanda de la directora y maestras del establecimiento frente a una situación conflictiva con un alumno de cuarto grado. Quien, al decir de las docentes, “no se comporta según las normas de convivencia”. El primer paso de nuestra intervención fue solicitar un informe escrito que describiera los aspectos del comportamiento del alumno. Contando ya con esta información se realizó diversas entrevistas: a maestras y directivo, a los progenitores del niño y otras de carácter grupal, que incluía talleres y espacios de conversación. Dentro de esta etapa de intervención sumé, además, observaciones áulicas.

El abordaje lo fuimos realizando en el transcurrir del año (2017) dejando pasar un cierto periodo entre cada intervención para dar lugar así a algún tipo de desenlace y efecto. En cada intervención, el o los objetivos que motorizaban los encuentros apuntaban, por un lado, a generar espacios de reflexión colectiva y, por el otro, posibilitar una mayor implicación de los actores en lo que respecta a la trama institucional en general como en relación al desenvolvimiento del vínculo educativo con el alumno en particular. Buscando de este modo, “potenciar la capacidad de los distintos actores de la institución activando al máximo sus posibilidades de tratamiento de los conflictos escolares” (Korinfeld, 2016 p. 233). De esta manera generar un escenario vincular, una “trama que reúna mundos...que imagine direcciones y coordenadas...que haga lugar a lo nuevo...que habilite nuevos lenguajes... y enlazar para alojar historias colectivas y singulares a la vez” (Fernández Tobal, 2014).

Sabiendo que -o intentando saber que- en toda situación en la que se entrecruzan el vínculo social y educativo es susceptibles de producirse conflictos y contradicciones, malestares y sufrimientos que serán las razones por la cual se realicen demandas de intervenciones. Ante la demanda de intervención “nos encontramos con lo que ocurrió- que es algo irrepetible y nunca sabremos exactamente como ocurrió- con lo que se vio de lo que ocurrió, con lo que se recuerda de lo que ocurrió, con lo que se cuenta que ocurrió” (Fernández, 2013 p. 40). Esto constituye la materia prima, los discursos que emiten los adultos y con ellos, como dice Lidia Fernández, “... reconstruimos lo que convertimos en objeto, y podemos, recién entonces, disponer de un material analítico para empezar a

---

<sup>1</sup> Dirección de Orientación y Acompañamientos Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares.

realizar un análisis” (2013 p.13).

¿Qué es lo que ocurrió? Un alumno no responde a las normas de convivencia, ¿Qué sucede con la educación, la enseñanza, sus normas y valores cuando un niño/a agrede a otro/a? ¿Cuándo un niño/a no responde a lo que exige el orden de la escuela? ¿Cuándo comienza a “molestar”, cuando se desprende, con sus gestos y conductas, de las categorías que hacen a la “gramática escolar” (Inés Dussel 2013, p. 15), o el “orden escolar”? (Diana Milstein, 2017 p. 102).

Los enunciados y decires de los adultos en esta escuela darían cuenta de las causas o los orígenes del comportamiento del alumno: “en su casa se drogan, la madre no lo quiere”, “tiene déficit en las neuronas”. Como así también, ante este mal-estar, decires que enunciarían un “mal porvenir” para el futuro de la sociedad “para mí que va a ser un futuro psicópata”<sup>2</sup>.

Podemos decir que la idea del niño/a alumno/a dispuesto/a empáticamente y de modo armónico hacia el adulto y el aprendizaje se desvanece o al menos entra en tensión. Y, en estas situaciones -peleas, riñas, insultos, salidas del grado antes de lo pautado por la escuela, etc- que suceden a diario, no está demás aclarar -una vez más- que el “vínculo educativo” no necesariamente, (o no de manera per se) es benevolente, armónico y complementario entre los actores. La posición y disposición al aprendizaje de los contenidos didácticos como de las pautas y normas implica un proceso de aprendizaje y un “consentimiento del sujeto” (Zelmanovich 2017, p. 3).


¿Qué sucede o cómo actúan y se posicionan los adultos allí presentes? La directora dice con voz alta y con cierto gesto de grandeza y autoridad “a mí es a la única que respeta, sabe que conmigo no se puede hacer el pícaro”.

Tras este enunciado y a partir de las entrevistas realizadas entendí que la directora tiene una historia de enfrentamientos con este alumno al que, a partir de ahora, nombraré con algunos significantes con los que coinciden todas las maestras: “el terrible”, “el violento”, “el molesto”, “el terrible niño J”. “Terrible” por ser quien acentúa la constante transgresión de las normas de convivencia de la escuela, del vínculo con el par y hacia el adulto. Además, es quien agrede a los compañeros/as, quien no responde a los tiempos pautados ni al momento de tarea en las horas de clases. Resulta así ser quien perturba la supuesta armonía de la dinámica áulica.

---

<sup>2</sup> Distintos autores, en una suerte de genealogía de ese tipo de discurso, han señalado que su origen nos lleve a los saberes de las ciencias sociales, psicológicas como medicas una de las fuentes desde donde se toman estas ideas. Siendo los profesionales, con sus prácticas y discursos los que lo promulgan. Al respecto Elichiry señala “La relación del psicólogo educacional –y de todos los integrantes del equipo “psi” –con el docente se ha focalizado en los saberes clínicos y de esta manera fue transferido un vocabulario técnico psicopatológico al uso cotidiano en la escuela” (Elichiry 2011, p. 14).

“La psicopatologización y “neomedicalización” de los problemas de los niños en las escuelas, es una perspectiva que ha tomado nuevos bríos en los últimos tiempos de la mano de las innovaciones e “intereses” de la poderosa industria farmacéutica multinacional y las corporaciones profesionales asociadas. Recomendaciones relativamente recientes de la Organización Mundial de la Salud, advierten, a profesionales, educadores y padres, tal vez con cierta demora, acerca de la sobremedicalización de la infancia por problemáticas ligadas a la adaptación escolar”. (Korinfeld 2003, p. 46).



El conflicto con el terrible niño J se extiende, además, hacia su familia. Puesto que desde jardín hasta la actualidad (el niño cursaba tercer grado) el grupo familiar a vivenciado una relación de malestar con esta comunidad educativa. Sobre dicho malestar desarrollaré luego, en este mismo análisis, una aclaración desde la perspectiva psicoanalítica.

Es preciso relatar que a partir del vínculo que se ha instalado entre el alumno, las maestras y la directora, se han implementado estrategias para solucionarlo. Desde la insistencia repetida de que lo mediquen, (actualmente el niño se encuentra medicado), pasando por medidas de reducción horaria, dos horas de dinámicas de teatro en el marco de un programa provincial “Mendoza Educa”, e intento de hacer la denuncia a la familia por tener la convicción que en su hogar se drogan.

Otra estrategia -llevada a cabo por la directora, sin ser consultada con las maestras -fue la implementación de un nuevo criterio de división y asignación de los alumnos (todos varones) a los grados. El total de alumnos que el año anterior cursó tercer grado, fue dividido -para el nuevo ciclo- en los grados: cuarto, quinto y sexto. Esto implicó que cada maestra tuviese que enseñar diversos contenidos, según las diferentes edades. Y que los alumnos debieran habituarse a un grupo conformado por compañeros de mayor y menor edad. Como un grado múltiple.

Ninguna medida o metodología parece tener los efectos buscados, “el terrible niño J”, continúa con sus andanzas y andares (sale del grado, pela con algunos compañeros/as, insulta, etc.). Alrededor de él las voces de los docentes y de la directora que señalan “se ha comportado de manera nefasta”<sup>3</sup>.


Es en este clima institucional, pero enfocando el problema en ese niño en particular, se establece el pedido de intervención de DOAITE, cuyo único profesional años anteriores considera pertinente derivarlo a “Infanto Juvenil”. Institución que decide hacer un tratamiento psicológico con el niño a la vez que comienzan a medicarlo. En este marco, a mediados del año pasado, (2017) DOAITE amplía el número de profesionales conformando un equipo que intervenimos en las escuelas con el objetivo de acompañar, fortalecer y orientar las trayectorias escolares<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Con el equipo de DOAITE conjeturamos que estas medidas tomadas en principio no resuelven el problema debido a que se busca que el niño de un día para otro o de una semana a la otra cambie, lo que implique que se discipline. Se demandan soluciones inmediatas. además, que sea el niño, el único que modifique el modo como se vincula con los demás. Sucede además que ante el menor movimiento o comportamiento que genere alguna molestia es inmediatamente señalado y/o sancionado recibiendo las quejas de los adultos. Quizás, de alguna manera, esté presente la idea de excluir/lo. De que deje de ser. Las medidas se llevan a cabo para que funcione como el fármaco, que disciplinen su conducta, pero no para que haya un cambio o cierta manera de entender las problemáticas desde los demás agentes. Además, por otro lado, pienso que hay una relación con el niño en particular como con los demás alumnos de tolerancia/intolerancia. Lejos estaría un vínculo con la niñez y su “enigma” de apertura, alojamiento, hospitalidad. Es preciso remarca que la organización de esta organización o institución lo atraviesan otras instituciones como lo es la institución trabajo y esta dimensión que no es del toda alentadora para sus trabajadoras/res que tiene que trabajar muchos de ellos/as en doble jornada para poder solventar los elevados gastos que implica la vida en la actualidad del país. Con los efectos de cansancio, intolerancia y hastío que genera en los y las docentes.

<sup>4</sup> El equipo de profesionales trabaja para fortalecer las trayectorias escolares e intervenir en situaciones donde el trabajo educativo ha sido obstaculizado como así también en circunstancias donde los derechos de los niños y niñas no están siendo garantizados. Por lo general las demandas de docentes y directivos se vinculan a ciertos comportamientos de los alumnos/as como “violencia escolar”, desinterés, dificultades en el aprendizaje, abuso, maltrato. Ante lo cual DOAITE busca responder de modo interdisciplinaria e intersectorial.





Así mismo, como equipo de intervención, el equipo de intervención tomó premisa de la autora Fernández al plantear que “ningún análisis social (agregamos institucional) es posible sino se hace entre varios”. No solo porque no suponemos que en el equipo técnico se encuentra el modo correcto y el verdadero a la hora de intervenir, sino que partimos de una premisa: es en la horizontalidad de los saberes, entre los saberes y experiencias de los/las integrantes de la vida institucional donde algo de lo posible se irá anudando y resolviendo. Así mismo es en el entre varios que van aportando diferentes perspectivas, matices y sensaciones sobre lo ocurrido y/o lo que ocurre. En este sentido, nuestra intervención se fue constituyendo a partir de la implicación de los demás integrantes del establecimiento escolar conformando ese ámbito o “espacio institucional” (Fernández, 2013), donde se traman y anudan las significaciones y las relaciones sociales “que expresan los significados y los tipos de comportamientos ligados a la institución” (Fernández, 2013.p 12).


El alumno con su comportamiento disruptivo y las maestras, en estado de malestar y queja, generaban un clima en el cual el espacio institucional para lo cual la escuela se encuentra destinada como lo es educar, enseñar, posibilitar el aprendizaje estaba, en más de una ocasión, obstaculizado. Podríamos agregar, que el trabajo con otros/as –el equipo docente– buscaba restablecer el lazo y de este modo generar las condiciones sociales para que el espacio institucional se haga posible (Fernández, 2013).

De lo expuesto hasta aquí, se deduce que el modo que nos permite abordar a la institución fue y es “en el análisis del suceder dramático (...) el entramado de acontecimientos tal como son significados por los sujetos y tal como suscitan su interés y provoca su acción (Fernández, 2013 p. 41).

En un comienzo, por sobre todo en las primeras reuniones, se observó una fuerte tendencia en ubicar en el equipo técnico, la posibilidad de solucionar el conflicto y el malestar, argumentando que nosotros con nuestros conocimientos y profesión podíamos y debíamos solicitar reducción horaria, administrar algún fármaco, hablar y “hacer entrar en razón a la madre”, como así también hablar con el niño. Delegando a nuestras intervenciones la posibilidad de resolver los problemas que el niño generaba.

En el transcurrir de las reuniones y espacios de diálogos, encuentros y conversaciones se fue logrando, por momentos, un trabajo en el que los diferentes actores/actrices iban reflexionando, argumentando, buscando líneas de pensamiento y acción. Así, las maestras pudieron percibir que el niño no era solo fuente de todo malestar, sino que también presentaba y manifestaba actitudes que favorecían al vínculo con la escuela. No solo pegaba y salía del grado antes del horario del recreo, sino que, además, jugaba y hacia deporte en gimnasia y tenía tales amigos.

Que las maestras observaran y fueran enunciando otras cualidades del alumno daría cuenta de una apertura en su posicionamiento subjetivo en el vínculo con el mismo. Ya no solo describían y enunciaban características “negativas” sino también aspectos saludables



del niño, como lo es el recurso psíquico de entablar relaciones de amistad. Sin embargo, el remarcar el conflicto, el no saber que hacer, el hartazgo era una constante en las expresiones de las reuniones como así también en ubicar en la familia, por sobre todo en la madre, y en la posibilidad del fármaco, la solución de sus comportamientos.

Las reuniones, (realizamos alrededor de cuatro en el transcurrir del año, además de algunas de tipo informales realizadas en la sala de docentes o en el pasillo cuando íbamos a la escuela por otras situaciones), fueron tomando un carácter de trabajo grupal, donde trabajamos y pensamos entre todos/a. esta modalidad de trabajo posibilitó no demandar y ubicar en el psicólogo o en el profesional técnico el rol de solucionar con su saber las situaciones problemáticas. Así también, se fue posibilitando, -a raíz de las conversaciones y reflexiones que fuimos entablando con los y las adultas- una actitud más hospitalaria y comprensiva sobre el modo de desenvolverse del alumno ante las situaciones conflictivas.

Llegando a fin de año, el niño comenzó a manifestar un interés positivo ante en la dinámica institucional: participando activamente de los actos de fin de ciclo lectivo y relatando “poesía gauchesca”, tal como expresó una docente.

Concluí que el trabajo realizado con las docentes y directora (la posibilidad de implicarse afectivamente, de reconocerse en la trama institucional y de saberse integrante de una dinámica de lazos afectivos) fue generando la posibilidad de ubicar al alumno no solo en los significantes que lo nombraban como “el terrible”, sino además como aquel que participa positivamente de la dinámica escolar.

Quizás de un significante al otro, de ser “el terrible” a “en el acto leyó poesías gauchescas” por momentos hubo tenues cambios en la posición subjetiva de los y las adultos/as y/o cierto deslizamiento hacia otro discurso que no fuera el que anuncia y denuncia el discurso Amo.

## Fundamentos de la modalidad de intervención

En los encuentros y conversaciones que fuimos entablando con los adultos de la escuela fuimos escuchando las diferentes nominaciones para dar cuenta del “niño problema”. Incluso explicaciones de las causas de sus comportamientos; algunas de ellas situando a la familia como la responsable de todos sus males, otras al funcionamiento de sus neuronas. En el interior de su cerebro y en el interior de su familia. Por tanto, a las “afuera” de la escuela se encontraba para ellos/as, el origen, la causa primera.

Con el correr de los encuentros y talleres que realizamos con los y las maestras fuimos indagando y conociendo las relaciones, los sentidos, los modos de significar a los problemas y conflictos, el tipo de relaciones con la comunidad, los recursos pedagógicos, en fin, el escenario de la comunidad educativa. Además, fuimos planteando conjeturas acerca del modo por la cual los problemas se generan a la misma vez que pensábamos modalidades



para orientar y acompañar en las situaciones conflictivas.

Esta modalidad de acercamiento a los problemas basados en la búsqueda de diferentes voces, argumentos y posturas de los distintos actores/actrices y factores que traman la vida institucional, tiene un fundamento y un posicionamiento teórico y ético. El cual entiende las problemáticas que allí se plantean, desde una perspectiva institucional y contextualista (Baquero, 2010). En tal sentido, “Abre, complejiza el análisis y, a la vez permite delimitar el foco de la intervención, que siempre está vinculada con la generación de las mejores condiciones posibles para que el acto educativo tenga lugar” (Ministerio de Educación 2014, p. 46).

Por tal motivo, se busca entender que las diferentes situaciones problemáticas se expresan en una trama de relaciones, en un complejo anudamiento de varias dimensiones. Por tanto, las diversas situaciones que dinamizan la vida institucional no estarían sujetas a un solo factor o a un solo actor, en nuestro caso el alumno. Sino más bien, al decir de la Guía Federal de orientación del Ministerio de Educación refiriéndose a la intervención en los ámbitos educativos, la misma implicaría “Ampliar los márgenes de comprensión de los conflictos conlleva necesariamente a los integrantes de la institución a preguntarse acerca de sus prácticas” (2014, p. 5).

Ante el malestar -que desde el psicoanálisis es estructural<sup>5</sup>- procedemos sin buscar la causa primera, el causante que, por su modo de estar, de comportarse, o por sus “disfunciones neuronales”. Sino que, se procede mediante un ejercicio de la escucha, un ir y venir por diferentes enunciados. Un rodear, bordear, los escenarios, los discursos y las diferentes prácticas que se movilizan en la escuela.

A partir de este posicionamiento, una primera pregunta que nos puede ayudar a orientar en el entendimiento y análisis de las situaciones problemáticas, implicaría interrogarnos acerca de lo “que se hace y se dice” (Foucault, 1999 p. 241). Alrededor de un niño, de sus comportamientos, sus enojos, conflictos, las peleas, de su deslizamiento por el aula, el patio, entre los adultos y pares. Ante un niño que expresa cierto malestar ¿Qué se dice, que enunciados se emiten? ¿Qué discursos lo bordean, lo producen? ¿qué acciones se realizan?

Alrededor de una escena, en el espacio/tiempo en el que se expresan disputas, conflictos, situaciones que la comunidad considera problemáticas se abre un campo de visibilidad que puede darnos información acerca de cómo se organiza la institución y que saberes y discursos la época ofrece para su tramitación. Por tanto, tres dimensiones se anudarían en tales situaciones, la singularidad del sujeto, la singularidad de la institución y la época, nuestra contemporaneidad.

---

<sup>5</sup> Además, “cada época pone en forma en determinado discurso el malestar estructural, y la educación en tanto función cultural y práctica social es el momento en que se decide el destino del entre pulsión y cultura” (Zelmanovich 2017, p. 2).





## Análisis de una escena que se repite

La escena que a continuación relato es el registro personal que realicé en una intervención que tenía como objetivo conocer a los alumnos/as y vivenciar con ellos una dinámica áulica. Transcurre luego de haber escuchado los decires de algunas maestras y directivo. “La primera vez que entro al tercer grado para conocer a los estudiantes se disponen a mi alrededor casi amontonándose a la vez que con alegría van contando lo que saben, donde viven, responden algunas preguntas que les iba haciendo sobre las asignaturas. Luego cuando cambio de posición y me coloco frente del pizarrón de modo tal que ellos al frente y cada uno en sus correspondientes asientos respondiendo uno por uno mis preguntas o haciéndolos pasar a la pizarra a resolver alguna actividad sucede que uno de ellos luego de transcurrir unos minutos se recuesta en el piso, dice como con cierto “endurecimiento” que no quiere pasar al frente ni responder. Se queda en el piso, y al rato, recostado, empieza a levantar y golpear el banco con el piso. Luego otro compañero hace lo mismo que él”.


Esta escena, al decir de la maestra del grado, era un modo corriente de vincularse los alumnos entre sí. La escena representa o visualiza que algo del “vínculo educativo” se ve obstaculizado. La relación del docente con el alumno y el saber empieza a desdibujarse y el docente deja de cumplir el rol de enseñanza y pasa a tener que buscar modos de disciplinamiento ante los cuales el alumno comienza a “rebelarse”.

Es a partir de lo que comúnmente se llama “mal comportamiento” por donde el “mal-estar” comienza acentuarse. Y a enquistarse la causa del mismo en un alumno en particular. Es allí y así que se demanda al equipo técnico a intervenir, solicitando alguna técnica, reducción horaria y/o medicación para que el niño se discipline y de este modo deje de obstaculizar la “armónica” tarea que exige el aprendizaje.

Ante esta situación ¿cómo pensar, pensarse, e intervenir de modo tal que no solo se continúe operando como corrector de conductas, o como normalizador de gestos y pensamientos? Modalidad de intervención que si bien con el paso del tiempo la psicología en particular, y las prácticas “psi” en general, han ido desenmarcándose, “aún hoy este paradigma se encuentra vigente como así también el tipo de solución que exige la institución escolar” (Korinfeld 2003, p.10).

En este clima institucional, tanto las maestras como la directora demandan enojadas, afectadas, apuradas a que se legitime desde el saber de los profesionales el pedido de reducción horaria. ¿Podemos preguntarnos si desde los primeros encuentros con los docentes y ante estas demandas se pretende o se busca establecer algunas modalidades o estrategias de exclusión? ¿Exclusión como modo de tramitar el malestar para no interrogarse sobre las implicancias en el mismo? ¿Segregación que retroalimenta el circuito de malestares?

Graciela Dueñas, reflexionando acerca de las actuales condiciones de escolarización,



argumenta:

“la situación plantea el desafío de reflexionar, para posibilitar que la escuela obligatoria devenga una auténtica oportunidad para todos de acceder a la educación y que, en el mientras tanto, las “dificultades escolares” no continúen transformándose en “trastornos de los escolares” que, en no pocos casos, llegan incluso a la “exclusión” (2013, p. 87).

Además, por otro lado, es el momento en que algo de la imposibilidad se pone en juego. Y el momento en que se genera la demanda y la posibilidad de ir anudando nuevos sentidos: desanudando prejuicios, acompañando y orientando espacios de diálogos y modos de ir rodeando, preguntando, inquietando, los modos de estar y de posicionarse ante los niños/as.

En términos de Dueñas (2013), “reflexionar” para no transformar las dificultades en trastornos a excluir.

Es preciso señalar que -la directora y las maestras- al demandar una intervención ante un problema, dan por sentado “en su sano juicio de adultos” cuál es el origen de este, el factor desencadenante, el malestar que se genera, y así también la solución más adecuada para lograr de este modo el tan buscado bienestar de todas y todos. Sobre todo, de los adultos.

Por tanto, podemos conjeturar que la demanda generada no es para reflexionar cómo hacer para ayudar a los niños, niñas y a adultos a ir pensando las situaciones que generan “sufrimiento institucional” (Kaes citado por Korinfeld, 2017)<sup>6</sup>. Si no, justificar con los profesionales que, con su saber y poder, pueden de un solo gesto excluir al alumno de la escuela<sup>7</sup>.


Si bien para las maestras y directora el alumno era la causa del problema y sufrimiento, a partir de nuestra interpretación y problematización institucional comenzamos a considerar que lo “problemático” a ir orientando consistía en cómo hacer para que el equipo directivo y docente se posicione de tal modo que permita alojar, hospitalizar y ayudar a orientar el vínculo del alumno con la escuela. Y evitar que se rigidice en la “queja” o impotencia de que nada se puede hacer.

En otros términos, posibilitar que se piense o se piensen en el lazo afectivo e institucional. Intentar producir “nuevos desenlaces discursivos...nuevas formas de decir y de hacer... en ese lugar que media entre las palabras y los sucesos, entre el decir y el hecho. Entre”. (Minicelli 2012, p. 41).

---

<sup>6</sup> Dice Korinfeld interpretando a Kaes “quienes se abocaron al estudio de las instituciones pronto advirtieron la existencia de un sufrimiento particular, inherente a la propia condición institucional que tiene que ver con las transacciones subjetivas implicadas en el propio hecho institucional, esto es, la renuncia pulsional que el sujeto realiza en pos de la protección y el amparo que brinda lo instituido” (Korinfeld 2017, p. 112). Se lee en tal sufrimiento cierta resonancia freudiana del malestar estructural por la presencia de la cultura.

<sup>7</sup> Lorena Culasso en un texto donde relata una intervención psicoeducativa sostiene: “podríamos pensar esta dimensión del malestar al modo de un sintoma social: se trata de categorías colectivas construidas desde una lectura homogeneizadora de los docentes y directivos sobre los alumnos y las causas de “sus” problemas escolares. Lectura que vela, entonces, el sintoma institucional en tanto que eso que se rechaza de los alumnos y sus historias, eso de lo que solo se hace cargo a ellos o a sus historias familiares, es lo que vuelve e interpela a los docentes bajo las múltiples modalidades de violencia y rechazo de lo que no se hacen responsables” (Lorena Culasso 2013, p. 12).



Trabajar, problematizar y resignificar con los docentes, sus posiciones en el vínculo educativo con el alumno, y nuestra posición con relación a ellos/as. Al decir de Culasso: “nos implica en una función en tanto que sujetos con configuraciones particulares que denotan particularidades y obstáculo al momento de intervenir en lo socioeducativo” (Culasso 2013, p. 2).


Dando cuenta con ello la dimensión singular del malestar que nos convoca a nuestra singularidad y, por tanto, con nuestras capacidades y dificultades en un terreno complejo de relaciones. Como así también-a la misma vez- situando la problemática en la dimensión institucional. Lo que implica al discurso, a las prácticas, al posicionamiento y al lazo entre los actores/actrices.

Podemos pensar que frente a un alumno que no responde a lo que el proyecto de los adultos promueve como dinámica escolar -mediante normas, pautas y reglas se producen una explicación del problema y un modo de resolverlo- la solución consistiría en justificar, con el saber de los profesionales, que se aplique la reducción horaria y la medicación. Reducir el horario en la escuela para que el alumno vuelva a su casa a resolver sus problemas en familia. Si allí se encuentra la causa, que allí se lo resuelva.

Si este fuese nuestro proceder en la intervención en los escenarios socioeducativo, resulta posible considerar que se produciría una suerte de alianza entre adultos y de saber/poder. El saber de los llamados discursos psi justificarían lo que pide el poder de los directivos acerca de la reducción horaria. Generándose de este modo la tan mencionada exclusión. Así abordada la problemática el desenlace afecta al alumno negativamente a la vez que no se analizaría la intervención en toda la complejidad de factores. En relación a esto último podemos decir junto con Dueñas que: “resulta francamente notorio el hecho que, en la actualidad, los discursos pedagógicos y las practicas escolares parecen cada vez más ineficaces para comprender, interactuar e interpretar a los niños/as, adolescentes y jóvenes que hoy la habitan” (2013, p. 85).

No es el propósito de este trabajo argumentar las razones de poder, históricas y afectivas que dan cuenta de este proceder de los adultos de la institución. Aclaremos sin embargo que -en lo que respecta a las dos primeras- desde los albores de la modernidad escolar y de la disciplina pedagógica se ubicó en el alumno las razones de toda indisciplina, conflicto y malestar. El afán de propiciar el control, la vigilancia y el castigo de los educandos se debe a un cambio de mirada acerca de las responsabilidades en la escuela. Al respecto dice Narodowski: “El alumno es el que cargará con la responsabilidad de no actuar correctamente, de no asumir sus deberes, de no guardar el respeto que, en tanto infante, le merece el adulto que lo forma. La pedagogía, por su parte, habrá de elaborar las herramientas teóricas para comprender, corregir o excluir al alumno” (2015, p. 113).

Por otro lado, y a la misma vez, este proceder de los adultos podría estar dando cuenta de la dificultad de directivos y docentes de implicarse y considerarse parte de aquello que genera



angustia, sufrimientos y afectos penosos. En tal sentido, la explicación de que la causa del problema se encuentra exclusivamente en el alumno -o por añadidura en la familia- refuerza la idea que afuera se encuentra la causa de este. Y afuera, por tanto, se tendría que intervenir. De ese modo se des implican de aquello que les genera sufrimiento. Ante el sufrimiento -el mecanismo psicológico y la trama de poder que lo posibilita- se ubica, deposita, proyecta y delimita el causante en un factor/actor que se encontraría por fuera de la institución.

Sin embargo, al mismo, a partir de la demanda y el sufrimiento se estaría abriendo la posibilidad de que el equipo de orientación genere la apertura de repensar junto con otros/as lo que se presenta en el lazo social en general y en el vínculo educativo en particular, propiciando de este modo:

“La reformulación de la demanda en el desplazamiento de la mirada hacia los sujetos en medio de relaciones, en contexto, en situaciones, los espacios, las formas de enseñanza, la organización escolar misma”. Siempre sabiendo que “la demanda no es literal, requiere ser resignificada” (Ministerio de Educación 2014, p.13).

Podemos conjeturar que en la demanda se condensan miedos, sufrimientos, exclusiones y no saber qué hacer. Será por ese no saber que genera el sufrimiento por donde se podrán empezar a ubicar los diferentes factores que lo conforman. Uno de ellos es el discurso y con él el modo como se hace lazo en tal institución. Intentando de este modo “producir otra operación que va de la exclusiva atribución del problema al sujeto que lo padece, hacia el discurso que lo constituye, reorientando las responsabilidades y las posibilidades también hacia las instituciones” (Zelmanovich 2012, p.16).

Un modo o una herramienta que puede ayudarnos a orientar a los actores que dinamizan a diario a la institución y a las trayectorias escolares nos lo puede brindar la noción de discurso que plantea Lacan.

En esta escuela en particular, conjeturamos que un modo singular de entablar la dinámica vincular se estructura en el discurso Amo. Noción que a continuación se expone.

## Un modo de entablar vínculo: El discurso Amo

“Nosotros somos sus empleados.  
el lenguaje nos emplea, y  
por ese motivo eso goza” (Lacan)

Para entender esta perspectiva que ubica en la trama discursiva o -mejor dicho- en el tipo de discurso que estructura la trama vincular las razones del malestar; es preciso realizar una explicación acerca desde que noción de discurso se piensa tanto a las instituciones como a la subjetividad que la dinamiza. Para ello, se retomará ciertas nociones que aporta el



psicoanálisis de orientación Freud/Lacan.

Desde este marco conceptual se entiende el advenimiento y conformación del sujeto en el campo del Gran Otro. ¿Cómo se puede entender tal conformación? Por un lado, el Otro es un lugar particular, es la dimensión radicalmente otra en el cual el sujeto adviene. Este lugar refiere al lenguaje, constituyéndose el mismo a partir de la inscripción en el registro simbólico. Por tanto, para que el sujeto pueda conformarse en un sujeto social, histórico y cultural se requiere estar sujetado a dicho orden. Por otro lado, esta idea sostendría que la subjetividad necesita de Otro (orden simbólico) para conformarse, a la misma vez que necesita de Otro que lo aloje y lo inscriba en el campo del orden simbólico. En tal sentido, por el atravesamiento del lenguaje o del orden simbólico, el sujeto se conforma. Se conforma sin embargo no como ser completo, cerrado y consciente, sino que -por tal atravesamiento- se escinde, se descentra y se divide como sujeto de lo inconsciente. (Pereira, p. 2015).

Así mismo, el sujeto por ser atravesado por el orden simbólico se conforma no solo al lenguaje sino también a la pulsión, entendiéndose por este término: aquello que empuja al mismo a buscar constantemente descarga y satisfacción; satisfacción que se logra por su empuje y descarga. Se podría decir que -al entender la conformación del sujeto en el vértice, en el punto de unión del significante o del orden simbólico y lo pulsional- estructuralmente, el sujeto es o se constituye y se dinamiza entre la tensión y conflicto que se genera entre la descarga y el límite. Entre el empuje y el orden simbólico que cerca y entabla el no todo. En ese límite y en esa herida, la vida cultural se conforma como así también las subjetividades que la dinamizan.


Resulta preciso remarcar, entonces, que el empuje pulsional y el irreductible conflicto cultural/pulsional, indica que el sujeto necesita del otro para ir anudando significante y pulsión (Zelmanovich, 2017). Y ese otro -o como se establece el vínculo con el otro/a- en las instituciones, puede ser entendido a partir de la noción de discurso. ¿De qué modo? Conceptualizando o entendiendo al mismo como aquella dimensión que entabla lazo social entre la singularidad del sujeto y la universalidad de la cultura. En este caso, la escuela como dimensión institucional de la misma. Operando o generando en ese lazo modos particulares de regular el empuje pulsional. El discurso, al decir de Pereira relejendo a Lacan, es “el dispositivo que intenta amalgamar el sujeto y lo social” (2015, p.15). Entre esos planos -lo singular y lo social- se desliza la satisfacción de lo que se llama goce, lo que en términos freudianos implicaría la descarga pulsional y sus concomitantes malestares.

Lo que posibilita el discurso es el lazo con el otro y en tal vínculo regula, acota y limita el goce y su malestar. Zelmanovich lo llamará “maquinaria para el tratamiento del goce” (2017, p. 6)<sup>8</sup>.

A partir de lo dicho hasta aquí, la noción de discurso que se utiliza, operaría como un modo de

---

<sup>8</sup> En otros términos, y en relación con el deseo, Follari sugiere “La conversión de la pulsión en deseo, esto es, su paso por el lenguaje en la constitución de su objeto, puede llevar a una sana condición de motivación de las actividades escolares de los estudiantes”. (2016, p. 5).



establecer lazo y el lazo desde el psicoanálisis implica por un lado al sujeto en su aspecto pulsional y por otro al sujeto sujetándose con los otros/as de la cultura. Teniendo presente a sí mismo que “ningún lazo alcanza a regular por completo la pulsión” (idem).

La lectura e interpretación de la dinámica institucional leído a la luz de lo que el psicoanálisis lacaniano entiende por sujeto y discurso posibilita entender que, tanto sus malestares y bienestar, sus potencias y posibilidades, los conflictos y los modos de ir resolviéndolos no dependerán de un solo factor/actor, sino que se ubica en el marco del lazo social y educativo que en ellos/as se establezcan. En términos de Zelmanovich refiriéndose a la relación discurso/sujeto, “cuando un Agente habla no solo ofrece los contenidos del mensaje, sino que construye a su interlocutor”. En tal construcción aunada entre discurso, sujeto e institución se abre toda una complejidad necesaria de situar y articular a la hora de pensar e intervenir en la vida institucional. Institucionalización de una vida que, en el caso de la escuela, se desliza en un vínculo que lleva a convivir adultos con niños/as.

La perspectiva de los “cuatro discursos”<sup>9</sup> planteado por Lacan en el Seminario “El reverso del psicoanálisis” (2015) puede ser utilizado como una “caja de herramienta” (Foucault, 1992), que posibilite entender e intervenir en los acontecimientos que suceden en la trama vincular e institucional. Particularmente, en lo referido a los comportamientos agresivos y “subversivos” que realiza el niño, pueden leerse y entenderse como efecto de un discurso que delimita posiciones subjetivas. Al respecto, Zelmanovich argumenta que: “los cuatro discursos escriben cuatro modos de producir lazo social, cuatro maneras de intentar encontrarse con el otro, y de producir puntos de fracasos, de imposibilidad de regularlo todo, lo cual habilita el pasaje de un discurso al otro”<sup>10</sup>(2015, p.12).

Será esta manera de encontrarse con el otro, mediante la estructura del discurso Amo, que conjeturamos que delimitó un tipo particular de relacionarse entre los actores de la escuela. Asimismo, será esta dinámica por donde entenderíamos y atenderíamos los malestares que pasaremos a explicar en el siguiente apartado.

## El Amo de un discurso.

¿Es posible decir que las estrategias establecidas desde la dirección se sustentan en una estructura discursiva que tienen como fundamento y objetivo hacer dócil al niño? Por otro lado, ¿las maestras al estar ubicadas como esclavas responden dócilmente ese mismo discurso?<sup>11</sup> ¿Las dinámicas escolares, se delimitan al modo como El Yo y la posición


---

<sup>9</sup> En el marco de los acontecimientos del mayo del 68 en Francia Lacan plantea su teoría de los cuatro discursos siendo uno de ellos, el discurso amo que conjeturamos es la posición donde se encontraría posicionada la directora de la escuela. Dice Lacan “la referencia de un discurso es lo que manifiesta querer dominar. Con esto basta para clasificarlo en el parentesco al discurso amo” (Lacan 2015, p. 73).

<sup>10</sup> Discurso del amo. Discurso del universitario, discurso del sujeto histérico y discurso del analista son los cuatro discursos desarrollada por Lacan en el seminario nombrado.

<sup>11</sup> La acción de la directora de reagrupar a los niños sin ninguna consulta a las maestras podría ser pensado desde esta misma lógica.





autoritaria de la directora enuncia, y que todas o la mayoría de las situaciones escolares tienen el mismo límite por estar estructurada en el mandato del discurso del Amo?

La autoridad se “enquista” y rigidiza en una tendencia más parecida al autoritarismo que a la posibilidad de autorizar, acompañar, posibilitar, abrir el o los espacios de las voces diversas y singulares de los demás actores/actrices (Hebe Tizio 2017, p.9). Obstaculizando, de esta manera, las emergencias de las multiplicidades deseantes (Deleuze, 2006). En otros términos, no favoreciendo la posibilidad de las posturas diversas, dinámicas y muchas veces divergentes. (Zelmanovich, 2017).

Es justamente la “voz” del autoritarismo que no deja de repetir su ideal de funcionamiento: mantener Todo bajo el arpa del control y anunciando como se debe proseguir y andar. En términos foucaultianos, como se debe perseguir y vigilar. Pero quizás, también, siendo condición de posibilidad para que el repetir de las “malas conductas” acontezcan una y varias veces. Al respecto Ricardo Pereira argumenta:

“todo está sometido a una ley que él mismo determina desde el lugar de agente. Todo, excepto una cosa: la producción genera objetos de rebeldía a la ley, que nunca se materializan como planificados por el maestro” (...) “en el ámbito educativo el docente necesita de la indisciplina o de las manifestaciones fuera del orden para ejercer su supuesto dominio” (Pereira 2015, p 6).

Dice Zelmanovich “un discurso que requiere actualizarse y aun así resulta insuficiente, ya que cuando se fija, el vínculo se transforma en un lazo de autoritarismo”. (2017, p.12).

Si bien el camino identificatorio que ha recorrido el niño en la conformación de su subjetividad puede incidir como factor desencadenante de malestar, parecería tener, sin embargo, en esta situación, en esta escuela y en esta trama una fuerte incidencia la posición de Amo del adulto (del agente/directora), que incide, afecta, o constituye el modo de estar, como así también de padecer del niño.

Así se concluye que el obstáculo y/o malestar, como sabemos, no se encuentra afuera, en el “interior del encéfalo” del niño. Según este análisis, se encontraría en el vínculo, o generado en un determinado lazo (Zelmanovich, 2017). Entre un conjunto de enunciados que nombran y que -al hacerlo- según el posicionamiento, produce sus efectos. ¿Es posible decir, que el discurso con el cual se nombra o se conforma la dinámica en esta escuela, es constituyente de los efectos repetidos de los gestos de malestar y sufrimientos del niño, pero también de los maestros?

El problema no estaría solo en el niño y su comportamiento sino en cómo es afectado por el Otro adulto. Quien tiene como función alojar, hospitalizar, cuidar e inscribir al niño en el registro ordenador y/o regulador de lo simbólico. Para tal función, la escuela y sus actores conforman un escenario fundamental en la socialización secundaria y en los procesos de sublimación.

De alguna manera lo que sucede con este niño, no estaría solo en él, sino en la trama

institucional y todos los malestares que acontecen ante “lo imposible de educar”<sup>12</sup>.

Se advierte así -como señala Ricardo Pereira- que “si el maestro se fija en el discurso amo, él tenderá a nivelarse al Padre y a Dios, pasando perversamente a ser guardián y transmisor de la palabra o de la ley, exigiendo que el otro se someta a él” (2015, p. 9). Quizás tal sometimiento lo encuentra del lado de las maestras, pero no del lado del alumno.

Desde esta mirada, la directora parecería estar ubicada en este discurso. Aparece como la ley, el falo, ser la razón, el orden y el progreso. Ser el “logos”, el que dice como es la “lógica” de funcionamiento para que la “cosa marche”. (Lacan 2015, p. 76). Delimitando así, de este modo, un afuera a excluir.

La tendencia a excluir, por otro lado, parecería estar vinculado en nuestra contemporaneidad con un nuevo agenciamiento: el fármaco, la medicalización cotidiana de niños/as y alumnos/as<sup>13</sup>. Lo cual no resulta potenciador para el niño. Sino más bien lo atraviesan. Cruzan su cuerpo, el fármaco y el deber ser. O como la cosa debe marchar tal como lo anuncia el discurso Amo.

La igualdad de oportunidades que intentó e intenta lograr la escuela (Narodowski, Baquero 2015), y a la misma vez la homogeneización en la conformación de la norma escolar genera un mecanismo de expulsión. El expulsado o excluido -por no adaptarse o transgredir el orden escolar- suele ser cercado, regulado, homogeneizado mediante la utilización del fármaco “tranquilizador”.

Retomando mi registro persona de dicha intervención, agrego: que en el transcurrir del segundo trimestre escuché decir -por parte de una maestra- tras varios encuentros formales e informales, que “el alumno ha estado más tranquilo”. Pero también, percibo la dificultad de los adultos de visualizarse implicados en el cambio de estar del niño. Que su “estar más tranquilo” es efecto de cierto corrimiento por parte de algunas maestras de sus posicionamientos y modos de estar con él. Reconociendo, una vez más, que “estar más tranquilo” es en una trama y en un lazo.


Posiblemente el alumno comenzó un proceso de cierta renuncia pulsional; debido a nuevos posicionamientos de los adultos, que ofrece nuevas “satisfacciones sustitutivas”.

Podríamos conjeturar que la intervención ( con sus idas y vueltas, los encuentros y conversaciones, los talleres y demás actividades realizadas con los y las docentes), posibilita que -mediante la palabra, la puesta en dialogo entre los agentes, la escucha, la devoluciones acerca de ciertas actitudes de ellos/as, la aclaración de ciertos sentidos, el

---

<sup>12</sup> En un taller realizado con los y las docentes de la escuela cuyo tema era recordar sus vivencias de la infancia en la escuela primaria, la mayoría de los recuerdos relatados daban cuenta de su sumisión y docilidad ante los adultos. Sumisión que también experimentaban ante la presencia en la actualidad de la directora. De ahí que podamos preguntarnos ¿qué dice esta especie de enfrentamientos con el niño y las maestras/directora? ¿algo de los ellas padecen sobre la autoridad y lo que padecieron?

<sup>13</sup> “para que esto suceda fue necesario que la psicología, la psiquiatría, la neurología, la endocrinología, y la sexología se hayan encargado de transformar los conceptos de psiquismo, de lido, de tristeza, de impotencia, de homosexualidad, de amor, etc en realidad tangibles, en sustancias químicas, en moléculas comercializables, en cuerpos, en biotipos humanos, en bienes de intercambios gestionables por las multinacionales farmacéuticas,” (Bonobris Bruno 2016, p.5).



reconocimiento de cierto modo de posicionamiento ante algunos comportamientos del alumno- posibilita, en el recorrido de un proceso, ir estableciendo nuevos sentidos. Debilitando ciertas rigideces y ampliando el modo de entablar el lazo con él y los/las alumnos/as. Lo que ayuda, acompaña y orienta ir corriéndose de ciertos modos de posicionamiento y promover otros, nuevos, distintos. Quizás, posibilitadores a su vez, de nuevos modos de estar, de decir y desenvolverse de los alumnos/as.

## Concluir un momento

Al inicio de la intervención - y a medida que se fueron abordando las situaciones planteadas por las maestras-, consideré, en el marco de las categorías conceptuales reflexionadas en la diplomatura, que el problema quizás estaba ubicado en un plano distinto al vivenciado y pensado por las ellas. Mientras las maestras ubicaban en el niño, (en su cerebro y en su familia) las causas del problema, mi análisis advertía que las razones del malestar o sus causas se vinculaban, por sobre todo, en el modo en como ellas estaban ubicadas en la relación con el alumno y con la directora. Desde allí, determiné que era posible modificar el posicionamiento de “rebeldía” del alumno si las maestras y la directora cambiaban su modo de establecer lazo con él.

Luego, en un segundo momento, observé que dicho malestar en la escuela -además- parte de cierto malestar que me involucraba. Que me involucra y me involucro al intentar entenderlo e interpretarlo. Y al intentar ir armando, en el lazo, nuevas maneras de solucionarlo.

Creo que pensarme en el malestar fue un movimiento oportuno para posicionarme y deslizarme de la posición que “diagnostica” el “mal” posicionamiento de las maestras y directora. Para posibilitar el instante de apertura del deseo del otro. Otro deseo de ellas que dé lugar a preguntas, inquietudes, dudas y que se posibilite de este modo un pensar colectivo. En otros términos, “abrir una grieta, un vacío de saber de parte de la asesora, tal vez pueda abrir otra grieta que la lleve a la profesora a formularse también alguna pregunta, que permita luego entrar en diálogo con algún saber de nuestra asesora” (Zelmanovich, 2017, p.12).

Deslizamiento de dudas y preguntas que vuelvan incertezas las férreas quejas y certezas efectos de la hostilidad de algunos vínculos. Abrir preguntas, deslizar inquietudes para en diálogos y compromisos con el otro/a y no sobre el otro/a posibilitar ir abordando los obstáculos de los lazos.

## Bibliografía

- Baquero, Ricardo. (2009). Aportes para el desarrollo curricular psicología educacional. Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología.
- Bonoris, Bruno. (2016). El amor seductor o como llevarse el poder a la boca. Página 12.
- Culasso, Lorena. 2013. Mirar, escuchar, crear. Revista Científica Multimedia sobre la infancia y sus instituciones. N°2.
- Elichiry, Nora. (2011). La psicología educacional como instrumento de análisis
- Dueñas, Gabriela. (2013). Las nuevas infancias interpelan el cotidiano escolar. Intervenciones posibles. En Problemas e intervenciones en las aulas. Compiladora Gabriela Dueñas. Editorial. Noveduc.
- Fernández Lidia. (2013). "La cuestión del análisis institucional y la intervención para generar posibilidad de análisis". Memorias de la reunión científica. El análisis de las instituciones y las Prácticas Sociales.
- Fernández Tobal. (2014). "Los equipos técnicos en la escuela: una posición entre la organización y la institución". VI congreso internacional de investigación y práctica profesional de psicología.
- Foucault, Michel. (1999). Estética, ética y hermenéutica. Paidós.  
(1992). microfísica del poder. La piqueta.
- Follari, Roberto. (2006). ¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela? Perfiles Educativos. Numero. 115. Pp 7-20.
- Freud. (1992). El malestar en la cultura. Amorrortu.
- Guía Federal de orientaciones para intervención educativas complejas relacionadas con la vida escolar. (2014). Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- Janin, Beatriz. (2016). El ADHD y la psicopatología infantil. Actualidad psicológica. N° 455. 2-3.
- Lacan, Jaques. (2015). El reverso del psicoanálisis. Paidós.
- Los equipos de orientación en el sistema educativo. (2014). Ministerio de Educacion de la Nación. Buenos Aires.
- Mercedes, Minicelli y Zelmanovich, Perla. (2012). Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólicas. Propuesta Educativa. 37. 39-40.
- Milstein Diana y Mendes. (2017). La escuela en el cuerpo. Miño y Davila.
- Narodowski, Mariano. (2015). Infancia y Poder. AIQUE Educación.
- Pereira Ricardo. (2015). La impostura del maestro. Clase 12. FLACSO.
- Korinfeld, Daniel. (2003). "La intervención de los equipos técnicos en las escuelas y el campo de la salud mental" en: Discursos y prácticas en orientación educativa. Ensayos y experiencias. N°46, p. 13-25.
- Korinfeld, Daniel; Levy, Daniel y Rascovan, Sergio. (2016). Entre adolescentes y adultos en



la escuela. Puntuaciones de época. Bs. As.: Editorial Paidós.

-Sanambria, Anabel. (2017). El vínculo educativo: apuestas y paradójicas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario.

Terigi Flavia. (2006). Diez miradas sobre la escuela primaria. (comp.), pag.23-45. Siglo XXI.

-Zelmanovich, Perla. (2017). Cernir el malestar- delinear lo posible- hacer lugar al acto educativo. Clase 1. FLACSO.

(2017). Leer el lazo con la teoría de los cuatro discursos. Una herramienta de trabajo. Clase 6. FLACSO.