

Universidad Nacional de Mar del Plata

Facultad de Psicología

Secretaria de Investigación, Posgrado y Relaciones Internacionales

Especialización en Infancia e Instituciones

OCS 1708/11

Cohorte 2013

Trabajo Final Integrador

"La incidencia de la posición subjetiva/profesional en el abordaje de problemáticas que afectan a niños, niñas y adolescentes en escenarios educativos".

Directora: Dra. Minnicelli, Mercedes

Coordinadora Pedagógica: Mg. Maneiro, Rosana

Directora: Dra. Levín, Marta Inés.

Alumna: Popovich, Mariana Gabriela.

Fecha de presentación: Agosto, 2018

RESUMEN

En el marco de la carrera de Especialización en Infancia e Institución (es) se realiza el presente trabajo, que consiste en analizar la posición que asumen los adultos ante la presencia de agresividad en los modos de configuración del vínculo entre adolescentes en las escuelas y su relación con el derecho a una educación.

Las legislaciones vigentes sostienen que la educación es un derecho para los niños, niñas y adolescentes y que la escuela es inclusiva. Sin embargo, acontece la repetición de escenas de exclusión y segregación de aquellos alumnos que no responden a lo esperado por los adultos. El impacto que genera en los profesionales la alteración de la convivencia escolar, conlleva a una definición del problema que tiende a tomar como eje principal del conflicto el comportamiento de los jóvenes.

¿Se podría pensar que la conflictiva institucional queda centrada en los alumnos cuando la función de los adultos queda por fuera del análisis, por no ser considerada parte de la problemática? ¿Las estigmatizaciones que recaen sobre los adolescentes, construidas a partir de concepciones, prejuicios e ideales, repercuten en la configuración del vínculo intergeneracional?

En el encuadre del Plan de Prácticas de la carrera de Especialización y mediante un acuerdo de trabajo con el Equipo Distrital de Educación de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la ciudad de Bahía Blanca, surge la puesta en marcha de un dispositivo de actuación profesional que permite visibilizar los lazos que establecen los alumnos pertenecientes al nivel secundario de educación; como así también, las configuraciones vinculares intergeneracionales, que en algunos casos se convierten en desencuentros, generando consecuencias en la inclusión y/o exclusión de los adolescentes del contexto escolar.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN……..... 4

INTRODUCCIÓN……..... 8

I- IDENTIFICACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA……...…. 13

La Institución....……..…… 13
Sistematización de las Prácticas Institucionales Interdisciplinarias …..… 16
Hacia la visibilización de las miradas que recaen sobre los adolescentes, a partir de un episodio de violencia escolar……...….. 20
El acontecimiento escolar que vehiculiza y sostiene la escritura del presente trabajo……..…….. 22

II- METODOLOGÍA DE ABORDAJE AL TEMA - PROBLEMA……..…. 24

Descripción del plan de trabajo…….…….. 24
Resultados preliminares……..…….…… 29

III- MARCO REFERENCIAL. LOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁCTICOS……..…..…….…..…. 33

El concepto de estigma desde una mirada sociológica ……. 34
Concepciones psicoanalíticas acerca del malestar y la agresividad…..... 42
Las palabras y las condiciones para una educación posible ……...…. 49
Institución de Infancia, operatoria para interferir ante las miradas que nombran a los jóvenes……..…… 55
La posición de los sujetos frente a la norma……. 63

IV- CONCLUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES ……..…….70

BIBLIOGRAFÍA ……..…..... 79

PRESENTACIÓN

Este Trabajo Final Integrador se realiza en el marco de la carrera de Especialización en Infancia e Institución (es), dictada en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

La articulación teórico-práctica hizo posible el enlace entre el conocimiento teórico y ciertos fragmentos de la realidad. El proceso analítico posibilitó profundizar diversos ejes de investigación y la identificación del tema a desarrollar: la mirada de los adultos ante la presencia de agresividad en la conformación de los vínculos que se establecen entre adolescentes en el contexto educativo, desde el campo epistemológico del psicoanálisis y de la sociología.

El abordaje de la temática encuentra fundamentos en los conceptos desarrollados durante la cursada de la carrera, cuyo eje central es la Infancia entendida como significante de una institución socio-histórica y política desde la perspectiva actualizada de los desarrollos del psicoanálisis, la historiografía, la filosofía, la psicología, el derecho, la educación y la literatura.

Entre los aspectos extraídos de la experiencia de los cursos, se resaltan la formación en lo disciplinar y la riqueza del encuentro e intercambio de saberes con profesionales de otras disciplinas que propiciaron un campo fértil de actualización y revisión de conocimientos teóricos a la luz de las legislaciones vigentes y en íntima relación con el quehacer profesional. A su vez, la concordancia y articulación de las diferentes asignaturas con los objetivos de la Especialidad generaron el análisis de dispositivos de intervención, como así también la revisión de esos dispositivos para la implementación de estrategias ante las nuevas y crecientes formas de demanda de atención y tratamiento de los problemas de la niñez, adolescencia y sus familias recibidas en escenarios que implican la defensa de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

El recorrido transitado brindó el aporte de conceptos para el estudio de factores que intervienen en los encuentros y desencuentros vinculares en las escuelas. En los textos de Minnicelli, *Infancia e Institución (es)* (2008), *Infancias en estado de excepción. Derechos del niño y psicoanálisis* (2010*)* y *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo* (2013), se destaca el abordaje integral de la Infancia, entendida como término polisémico con estatuto de significante contemporáneo y concebida en relación a sus operaciones de institución discursiva y fáctica, debido a que propició el análisis de las teorías y operatorias de lo que se denomina "institución de infancia" y la apuesta a la creación de "ceremonias mínimas" en las prácticas profesionales dirigidas a hallar posibilidades de sostén y de inscripción de la Ley en la escritura de la estructuración subjetiva.

Asimismo, De Lajonquière a través de sus escritos, *Infancia e Ilusión (Psico)- Pedagógica* (2000), *Figuras de lo infantil. El psicoanálisis en la vida cotidiana con los niños* (2011) y *"El sentimiento moderno de Infancia y sus destinos"* (2015), convoca a reflexionar sobre la imposible adecuación natural entre la intervención educativa y la respuesta de los adolescentes frente a la misma desde la concepción de educación, entendida como filiación simbólica, que posibilita la revisión de las vicisitudes de la vida adulta en compañía de los jóvenes a través del concepto "infancia trifásica".

La articulación entre Infancia, Psicoanálisis y Educación opera como lazo, al propiciar la comprensión de los vínculos intergeneracionales que se crean en las escuelas y sus consecuencias en el derecho de los adolescentes a una educación. Por tal motivo, resulta pertinente el planteo que realiza Zelmanovich (2003) acerca de la necesaria asimetría generacional, cuando escribe *Contra el desamparo*. Para el desarrollo de la temática se considera ineludible tener presente la dimensión subjetiva, su recurrencia a la ley y a su inscripción normativa, cuyo abordaje será realizado desde la implicancia de la ley en la subjetividad.

Desde esta perspectiva, un marco propicio para analizar los modos de convivencia escolar, es el abordaje de la posición que asumen los sujetos ante las normas institucionales, como lo refieren Calo y Minnicelli (2005) en “La violencia en las aulas y la dialéctica disciplinamiento-subjetivación”.

Siguiendo la línea del desarrollo, los aportes de autores clásicos otorgan profundización teórica al estudio de lo propio y estructural del período que constituye la adolescencia. En esta oportunidad, el foco se dirige a la agresividad manifiesta en el comportamiento de los jóvenes y a los factores que invisten tanto los vínculos que se establecen entre pares, como así también, los lazos intergeneracionales. Por este motivo, serán tomados como referentes los escritos de Sigmund Freud, “Las metamorfosis de la pubertad” (1905), “Sobre la psicología del escolar” (1914) y “El malestar en la cultura” (1930).

De igual modo, los textos de Lacan, “La agresividad en psicoanálisis” (1948), “Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis” (1953), “La ética del psicoanálisis” (1959-1960), “La ciencia y la verdad” (1966) y “El despertar de la primavera” (1974), permiten interrogar los modos en que acontece el intercambio vincular en las instituciones educativas.

Para comprender las miradas que recaen sobre los alumnos, cuando lo esperado por los adultos, no coincide con lo entrado en el comportamiento de los jóvenes, resulta muy valioso y oportuno, el aporte de Goffman (1963), cuando explica en su texto *Estigma*. *La identidad deteriorada*, tanto las causas como las posibles consecuencias de las estigmatizaciones otorgadas a los sujetos, fundamentos que posibilitan un abordaje integral de la problemática convocante de este trabajo. En íntima relación se encuentra, la posición que asume Agamben (2003) en *Infancia e Historia*, debido a que sus aportes invitan a repensar el lugar que la sociedad adjudica a los jóvenes. Además, el encuentro con Miller (2015) en *Todo el mundo es loco*, propicia el análisis de las señales encontradas

en la subjetividad de los adolescentes y en sus modos de vinculación en la actualidad.

Por último, se resalta el texto de Loreau (1975), *Análisis institucional*, por el recorrido teórico que realiza del movimiento dialéctico de los tres momentos de la institución: universalidad, particularidad y singularidad, que acompaña y atraviesa desde el comienzo hasta el final, el proceso de comprensión del escenario educativo que se estudia en este escrito.

Es desde este encuadre que se realiza el abordaje de las configuraciones vinculares que acontecen en las instituciones educativas y el desarrollo de la Práctica Institucional Interdisciplinaria junto a un Equipo Distrital de Educación.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo intenta recorrer los modos de configuración de los vínculos en el escenario educativo. Específicamente, se recorre la posición de los adultos en el intercambio intergeneracional y los factores que agudizan el desencuentro entre adolescentes cuando la agresividad se pone de manifiesto en escenas escolares.

La inconmensurable diferencia entre generaciones, se ve reflejada en un extrañamiento propio del lazo vincular que unifica dos mundos. De Lajonquière (2000) explica que es en nombre de esa diferencia, la posibilidad de una educación; debido a la promesa que los mayores instauran en cada joven, permitiéndole aprehender la posibilidad de ser un adulto el día de mañana. Desde esta perspectiva es que se entiende la educación como filiación simbólica, cuando es posible la transmisión de un conjunto parcial de conocimientos, que según el autor, constituyen el envoltorio de un trazo identificatorio al modo de una marca que lleva en sí misma a la existencia y al saber hacer con la vida. Para el alcance de dicha filiación, es necesario tolerar la espera, los vacíos producto del no saber, la incertidumbre propia de los vínculos humanos y lo irreductible de la presencia del malestar en las instituciones y en la cultura (Freud, 1930).

En la actualidad, la falta de reconocimiento y aceptación ante lo desconocido e inesperado que presentan las nuevas generaciones, conlleva a un desdibujamiento de la función adulta en las instituciones educativas, cuando en vez de ver a un alumno se ve un problema.

En las escuelas, la transgresión de normativas institucionales por parte de los estudiantes genera conflictos que suelen agudizarse cuando las sanciones dispuestas por los adultos transcurren por diferentes canales sin lograr un encuentro donde debatir y compartir las disímiles opiniones. En los discursos es reiterativo un modo de resolución de la problemática, que tiende a la exclusión de los estudiantes en las instituciones por no contar con garantías de que las transgresiones cesen

de acontecer. Esta posición discursiva aparece reforzada por la presencia de estigmas, cuando los alumnos han repetido años de cursada, si prevalece la ausencia de buen rendimiento académico y de cumplimiento de las normas de convivencia existentes.

La mirada que recae “sobre” los adolescentes sujeta a prejuicios, concepciones e ideales, suele estar acompañada de un exceso de autoridad en las aulas, como modo de hacer presente lo normativo y esperado por los profesionales. Por otro costado, los jóvenes responden y se hacen presentes en el vacío que reúne la ausencia de sus voces ante los hechos, que suele estar acompañada de otras expresiones en que la agresividad se pone de manifiesto en los vínculos tanto entre pares como en relación a los adultos.

Desde este punto de vista, es que se intentará analizar los desencuentros vinculares que acontecen en la convivencia escolar y sus consecuencias en el derecho de los adolescentes a una educación. El análisis tendrá como vectores, la implicancia de los profesionales en el circuito de compleja resolución que se instala en las instituciones educativas, por la repercusión en la imagen que recae sobre los jóvenes cuando son reconocidos como los responsables de lo que acontece en las escenas, como así también, la influencia en la definición de acciones educativas respecto de las problemáticas que manifiestan los alumnos.

El marco del Plan de Prácticas Institucionales Interdisciplinarias habilita un acuerdo de trabajo con un equipo interdisciplinario de educación. En esta oportunidad, se compartirán algunos efectos resultantes del proceso de análisis realizado junto al equipo, que tuvo como disparador, las reflexiones que surgieron a partir de la última intervención llevada a cabo en una escuela de nivel secundario del distrito de Bahía Blanca, sobre el final de la pasantía.

El Trabajo Final Integrador se encuentra organizado en cuatro capítulos. El primero, tiene en su inicio, la descripción de aspectos que conforman la organización de la Sede de Inspección de Psicología

Comunitaria y Pedagogía Social del distrito de Bahía Blanca, por ser la institución que habilita la realización de las Prácticas Institucionales Interdisciplinarias. Además, en el mismo apartado se describe el proceso de identificación y delimitación del problema de investigación, que fue construido en el encuadre de la pasantía, gracias al surgimiento de los siguientes interrogantes, frutos de la vivencia de observación y participación en escenarios educativos, junto a un equipo de educación:

¿Por qué la violencia entre adolescentes se ha vuelto un fenómeno familiar en las escuelas? ¿Habría algo nuevo en esta época para explicar las formas actuales que toma la agresividad emergente de ciertas configuraciones vinculares, que se establecen en las relaciones entre pares adolescentes?

El segundo capítulo, describe la metodología utilizada para el abordaje del tema-problema de investigación, cuyo núcleo de análisis estuvo centrado en la visibilización de las miradas adultas que recaen sobre la agresividad emergente de las configuraciones vinculares que establecen los alumnos, pertenecientes a una institución de nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca.

El tercer capítulo, se encuentra conformado por los aportes de autores destacados, que permiten arribar a algunas respuestas teóricas para el tema-problema de investigación. Entre ellos, se encuentra Goffman (1963), quien explica los factores que intervienen ante la adjudicación de un estigma, sostenido en la discrepancia entre la “identidad social virtual” y la “identidad social real”, cuando los atributos que posee la persona son considerados incongruentes con el estereotipo esperado. En la misma dirección, el aporte de Agamben (2003) arroja fundamento teórico a los indicadores observados en la práctica profesional, cuando explica el intercambio de significantes entre diferentes generaciones desde la función que la sociedad asigna a los jóvenes.

Asimismo, conforman este mismo apartado, la teoría propuesta por Loreau (1975), acerca del movimiento dialéctico de los momentos de la

institución, así como también, el estudio de la metapsicología de la adolescencia, que será abordada desde los aportes tanto de Freud como de Lacan, quienes investigan los enlaces vinculares tomando a la agresividad como un factor inherente al ser humano.

Por otro lado, pero en la misma dirección del desarrollo, los conceptos extraídos de la cursada de la Especialidad, permiten el abordaje de la conformación de los vínculos en escenarios escolares. Entre los conceptos claves, “institución de infancia” y “ceremonias mínimas”, provenientes del estudio que realiza Minnicelli (2013), propician la revisión de las intervenciones que se llevan a cabo para el tratamiento de las adolescencias que se encuentran con carencias de institucionalidad.

De igual modo, la noción de “Infancia trifásica” y la concepción de educación que propone De Lajonquière (2000), en sintonía con el planteo de Zelmanovich (2003) acerca de la necesaria asimetría generacional, ubican la implicancia del reconocimiento de las diferencias entre mayores y jóvenes, como factor ineludible que opera como facilitador del crecimiento y de la mediación para significar la realidad, acceder a pautas y normas de la cultura.

Finalmente, la conclusión del Trabajo Final Integrador retoma el eje analizador, es decir, la posición de los adultos ante la presencia de agresividad en los vínculos que acontecen en el contexto educativo, desde el cruce de los tres momentos de la institución que plantea Loreau (1975). Asimismo, son parte del cierre, algunas consideraciones finales del trayecto de formación, fruto del encuentro con la carrera de Especialización en Infancia e Institución (es), que al mismo tiempo otorgan lugar a la apertura de otros interrogantes, como así también, a la búsqueda de nuevos horizontes teóricos, prácticos y clínicos en vías a continuar pensando condiciones de sostén que alojen las diferencias generacionales, en pos de priorizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes en este tiempo.

El escenario educativo es uno de los lugares propicios donde cada adolescente puede reeditar su posicionamiento subjetivo, en relación a las vicisitudes que tiene su historia. De Lajonquière (2000) expresa, que cuando se acepta que no hay una razón o una pretensión natural para que las cosas sean como son en el presente, se otorga el acceso del joven a su futuro, posibilitándole experimentar su propia oportunidad frente a lo nuevo de la diferencia entre el pasado y el porvenir: “y así, quien sabe, terminará haciendo su parte para que los dolores de la injusticia del mundo de hoy sean de hecho las libertades que nos faltan” (p. 108).

I- IDENTIFICACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.

La Institución

La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la ciudad de Bahía Blanca es la institución en donde se realizaron las Prácticas Institucionales Interdisciplinarias, en el marco de la carrera de la Especialidad. Por tal motivo, es importante mencionar las características propias de su funcionamiento, así como también, situar la dependencia y articulación con la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. En orden de jerarquía, son estructuras organizativas gubernamentales y organismos de supervisión intermediarias, las Direcciones de Inspección a nivel Provincial, Regional y Distrital.

La Sede de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social tiene a su cargo la coordinación de instituciones educativas, Equipos de Orientación Escolar, Centros Educativos Complementarios y Equipos Interdisciplinarios Distritales. Estos últimos son dispositivos territoriales que impactan en el campo educativo e intervienen ante situaciones de alta complejidad psico-socio-educativa en las comunidades escolares y sus contextos. Se componen por el Centro de Orientación Familiar (COF), el Equipo interdisciplinario de Primera Infancia (EIPRI), dos Equipos de Inclusión (EDI) y el Equipo Distrital Interdisciplinario de Infancia y Adolescencia (en adelante, EDIA), con el que acontece la Práctica Institucional Interdisciplinaria.

El EDIA se encuentra destinado a atender a la población de niños, niñas y adolescentes, comprendida entre los 6 y los 18 años de edad que asisten a escuelas públicas y privadas del distrito. Para tal finalidad, el equipo cuenta con la especificidad técnica profesional de dos orientadores sociales, un orientador escolar y un médico. La modalidad de atención es ambulatoria, debido a que los profesionales se trasladan a las diferentes

instituciones educativas que requieren su presencia. En un primer momento, el equipo analiza el trabajo realizado en las escuelas para orientar posibles pasos a seguir y acompaña el proceso que se encuentra en tránsito, cuya duración dependerá de la complejidad del caso y de las estrategias necesarias a implementar en la intervención.

Se considera relevante expresar que el equipo se define “sin muros”, debido a que la mayoría de sus prácticas se desarrollan fuera de la Sede de Inspección y además, por la posición de los profesionales para realizar intervenciones de orientación a nivel horizontal del sistema educativo, que implica un desempeño colectivo de sus funciones junto a otros actores. Por este motivo, el equipo articula con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, servicios de hospitales, Unidades Sanitarias, profesionales de la salud que desempeñan su actividad en el ámbito privado, Servicios Locales de Promoción y Protección de los Derechos del Niño, Centro provincial de Prevención de Adicciones y las instituciones escolares pertenecientes al distrito. El trabajo implica articulación con referentes de ámbitos educativos, familiares y comunitarios, figuras de sostén significativas para niños, niñas y adolescentes en situaciones de vulnerabilidad de derechos.

El circuito institucional comienza a partir de las derivaciones y demandas que provienen de los equipos de conducción y orientación escolar de las instituciones educativas, de inspectores que tienen a su cargo la supervisión de las instituciones y aquellos que desempeñan su función en Sede de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. La intervención se planifica previo aval de la inspectora y se lleva a cabo ante toda situación de vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes y tiende a promover a nivel territorial tareas dirigidas para la detección de situaciones emergentes. Para ello, el objetivo se centra en el abordaje de situaciones críticas que involucran a alumnos de la comunidad educativa y de otros contextos comunitarios vinculados a la

escuela, en articulación con otras instituciones y organizaciones a partir de un análisis de situación.

El EDIA opera ante diversas problemáticas, como presencia de armas de fuego y armas blancas, ideaciones suicidas, autoflagelaciones, robos, fugas, violencia, como así también cuando las intervenciones realizadas en las instituciones se encuentran saturadas por la emergencia de acontecimientos que desbordan la capacidad de actuar del personal interviniente.

En cuanto a las actividades que realiza el equipo, consisten en diseñar y operacionalizar estrategias de orientación escolar tendientes a un abordaje psico-socio-educativo desde la perspectiva interdisciplinaria respecto de situaciones complejas en la comunidad de aprendizaje (el aula), la comunidad escolar (instituciones educativas) y la comunidad en términos de contextos y/o ámbitos de desarrollo. Los profesionales realizan sus tareas en horarios alternados y los días que coinciden en un mismo turno, son los destinados para reuniones de equipo, que en oportunidades cuentan con la presencia de la Inspectora. Allí se analizan las intervenciones, es el lugar para pensar futuras estrategias y momento para la lectura de nuevas demandas de intervención.

Por último, cabe mencionar que el equipo es convocado desde la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social para asistir mensualmente a la Reunión Plenaria donde concurren todos los equipos de orientación escolar de escuelas públicas y privadas del distrito. En la misma se trabajan diferentes temas relevantes, como las legislaciones vigentes, problemáticas actuales y estrategias para favorecer el sostén de las trayectorias educativas de los alumnos.

Sistematización de las Prácticas Instituciones Interdisciplinarias.

Desde una apreciación personal, se considera el inicio de las Prácticas, desde el momento en que se presenta el pedido formal ante Jefatura de Educación del distrito de Bahía Blanca, para la incorporación como agente investigador externo al sistema educativo de la mencionada ciudad. Fueron varios los recorridos transitados, que conllevaron tiempo y perseverancia ante variadas cuestiones, entre ellas, las burocráticas; pero el objetivo del presente trabajo no tiene como finalidad el análisis de los obstáculos y resistencias encontradas, que podrían ser temas de investigación para otros trabajos. Por tal motivo, solamente se considera necesario hacer una mínima referencia para que el lector comprenda cómo es que se llega a la instancia de acompañar al equipo de educación.

Como se hizo mención al comienzo, el punto de partida se ubicó en Jefatura Distrital desde donde se fueron realizando derivaciones a otras sedes del distrito. Luego de varias entrevistas con diferentes autoridades del sistema educativo, es que se concreta el acuerdo con una de las inspectoras de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, que acepta la derivación del pedido de Prácticas y asigna al EDIA para la realización de la pasantía.

Objetivos generales:

- Acompañar al equipo en la definición de problemas y demandas para el diseño de dispositivos institucionales interdisciplinares y en redes como estrategias de intervención en el campo de las problemáticas que involucran y/o afectan a niños, niñas y adolescentes y sus entornos familiares y sociales, en escenarios educativos en que se configura la subjetividad y socialización de las nuevas generaciones.

- Promover el análisis crítico:

• De la influencia que las concepciones de la infancia y sus instituciones como construcción discursiva socio-histórica tienen sobre el abordaje que las diferentes disciplinas psicológicas, jurídicas, sociales y humanas han configurado en relación con los dispositivos de atención de los problemas de la infancia y adolescencia.

• Del impacto de las prácticas profesionales en la posibilidad de disminuir las problemáticas subjetivas que las mismas pudieran promover de modo directo o indirecto -victimización secundaria-, poniendo especial énfasis en las formas singulares y colectivas de sostén de condiciones de producción de subjetividad en tiempos de configuración subjetiva de niños, niñas y adolescentes en entornos adversos.

- Producir nuevos interrogantes o hipótesis desde las experiencias que la práctica profesional promueve, en pos de construir dispositivos de intervención institucional interdisciplinarios aptos para el tratamiento de las problemáticas que se presentan en los diferentes escenarios de desempeño y desde las incumbencias de la disciplina de base.

- Analizar, diseñar e implementar dispositivos institucionales interdisciplinares.

Objetivos específicos:

- Visibilizar el objetivo del Equipo Distrital Interdisciplinario de Infancia y Adolescencia, con el propósito de fortalecer los roles y funciones de los integrantes en relación al trabajo interdisciplinario.

- Promover la reunión de trabajo como momento de encuentro necesario para pensar las estrategias de intervención otorgando lugar a las diferencias y desacuerdos al interior del equipo.

- Crear condiciones de posibilidad para identificar las concepciones de infancia, adolescencia, educación y problema desde las cuales se lleva a cabo la práctica profesional con los alumnos de la institución educativa.

- Analizar el modo en que el equipo opera ante la demanda, para pensar su accionar en el dispositivo, en pos de priorizar los intereses de los alumnos.

- Revalorizar la importancia de la escritura, como forma de sistematizar y ordenar las ideas.

- Valorar las teorizaciones de autores, como sostén de la formación y de las emisiones de criterio, que forman parte de la posición profesional desde las incumbencias de la disciplina de base y pilar indispensable para el trabajo interdisciplinario.

Plan de actividades.

En un comienzo, el cronograma de actividades con los integrantes del EDIA se fue acordando día a día, de acuerdo a las diferentes demandas que iban surgiendo desde las escuelas y a las que se encontraban en curso y requerían de un abordaje. Esta situación, dificultaba el logro de reuniones programadas junto al equipo, obstáculo que en los dichos de los profesionales, se adjudicaba al exceso de demandas y a la falta de tiempo y horarios comunes disponibles para la concreción de los encuentros.

Con el tiempo se fue modificando el lugar habitado durante la pasantía, puesto de manifiesto en los cambios observados en la modalidad que fue adquiriendo la actuación profesional: en el inicio solo como acompañante en el ágil recorrido de escuela a escuela, hacia la consideración de operar como “soporte psicológico del equipo”, cuando la apertura al diálogo posibilitó hablar sobre conflictivas existentes, entre dichos y decires, a partir del análisis de un episodio escolar que otorgó lugar a la dificultad, a momentos de incertidumbre y de no saber; en definitiva, a las fallas y los vacíos presentes en la condición humana y el malestar en las instituciones, la sociedad y la cultura.

Es de este modo, que la intervención realizada en la institución educativa, propició la construcción de un dispositivo de trabajo junto al equipo de educación y se constituyó en el acontecimiento que dio motivos para la escritura del presente trabajo.

Hacia la visibilización de las miradas que recaen sobre los adolescentes, a partir de un episodio de violencia escolar.

La riqueza de la experiencia en relación al Plan de Prácticas Institucionales Interdisciplinarias reúne varios puntos de análisis y problematización. El devenir de las intervenciones que se realizaron en diferentes instituciones educativas junto a los profesionales del EDIA, posibilitó la visibilización de realidades educativas complejas, de las que devienen las señales que se detallan a continuación. La presunción a la que se llega, es solo un recorte que no tiene como objetivo generalizar sino justamente lo contrario, abrir vías de reflexión sobre episodios singulares que se reiteraron en los escenarios escolares a saber:

- alumnos que no respetan y desafían las normas de convivencia.
- robos, peleas, fugas, violencia entre pares.
- aumento del número de estudiantes que no son promovidos al año siguiente de cursada.
- presencia de sobre-edad en las aulas.
- abandono escolar desde los primeros años del nivel secundario.
- ausentismo de los estudiantes.
- autoflagelaciones, adicciones, ideaciones suicidas.

La observación que se llevó a cabo sobre las diferentes conflictivas institucionales durante el tiempo de pasantía, condujo la mirada hacia la posición de los adultos que intervenían en los episodios, y a las significaciones que se otorgaban al comportamiento de los adolescentes, debido al encuentro con discursos que transmitían la disconformidad de los profesionales que habitaban las escuelas, cuando lo encontrado en los alumnos no coincidía con lo esperado: “la educación ya no es lo que era antes”, “a mí no me prepararon para enfrentar esto”, “yo estudié para enseñar, para transmitir contenidos”, “en tantos años de experiencia nunca aguanté algo así”, “por este desubicado, la escuela ya no mantiene

la calidad educativa de antes". Las frases solían estar acompañadas de estigmatizaciones dirigidas hacia aquellos estudiantes que desafiaban las propuestas de los docentes y desde esa posición se los adjetivaba: "vago", "violento", "desadaptado", "repitente". Asimismo, pudo observarse como modalidad de resolución en las instituciones, el énfasis reiterado en revisar las normas de convivencia, en dirección a la incorporación de sanciones cada vez más estrictas para aquellos estudiantes que no cumplían con las medidas institucionales establecidas.

El acontecimiento escolar que vehiculiza y sostiene la escritura del presente trabajo.

El episodio que aconteció en una de las instituciones educativas, es tomado como ejemplificador porque reúne las inquietudes que movilizaron y concretaron la escritura del presente trabajo, y al mismo tiempo, debido a que propició la posibilidad de construcción de un dispositivo de actuación profesional junto a los profesionales del EDIA.

El recreo de una escuela pública de nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca, es el escenario que posibilitó el encuentro con la siguiente escena: Luis, un estudiante de doce años, es golpeado físicamente por alumnos de su edad y por otros mayores. El hecho ocurre en el pasillo, a pocos pasos de la dirección del establecimiento y son los compañeros de curso los que intervienen para poner límite a la agresión, al ver lo que estaba sucediendo.

El acontecimiento toma repercusiones mediáticas tanto por la gravedad de las heridas, como por la ausencia de Luis en la escuela, hechos que generaron dichos, no dichos y entredichos que excedieron los pasillos de la institución, desde el cruce de disímiles miradas ante la consideración de un nuevo caso de “bullying” en la ciudad.

En medio del complejo y ruidoso conflicto, el EDIA concurre a la institución a partir de la demanda de la inspectora que tiene a cargo la supervisión del mismo.

El episodio, junto a las señales y recurrencias observadas en las escuelas, movilizaron el interés por conocer y descubrir respuestas ante lo reiterado y repetitivo en las instituciones. Estas inquietudes personales, se presentan a través de las siguientes preguntas epistémicas:

¿Por qué la violencia entre adolescentes se ha vuelto un fenómeno familiar en las escuelas? ¿Habría algo nuevo en esta época para explicar las formas actuales que toma la agresividad emergente de ciertas

configuraciones vinculares, que se establecen en las relaciones entre pares adolescentes?

A partir de estos interrogantes, se delimitó como unidad de análisis, el estudio de las miradas que recayeron sobre los adolescentes, como así también, las significaciones que fueron otorgadas por los adultos a la agresividad emergente del episodio escolar, con el objetivo de arribar a algunas respuestas orientativas, que permitan pensar condiciones de posibilidad para la permanencia y pertenencia de los adolescentes en las escuelas y propicien la construcción de estrategias que conduzcan a la concreción de actos educativos en los que se efectivice el derecho a una educación, aún en escenarios adversos.

II- METODOLOGÍA DE ABORDAJE AL TEMA- PROBLEMA

Descripción del plan de trabajo.

La metodología que se describe a continuación, reúne las acciones efectuadas junto al EDIA, para el abordaje del episodio escolar que se hizo mención en el apartado anterior.

Las intervenciones realizadas, consistieron en:

- reuniones con las autoridades de la escuela.
- charlas informales con preceptores.
- encuentro con los alumnos.
- entrevista con los familiares de Luis.
- registro de observaciones.
- reuniones con el EDIA para el análisis del abordaje.

Antes de comenzar con la descripción de la metodología utilizada para el abordaje del suceso, se considera relevante mencionar la presión que ejercían los medios de comunicación en los actores institucionales, debido al pedido público de que se resuelva la conflictiva a la brevedad. La mirada se encontraba enfocada en las acciones tendientes para la pronta reincorporación de Luis al establecimiento y al mismo tiempo, en las decisiones y medidas disciplinarias dirigidas hacia los alumnos que participaron en la escena del recreo. Asimismo, otro hecho a tener en cuenta, es que desde la escuela no habían solicitado una demanda de intervención al EDIA. Ambos indicadores se tendrán presentes para el análisis del caso en cuestión.

En este contexto y con el malestar que habitaba en la institución, el EDIA decide realizar la intervención: ¿Cuál es la posición del equipo? ¿Hacia dónde irían dirigidas las acciones? ¿Resolver en la urgencia la reincorporación de Luis y acompañar las sanciones dispuestas para los alumnos que lo agredieron, para que los medios de comunicación corran

la lupa que observaba a las autoridades de la escuela? O ¿Intervenir desde la horizontalidad junto a los profesionales de la escuela y de acuerdo al abordaje considerado pertinente por el equipo?

De esta manera, y para dar cuenta del registro obtenido, se presenta un recorte de las intervenciones realizadas junto al EDIA.

La entrevista realizada con las autoridades de la escuela, permitió conocer el accionar realizado hasta ese momento por el personal, las medidas tomadas y las que se estaban pensando para el tratamiento del episodio. Se toma conocimiento en esa reunión, que se estaba evaluando la posibilidad de que otro de los equipos distritales de educación realizara el abordaje de la problemática, y que se había solicitado colaboración al equipo de orientación escolar del nivel primario, que en algunas oportunidades accedía a trabajar en el secundario.

Desde un primer momento, se observó la naturalización del acontecimiento y la ausencia de problematización, puestas de manifiesto en las conversaciones de los adultos pertenecientes a la institución: “es parte de las prácticas cotidianas que ocurren en los recreos”, “es una modalidad habitual que los chicos se golpeen”.

El énfasis en los discursos estuvo situado en explicar que el personal del establecimiento se encontraba trabajando para que Luis pueda reincorporarse a la brevedad a la institución. Para tal finalidad, le enviaban al alumno las tareas a su domicilio para continuar con su trayectoria educativa, insistiendo a la familia sobre la necesidad de pertenencia institucional, otorgando promesas de “garantías de protección” y asegurando que los “agresores” ya habían sido sancionados con la suspensión de asistencia a clases por una semana. Además, las autoridades plantearon que se había ofrecido el acompañamiento de psicólogos y trabajadores sociales; pero que el joven no quiere volver a ser alumno de esa escuela y su familia sostenía la misma decisión: "ya es tarde, esto se pudo haber evitado". Los familiares, ante los medios de

comunicación, hicieron mención acerca de la falta de respuesta ante las denuncias realizadas en la institución, por prácticas de hostigamiento e intimidación presentes desde el comienzo del ciclo lectivo en curso.

En la escuela, circulaban dichos y estigmatizaciones que recaían sobre los alumnos que participaron en el recreo y lastimaron a Luis. Debido a que hasta ese momento no se había otorgado lugar a las voces de los estudiantes, el EDIA decide realizar un encuentro con el grupo de jóvenes, hecho que no acontecía en las intervenciones previas realizadas en otras instituciones durante el período de pasantía. La intervención realizada con los adolescentes, tuvo como objetivo escuchar y otorgar lugar a sus voces, que hasta ese entonces se encontraban silenciadas.

En un primer momento, los estudiantes se mostraron indiferentes y a la defensiva, la mayoría hacía uso de sus celulares, hasta que desde el silencio surgió de uno ellos la pregunta: “¿a qué vinieron?”. Expresaron ser considerados la “oveja negra de la escuela” y manifestaron sentir el rechazo hacia ellos de los docentes, por las dificultades vinculares que acontecían entre pares diariamente. Para trabajar las problemáticas de conducta comentaron que tiempo atrás, la profesora designada como tutora del grupo, organizó un taller de reflexión, pero por fuera del horario escolar. Es decir, debían quedarse después de la hora habitual de salida: “el resto de los cursos se iban y nosotros teníamos que quedarnos como castigo”, menciona un alumno.

Repentinamente y de manera impulsiva, le hacen saber a uno de los profesionales del EDIA, la molestia que generaba sus intentos apresurados de tomar nota de las palabras que iban apareciendo en el aula, entre ellas: “la madre de Luis exageró, es una mentirosa”; “la hermana también miente”; “por eso Luis no quiere volver...”; “ya tenía un esguince... él se cayó, tropezó con un escalón y por eso se quebró...”; “él la está pasando bien por eso no quiere volver...”. Los alumnos manifiestan su disconformidad ante la posibilidad de que Luis vuelva a la escuela.

La posición defensiva del grupo comenzó a ceder muy lentamente, más allá de que algunos estudiantes no expresaron sus opiniones, cuando empezaron a comentar aspectos relacionados con el escaso rendimiento académico y el desinterés hacia el aprendizaje.

De modo inesperado, dos estudiantes, detrás de los pañuelos y gorros que cubrían casi la totalidad de sus rostros, comenzaron a contar sus dolorosas vivencias personales y terminaron asumiendo la responsabilidad de haber estado presentes en el recreo y ser partícipes de la agresión. En sus voces aparecía un relato contradictorio, por un lado manifestaban la preocupación ante la posibilidad de que surja desde las autoridades la decisión de expulsarlos de la institución y por el otro, mantenían con indiferencia que cualquier destino les generaría lo mismo: “a nadie le importa”. Un dato considerado relevante, es que uno de los alumnos por su edad, el próximo año no continuaría en la escuela y por lo tanto, iba a dejar de ser parte de la misma.

En relación a hechos reiterados de violencia en la institución, los jóvenes expresaron: “los profesores no hacen nada, separan a los que se están pegando, a veces llaman a los padres y el problema no se resuelve”, manifestando que sólo se sanciona de la manera acostumbrada repitiéndose las mismas decisiones. A su vez, los estudiantes que han participado en la mediación de conflictos escolares, mencionaron: “no vale la pena cambiar”; “los profesores no quieren involucrarse y te tratan de mentiroso y metido”, concluyendo desde sus percepciones que el diálogo con los adultos no tiene efectos y que a la violencia hay que responder con más violencia, para obtener visibilidad, reconocimiento y venganza: “hacer justicia por mano propia”. Otra es la posición que sostuvo una alumna cuando expresó: “es mejor dejar las cosas como están, para que pocas personas tomen conocimiento de los conflictos”; al considerar el episodio del recreo como un juego habitual: “sólo que esta vez salió mal porque el chico se cayó”.

Hasta aquí, el recorte del trabajo realizado en la institución. En esta oportunidad, el calendario marcó la llegada del fin del ciclo lectivo escolar, quedando el abordaje a medio camino y con más interrogantes que respuestas ante la problemática.

Resultados preliminares.

La actuación profesional llevada a cabo en la institución educativa, vehiculizó en los miembros del EDIA, la inquietud de pensar las acciones realizadas. Las preocupaciones emergentes, generaron espacios de diálogo e intercambio para pensar algunos lineamientos del accionar realizado en la escuela. Por tal motivo, se consideró un momento propicio para elaborar un dispositivo de trabajo conjunto, dirigido a visibilizar aquello que en la escena escolar, se presentaba naturalizado.

En sintonía con el aporte de Minnicelli (2008), cuando cita a Agamben para poner de relieve la finalidad de la construcción de un dispositivo, es que se intentó, poner en juego y en tensión, la red de elementos que configuraban el escenario del episodio: las legislaciones vigentes, lo dicho, lo no dicho, los discursos, enunciados científicos provenientes de distintas disciplinas, decisiones reglamentarias y medidas administrativas, los equipos técnicos y profesionales intervinientes, así como también, las concepciones de infancia, adolescencia, agresividad y problema, sin olvidar la implicancia biográfica de cada sujeto con las leyendas de infancia que porta y los imaginarios de época que repercuten en las creencias y ficciones construidas sobre la educación y los jóvenes.

El análisis del caso, reforzó la visibilización de la reiteración de escenas de violencia en las instituciones educativas y otorgó lugar para reflexionar sobre las concepciones, prejuicios e ideales que formaban parte de las estigmatizaciones que recaían cotidianamente sobre los jóvenes, cuando lo esperado por los adultos no coincidía con lo encontrado en las escenas escolares; pero además se sumó otra particularidad, también repetida en varias escuelas, consistente en la naturalización de la agresividad presente en los vínculos que configuraban los alumnos. Desde estos lineamientos, que instalan una contradicción en la posición que asumen los adultos, se pensaron las dificultades que acontecieron al momento de planificar las intervenciones

junto al personal de la escuela, teniendo presente además, la falta de demanda de intervención por parte de las autoridades de la institución y la superposición de profesionales interviniendo ante el mismo caso, trabajando en paralelo y sin encuentro.

Asimismo, la falta de problematización del episodio y los forzamientos observados para concretar el objetivo buscado, es decir, la pronta reincorporación de Luis, junto a la consideración de que la suspensión de los alumnos que lo lastimaron, fue una sanción adecuada, suficiente y reparadora, obstaculizaron acordar estrategias conjuntas para el abordaje.

Las reflexiones acerca del suceso escolar, posibilitaron pensar en el desdibujamiento de la función adulta, al observar que los profesionales no pudieron oficiar como representantes de la ley ante los hechos, ni como figuras de sostén en el vínculo intergeneracional.

Por otro costado, la disposición y apertura del EDIA, al mismo tiempo, propició el surgimiento de interrogantes en relación a la modalidad de abordaje que venía realizando el equipo previamente en las instituciones escolares.

La experiencia permite considerar que el intercambio con los profesionales, generó un corte en el accionar acelerado sostenido desde el discurso como efecto del “exceso de demandas” y es interesante resaltar, que se pudo pensar si tal fijación interfería en las posibilidades de encuentro del equipo. Además, las conversaciones posibilitaron la visibilización de diferencias existentes entre los profesionales, en relación a las concepciones de infancia, adolescencia y problema, con lo cual se propiciaron reflexiones acerca de las consecuencias de las mencionadas diferencias, en la definición del objetivo de trabajo y por ende, en la delimitación de roles y funciones, al momento de definir la planificación de estrategias de las intervenciones llevadas a cabo en las diferentes instituciones educativas.

El vehículo que movilizó la palabra, fue la historización que se realizó sobre la pertenencia de los miembros al equipo, que conllevó a reflexionar sobre el modo de funcionamiento actual y el desarrollado en años anteriores. La posibilidad de situar en el tiempo el surgimiento de los Equipos Interdisciplinarios Distritales, promovió a su vez, la revisión de las legislaciones que promovieron su creación[1] y el análisis de diferentes significantes, como por ejemplo: “alta complejidad”, criterio de “co-responsabilidad”, “interdisciplina”, que aparecían escritos y nombrados diariamente casi con naturalidad y requerían ser pensados.

Las Prácticas Institucionales Interdisciplinarias propiciaron intercambios facilitadores de las relaciones sociales informales, que permitieron reflexionar acerca de cómo intervienen los lazos afectivos y las confianzas construidas en las actuaciones profesionales. Asimismo, el clima de diálogo habilitó la expresión de preocupaciones, como por ejemplo, la repercusión que generaban los casos en tratamiento en los profesionales, considerando la implicancia de la propia biografía en cada práctica realizada. Del mismo modo, el espacio de intercambio propició conversar sobre la disminución de demandas provenientes de algunas escuelas, justamente lo contrario a aquello que en otro momento se tomaba como posible causa de las dificultades de concreción de reuniones programadas de equipo. Las reflexiones que fueron surgiendo acerca de las actividades que desarrollaban los profesionales, permitieron poner en consideración si en algunas oportunidades, las prácticas del equipo se alejaron de un trabajo colectivo y de orientación desde la horizontalidad del sistema educativo.

Gracias a la decantación de las propias ideas, fue posible comprender lo que hoy resuena como una obviedad, sólo recién a partir del surgimiento de una demanda de parte del equipo, fue posible la apuesta para la creación de un saber compartido junto a los profesionales,

[1] Ley Nº 13.298 de la Promoción y Protección de los Derechos de los Niños y Ley Nº 13.688 de Educación. (Ambas provinciales).

proceso que viabilizó dos vertientes de análisis, debido a que la problematización del acontecimiento educativo, transformó la modalidad de encuentro junto al EDIA, que al modo de una pausa, operó interfiriendo en el ágil recorrido de escuela a escuela, y en ese intervalo aparecieron dichos y decires, gracias a la emergencia de la palabra, que posibilitó pensar sobre ciertas dificultades encontradas en relación a la modalidad de trabajo que venía realizando el equipo de educación.

Hasta aquí el recorrido del trabajo realizado junto al equipo, por considerar la llegada del momento lógico de concluir[2], y por el corte que demarcó la finalidad del año en curso.

[2] Al decir de Lacan (1945), cuando plantea que el tiempo lógico no es objetivo ni tampoco es simplemente un sentimiento subjetivo, debido a que se trata de una estructura dialéctica. Distingue tres momentos: el instante de la mirada; el tiempo para comprender y el momento de concluir, los cuales permiten evidenciar el pasaje y los cambios que acontecen en el sujeto, desde lo impersonal hacia su indefinición recíproca producto de la relaciones esencialmente transitivas con los otros, hasta llegar el acontecimiento del aserto conclusivo que acontece por la decantación del propio tiempo lógico. Así es como Lacan, demuestra que se trata de una lógica intersubjetiva encontrada entre el aguardar y el precipitarse, es decir, la lógica del tiempo intersubjetivo sobre la que se estructura la acción humana.

III- MARCO REFERENCIAL. LOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁCTICOS.

La presencia de agresividad en las configuraciones vinculares que establecen los alumnos en el escenario educativo, observada desde el encuadre del Plan de Prácticas Institucionales Interdisciplinarias, conduce al encuentro con autores clásicos y contemporáneos, que han desarrollado conceptos significativos, que posibilitan la construcción del marco teórico del problema de investigación y vehiculizan el surgimiento de algunas respuestas a los interrogantes epistémicos que guían el presente trabajo.

El concepto de estigma desde una mirada sociológica.

El presente apartado, toma los lineamientos sociológicos de Goffman (1963), a través de un recorrido sobre su ensayo, que tiene como propósito “clarificar el vínculo existente entre el estigma y el problema de la desviación” (p.7).

El texto en sus comienzos, refiere a la creación del término estigma que realizaron los griegos “para referirse a signos corporales con los cuales se intentaba exhibir algo malo y poco habitual en el status moral de quien los presentaba” (p.11). Los signos, consistían en cortes o quemaduras en el cuerpo y advertían que el portador era una persona deshonesta a quien debía evitarse, especialmente en lugares públicos. Con el tiempo, la palabra estigma, continuó siendo utilizada con un sentido bastante parecido al original; pero con ella se designará en adelante, al mal en sí mismo y no a sus manifestaciones corporales.

El estudio de la situación en la que se encuentra el individuo inhabilitado para una plena aceptación social, le permite plantear a Goffman que “la sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías” (pp. 11-12). Esa anticipación, se transforma en expectativas normativas, en demandas presentadas, determinando supuestos sobre el individuo, adquiriendo el lugar de “una imputación hecha con una mirada retrospectiva en potencia” (p.12). Dicha imputación, recibe la denominación de “identidad social virtual” y se la diferencia de la “identidad social real”, la cual posee correspondencia con la categoría y los atributos que le pertenecen al individuo.

Cuando la persona muestra un atributo que la vuelve diferente de las demás, un defecto, falla o desventaja, y se la convierte en alguien menospreciado, se focaliza en su atributo, perdiéndose así la posibilidad de reconocerla de manera integral. De este modo, aparece el estigma

sostenido en la discrepancia entre la identidad social virtual y la real, por ser los atributos incongruentes con el estereotipo esperado.

Asimismo, Goffman presenta una doble perspectiva del término estigma, a partir de posicionar al individuo estigmatizado ante el siguiente interrogante: "¿supone que su calidad de diferente ya es conocida o resulta evidente en el acto, o que, por el contrario, esta no es conocida por quienes lo rodean ni inmediatamente perceptible para ellos? (p.14). El surgimiento de respuestas ante esta pregunta, permiten la diferenciación entre el individuo estigmatizado desacreditado y el desacreditable. Sin embargo, el autor destaca que en todos los casos de estigma[3], se encuentran los mismos rasgos sociológicos:

> Un individuo que podía haber sido fácilmente aceptado en un intercambio social corriente posee un rasgo que puede imponerse por la fuerza a nuestra atención y que nos lleva a alejarnos de él cuando lo encontramos, anulando el llamado que nos hacen sus restantes atributos. Posee un estigma, una indeseable diferencia que no habíamos previsto (Goffman, 1963, p.15).

Partiendo de este supuesto, se practican diversos tipos de discriminación que otorgan lugar a la construcción de una teoría del estigma, es decir, una ideología para explicar la inferioridad y el peligro que representa la persona, por sus imperfecciones. Ante esta situación de discriminación, la persona estigmatizada puede responder de manera defensiva, o al contrario, en lugar de retraerse defensivamente, puede ocurrir que intente establecer contactos de interacción agresivos y violentos. Sin embargo, Goffman menciona como otra posibilidad, que la persona viva en desacuerdo con lo que se le exige, y a pesar de ello,

[3] Goffman (1963), diferencia tres tipos de estigma. En primer lugar, las abominaciones del cuerpo (deformidades físicas). Luego, los defectos del carácter del individuo, percibidos como falta de voluntad, pasiones antinaturales, deshonestidad (perturbaciones mentales, adicciones a las drogas, intentos de suicidio). Por último, ubica a los estigmas tribales, susceptibles de ser transmitidos por la herencia (raza, nación, religión).

permanezca indiferente, aislada y protegida por las creencias sobre su identidad, es decir, llevaría un estigma, pero no parecería impresionada ni compungida por ello.

Las pautas establecidas por la sociedad, empujan al individuo a la aceptación de que se encuentra lejos de ser como debería, cuando percibe que el trato que recibe de los demás, no se encuentra en igualdad de condiciones. Desde esta perspectiva, se plantean probables manifestaciones de la persona, entre las que se consideran la posibilidad de denigrarse a sí mismo en soledad, una tendencia a la victimización y la utilización de su estigma para obtener beneficios secundarios. A partir de lo expuesto, se desprende que la aceptación es el rasgo central que caracteriza la situación vital del individuo estigmatizado, que carente de una saludable retroalimentación en el intercambio social, se aísla y puede volverse desconfiado, hostil, ansioso y aturdido. La discrepancia entre la identidad social virtual y la real de un individuo, cuando es conocida o manifiesta, daña su identidad social; “lo aísla de la sociedad y de sí mismo, de modo que pasa a ser una persona desacreditada frente a un mundo que no lo acepta” (p. 31).

En esta instancia del desarrollo, resulta pertinente hacer mención al término categoría, el cual es aplicado en el caso de las personas que poseen un estigma particular y tienden a reunirse en grupos sociales, cuyos miembros derivan de la misma categoría. Acontece de manera reiterada, una tendencia a la visibilización de las personas en ciertas situaciones, donde se las publicita en los extremos, como héroes o villanos:

> Cada vez que alguien con un estigma particular alcanza notoriedad, ya sea porque infringe una ley, gana un premio o llega a ser el primero de su categoría, es posible que el hecho llegue a formar parte de la chismografía de una comunidad local; estos acontecimientos pueden, incluso, ser noticia en los medios de comunicación de la sociedad más amplia (Goffman, 1963, pp. 40-41).

En relación al individuo que pertenece a una categoría estigmatizada, el autor expresa que es lógico que aparezcan oscilaciones en el apoyo, en las identificaciones y en la participación que tiene entre sus pares, por la existencia de ciclos de afiliación mediante los cuales se aceptan las oportunidades para una participación endogrupal, o se rechazan después de haberlas aceptado previamente. Un ejemplo que plantea el autor de esta situación, es el que acontece en la adolescencia y el grupo de pares de la escuela secundaria, donde puede aparecer una marcada declinación de la identificación con el grupo de pertenencia y un notorio aumento de la identificación con los “normales”.

Por otro costado, el sociólogo expresa que es posible que se conozca la contradicción existente entre la identidad social real y la virtual de un individuo antes de entrar en contacto con él, o que este hecho se ponga de manifiesto en el momento en que dicha persona se presenta. La falta de reconocimiento de aquello que desacredita al individuo, por no dar cuenta de su diferencia con un conocimiento previo, ubica en la situación, la posición de desacreditable que adquiere la persona. En este caso, el problema no se centra en la tensión que se genera durante los contactos sociales, sino más bien en el manejo de la información que se posee de la persona acerca de su deficiencia: “exhibirla u ocultarla; expresarla o guardar silencio; revelarla o disimularla; mentir o decir la verdad; y, en cada caso, ante quién, cómo, dónde y cuándo (p.56).

La elaboración de concepciones, referidas a la esfera de la actividad vital, conlleva a que un estigma particular descalifique a un individuo, en lo que respecta a su identidad personal. Para comprender este planteo, resulta necesario explicar el concepto de identidad personal que plantea Goffman, a partir de dos ideas: la primera tiene que ver con la unicidad de cada persona y la segunda, implicada a su vez en la noción de unicidad, es que si bien la mayoría de los hechos particulares relativos a un individuo también pueden aplicarse a otros, se advierte que en ninguna otra persona en el mundo se encuentran, combinados, la

totalidad de los hechos que se dan en aquella que conocemos íntimamente, constituyéndose este recurso como uno más que permite distinguirla de cualquier otra. Entonces, a partir de estas ideas, se piensa a la identidad personal desde el supuesto que la persona puede diferenciarse de todas las demás y que alrededor de este medio de diferenciación se adhieren y entrelazan los hechos sociales de una única historia continua, a la cual a su vez, pueden adherirse otros hechos biográficos. Asimismo el autor aclara, que las normas relativas a la identidad personal no pertenecen a la esfera de combinaciones de los atributos sociales, sino más bien al tipo de control de información que el individuo puede ejercer apropiadamente[4].

Otro de los lineamientos de Goffman, significativo para este trabajo, es el que surge a partir de la siguiente idea: "el reconocimiento social es el papel asignado a un individuo en una ceremonia de comunicación" (p. 86). Desde este punto de vista, el autor invita a considerar la mala reputación o infamia que surge cuando hay un círculo de personas que tienen mal concepto de un individuo sin conocerlo previamente, enfatizando que la función evidente de la mala reputación es el control social. Aquí merece resaltarse las dos posibilidades distintas que puede encontrar el control social, la formal es la primera y un segundo tipo es el control social con características informales que a su vez, incluye al público en general. La imagen pública de un individuo parecería estar constituida por una reducida selección de acontecimientos que se inflan hasta obtener una apariencia dramática y llamativa, y que se utilizan como una descripción completa de su persona. De este modo, puede aparecer un tipo especial de estigma, cuando las demandas virtuales creadas por esta imagen pública pueden deteriorar la imagen que el individuo presenta ante las personas con quienes tiene un contacto habitual. Asimismo, esta situación expone al individuo a una identificación

[4] Goffman (1963), ejemplifica lo expuesto de este modo: para el individuo haber tenido un pasado sombrío es un problema relativo a su identidad social, el modo como maneja la información relacionada con ese pasado es una cuestión de identificación personal.

pública pero sin darle derecho a que compense los atributos deseados: “es indudable que los medios de comunicación de masas desempeñan aquí un papel fundamental haciendo que una persona “privada” se convierta en una figura “pública” (p. 89).

Como se hizo mención al comienzo del apartado, el propósito del ensayo de Goffman es clarificar la relación existente entre el estigma y la desviación. Por tal motivo, es que utiliza el concepto de divergencia como puente para vincular el estudio del estigma con el resto del mundo social, es decir, la situación de la persona estigmatizada y su respuesta a la situación en que se encuentra.

El manejo del estigma es un rasgo general de la sociedad, identificado como un proceso que se produce donde existen normas de identidad. Los rasgos están implícitos tanto en las diferencias muy marcadas de las que la persona se siente avergonzada, como así también, en aquellas diferencias insignificantes. Esta observación le permite a Goffman expresar que “se puede sospechar, por consiguiente, que el rol de normal y el rol de estigmatizado son partes del mismo complejo, recortes de una misma tela estándar” (p.152), debido a que las personas que poseen estigmas diferentes, se encuentran en una situación similar y responden de una manera parecida, más allá de que los roles de estigmatizado y normal no son meramente complementarios, sino que presentan ciertas semejanzas notables: “el estigmatizado y el normal son parte el uno del otro; si uno demuestra ser vulnerable debe esperarse que el otro también lo sea” (p. 157). De aquí se desprende, que lo que resulta amenazada es la situación y no la persona, al visibilizar que el estigma implica no tanto un conjunto de individuos concretos separables en dos grupos, los estigmatizados y los normales, como un penetrante proceso social de dos roles en el cual cada individuo participa en ambos: “el normal y el estigmatizado no son personas, sino, más bien, perspectivas. Estas se generan en situaciones sociales durante contactos mixtos, en

virtud de normas no verificadas que probablemente juegan en el encuentro” (p. 160).

Los atributos sostenidos en el tiempo de un individuo pueden convertirlo en un estereotipo, que conlleva a que tendrá que representar el papel de estigmatizado en la mayoría de las situaciones sociales que le toque vivir, cuya situación vital lo ubica en contraste con los normales. Sin embargo, los atributos particulares estigmatizantes no determinan la naturaleza de los dos roles de interacción, sino simplemente la frecuencia con que desempeña uno de ellos en especial:

> (…) puesto que lo implicado son roles de interacción, no individuos concretos, no resultará sorprendente que en muchos casos aquel que tiene una cierta clase de estigma exhiba sutilmente todos los prejuicios normales dirigidos contra aquellos que tienen otra clase de estigma (Goffman, 1963, p. 160).

El recorrido por el ensayo, conducen a explicitar que las discrepancias entre la identidad virtual y la real se producirán siempre, y además invariablemente, darán lugar a un necesario manejo de la tensión con respecto al desacreditado y de la información, con respecto al desacreditable:

> La indeseabilidad percibida de una pertenencia personal *particular*, y su capacidad para disparar estos procesos de normalidad y estigmatización, tienen una historia propia, historia que es regular e intencionalmente modificada por la acción social. Y, aunque se puede urgüir que los procesos del estigma parecen tener una función social general –la de conseguir una ayuda para la sociedad entre aquellos que no son ayudados por ella- y que en este nivel son probablemente resistentes al cambio, se verá que parecen estar implicadas funciones adicionales, que varían en forma sensible según el tipo de estigma (Goffman, 1963, p.161).

A partir de la noción general de un grupo de individuos que comparten ciertos valores y adhieren a un conjunto de normas sociales relativas a la conducta y a los atributos personales, Goffman puntualiza que se le puede otorgar el nombre de “divergente”, a todo miembro individual que no adhiere a las normas, y de “divergencia” a su peculiaridad. Dentro de la variedad de divergencias, ubica la que presentan los individuos que rechazan el lugar social que se les concede, y que actúan de manera irregular y rebelde ante la instituciones básicas, como es el caso de la familia, así como también, el sistema de clasificación escolar por edades, con la denominación de “desafiliados”. Quienes constituyen el núcleo de la desviación son los desviados sociales, individuos que se consideran comprometidos en cierto tipo de rechazo colectivo del orden social:

> Se los percibe como incapaces de utilizar las oportunidades de progreso existentes en diversos caminos aprobados por la sociedad; muestran un abierto desacato a sus superiores, así como carecen de piedad. Ellos representan fracasos en los esquemas motivacionales de la sociedad (Goffman, 1963, p. 166).

Para concluir, resulta oportuno mencionar que es evidente que los desviados sociales pueden funcionar en ciertas ocasiones como individuos estigmatizados, inseguros de la acogida que los espera en la interacción; pero no hay que dejar de lado, que además existen personas que poseen desventajas y no por ello están estigmatizadas, puede suceder que el individuo posee impedimentos que interfieren en su vida, aun cuando todos, incluida la persona misma, ignoran que lo padece.

Concepciones psicoanalíticas acerca del malestar y la agresividad.

En la actualidad, es indiscutible que la educación es un derecho para los niños, niñas y adolescentes; pero aun así, acontecen episodios en las escuelas, que suelen tener como desencadenante la falta de permanencia de los jóvenes en las instituciones.

Para comenzar, se considera oportuno el movimiento dialéctico de los momentos de la Institución que realiza Loreau (1975), debido a que orienta la revisión y propicia el análisis de escenarios que contienen modalidades vinculares en el contexto escolar. El autor sostiene que una norma universal como es el caso de la educación se designa institución, de la misma manera un tipo de enseñanza y una escuela, considerada como una forma social visible y dotada de una organización jurídica y/o material, llevan igual denominación; pero en los tres casos mencionados el concepto no posee el mismo contenido al ser analizado dialécticamente.

El proceso analítico permite comprender que la instancia de la universalidad es la de la unidad positiva del concepto, debido a que el mismo es verdadero de manera general y abstracta; a diferencia de la particularidad que expresa la negación del momento precedente desde que forma parte de la acción de los seres humanos y de las colectividades a las que pertenecen: “toda verdad general deja de serlo plenamente tan pronto como se encarna, se aplica en condiciones particulares, circunstanciales y determinadas” (Loreau, ibíd, p.10). Desde allí, se puede comprender el funcionamiento de la sociedad y sus instituciones, cuando las normas consideradas universales pasan por la mediación de formas sociales singulares; proceso que implica el reconocimiento del momento de la singularidad como una unidad resultante de la acción de la negatividad sobre la positividad de la norma universal.

Al respecto Loreau sostiene, que en el intento de homologar las formas sociales singulares a la norma universal, irrumpe la “concepción tradicionalista, autoritaria, que ve en el orden establecido una positividad y

una verdad intocables” (ibíd, p. 11). Desde esta perspectiva, se piensan las dificultades que podrían acontecer al momento aceptar las diferencias, por la pérdida de una condición ineludible del proceso educativo que es el reconocimiento de la alteridad en los vínculos.

A partir de lo mencionado se desprende, que a través de la acción recíproca de los tres momentos del concepto institución, no existe un dato cuantificable en estado puro, debido a que la unidad positiva no es más que el momento de la universalidad. Por ello, es necesario diferenciar que el significado universal, estructural de la institución, hace referencia a las normas instituidas, a lo que ya se halla establecido; en cambio, el significado singular tiene que ver con las formas sociales visibles y el particular, dinámico de la institución, refiere al acto de instituir, de fundar, de modificar el sistema instituido. En este último reside lo instituyente, el acontecimiento, y es allí donde va dirigido el desafío a no perder el diálogo y el intercambio entre el pasado y el presente.

En íntima vinculación se encuentra lo propuesto por Agamben (2003), quien invita a reflexionar sobre la función que la sociedad asigna a los jóvenes cuando señala:

> No deja de ser instructivo observar la función que nuestra sociedad le asigna a los jóvenes. Pues ciertamente no es un indicio de salud que una cultura esté tan obsesionada por los significantes de su propio pasado que prefiera exorcizarlos y mantenerlos con vida indefinidamente como “fantasmas” en lugar de sepultarlos, o que tenga tal temor a los significantes inestables del presente que no logra verlos sino como portadores del desorden y de la subversión (Loreau, 1975, pp. 126-127).

De este modo y en relación al intercambio de significantes, se produce un bloqueo en el juego de la historia, entre lo que ocurrió y lo que está aconteciendo, obstaculizándose la apropiación de la experiencia que oficia como sostén del porvenir.

Frecuentemente, se valora en los estudiantes su desempeño escolar, académico, sus productos; pero no se suele registrar cuál es la posibilidad de enlace con los otros. La frase de Lacan (1953): “mejor pues que renuncie quien no pueda unir a su horizonte la subjetividad de su época” (p. 309), alude a una cuestión ética que habilita leer las prácticas y manifestaciones de los adolescentes de otra manera que la propuesta por el cientificismo actual.

El período de la adolescencia, tradicionalmente, ha sido considerado un tiempo de iniciación, marcado por ritos en una secuencia clásica: separación familiar, exposición a pruebas y asunción de la identidad adulta. En nombre de la racionalidad cientificista, se suele establecer una norma que guía el desarrollo del ser humano a través de una continuidad sucesiva de etapas con exigencias propias, que comienza en los tiempos tempranos de la vida dirigiéndose hacia la madurez adulta.

Desde otra mirada, Lacan (1966) escribe acerca del estatuto del sujeto, distinguiéndolo del individuo biológico y ubicándolo en relación al significante y sostiene que “la historia no se prosigue sino a contratiempo del desarrollo” (p. 831) debido a la incidencia del significante, su definición al actuar por separado de su significación y por la función que atribuye al lenguaje en la teoría, con respecto al saber y al sujeto, ubicando la verdad como causa.

En relación a los tiempos, es oportuno el planteo que realiza Miller (2015), cuando cuestiona el ritmo acelerado en que se encuentra inmersa la civilización y advierte sobre la necesidad de saber correr pero además de saber hacer una pausa, para no dejarse llevar por la sugestión, precisamente cuando todo va muy rápido. Menciona que los tiempos corren por razones que no son físicas sino metapsicológicas, es decir, razones que superan la psicología: “algo se aceleró en la civilización, en nuestro modo de estar en la civilización y de gozar en la civilización” (pp. 14-15). En su texto, otorga fundamentos a través del enlace que realiza

entre el significante “nuevo” y los efectos de la “producción” situada en el centro del lazo social:

> Entonces, hoy en día, ni siquiera nos parece que la producción se basa en el deseo sino que está conectada con el goce, es decir en la producción acelerada del objeto a, no en tanto causa del deseo, sino en tanto tapón, son dos estatutos distintos (Miller, 2015, p. 22).

El autor interroga de esta manera, los efectos de la castración y el sentimiento de la falta, cuando ubica al objeto *a*, operando como un tapón que trata de llenar un agujero imposible de cubrir porque siempre hace falta algo más. Asimismo menciona, que de encontrarse el sujeto más relacionado con el objeto de goce y con ese plus que supone cierta indiferenciación del objeto, la asunción de esta posición subjetiva conllevaría a una manera de gozar que toma la forma de la adicción.

Al respecto, cabe destacar que Lacan, en el seminario de 1959-1960, dedicado a la ética del psicoanálisis ubica la obra “El malestar en la cultura” publicada en 1930, como un escrito esencial de Freud. Allí expresa, mediante una recapitulación de la tesis desarrollada en “El porvenir de una ilusión” (1927), que la existencia humana se caracteriza por el hecho de que los objetivos del principio de placer, la búsqueda del goce y la evitación del dolor, no pueden alcanzarse en razón del orden del universo. Se sigue de ello, que es mucho más probable que el hombre vivencie la experiencia de la desdicha, la que le es infligida por el sufrimiento del cuerpo, la hostilidad del mundo exterior y la insatisfacción en las relaciones con los otros.

De las tres causas estudiadas por Freud, se focalizará debido al propósito de este trabajo, en el carácter insatisfactorio de las relaciones entre los hombres. El padre del psicoanálisis plantea que remediar las causas del sufrimiento es función de la cultura a través de las instituciones que la materializan; pero a su vez menciona, que en la medida en que los remedios propuestos son coactivos, aparecen otros

tantos límites en la búsqueda de placer y la cultura aparece como nueva causa de sufrimiento. Desde allí, se comprende el dilema que toma a los hombres como prisioneros, debido a que por un lado tienen la necesidad de los otros y al mismo tiempo sueñan con vivir a distancia de esa sociedad que limita sus pulsiones. Esta contradicción y el padecimiento que conlleva, podría ser apaciguado cuando la cultura se esfuerza en crear lazos de amor al modo de vínculos sustitutivos.

Para pensar los modos de enlace entre los sujetos, uno de los ejes que es tomado por Freud para la reflexión, es el carácter considerado universal de la hostilidad de los hombres entre sí, cuando entiende a la agresividad y a la crueldad, como inherentes al género humano[5]. En la misma línea del desarrollo, Lacan (1948) sostiene, que "la agresividad se manifiesta en una experiencia que es subjetiva por su constitución misma" (p. 95), al concebirla como una de las coordenadas intencionales del yo humano que juega su papel en el malestar en la civilización. A su vez, en relación a la pubertad, destaca como proceso imperante de ese tiempo, la desestabilización que se encuentra atravesando el yo, eje del narcisismo y la agresividad implicada en los efectos de las regresiones que acontecen en el sujeto.

Desde esta perspectiva, se considera relevante hacer mención a la metapsicología de la adolescencia, debido a que proporciona otros lineamientos para el estudio del comportamiento de los jóvenes y sus vínculos en las escuelas.

Freud (1905), para explicar la constitución psíquica, formula la presencia de dos tiempos en la sexualidad humana. El primer tiempo corresponde a una etapa infantil y a las primeras elecciones de objeto partícipes en el complejo de Edipo, que sucumben a la represión, dando

[5] Para otorgar fundamento teórico a esta dimensión de la agresividad, Freud advierte al lector la necesidad de retomar la teoría de la dualidad pulsional postulada años anteriores, en "Más allá del principio de placer" (1920), la que opone amor y odio, eros y muerte debido a que estos enfrentamientos pulsionales gobiernan la vida inconsciente del individuo y también su vida social.

lugar al periodo de latencia. La entrada en la pubertad marca el final de dicho período que tiene su inicio con la segunda oleada de la sexualidad humana; al decir del padre del psicoanálisis: “con el advenimiento de la pubertad se introducen los cambios que llevan la vida sexual infantil a su conformación normal definitiva” (p.189). En este segundo tiempo, se produce una subordinación de las pulsiones parciales bajo el primado de la genitalidad, que posibilitará el acto sexual y en el cual tiene lugar la reedición del complejo de Edipo y de castración. Esto supone una complicación creciente para el psiquismo que requiere de un trabajo intrapsíquico e intersubjetivo en tanto, en virtud del crecimiento corporal, parricidio e incesto son ahora posibles, de modo que a la oleada de la sexualidad habrá de oponerse otra de represión que vehiculice el abandono de la fijación a los objetos edípicos y conduzca hacia el hallazgo de objeto exogámico y al desasimiento de la autoridad de los padres.

Por su parte Lacan (1974), en el artículo sobre la obra titulada “Despertar de primavera”[6], alude al encuentro del adolescente con la sexualidad y al lugar de la fantasía como primera instancia psíquica para el despliegue de la misma; sostiene que lo real de la pubertad es la aparición de los caracteres sexuales que conducen a la modificación de la imagen del cuerpo. Entonces, es en dos planos, el del cuerpo como objeto pulsional y el del cuerpo como imagen, que la pubertad viene a trastocar y a conmover al sujeto, por la aparición de cambios somáticos pensados como irrupción de lo real del cuerpo, que el adolescente no puede impedir ni dominar. Asimismo, otra exigencia que se le presenta al joven como manifestación de lo real, es la admisión de la propia muerte. Debido a estos procesos, es que cada adolescente se enfrenta a la ausencia del saber y de modo singular, se encuentra con aquello imposible de simbolizar debido a que no hay una fórmula general para afrontar los enigmas fundamentales de la vida.

[6] Escrita por el dramaturgo Frank Wedekind, en 1891.

Resulta entonces ineludible, el reconocimiento de lo propio y estructural del periodo que transitan los jóvenes, para pensar en los alumnos y en las escenas institucionales cuando se desencadenan impulsiones que no siempre logran integrarse con componentes amorosos[7].

En este trabajo, por la consideración de la institución educativa como espacio posible de intercambio de subjetividades, donde los adolescentes pueden manifestar y mostrar tanto sus deseos como sus frustraciones en el vínculo transferencial, se intenta una puesta en valor del lugar que se les asigna a los jóvenes en las escuelas, teniendo presente que cada uno de ellos en singular, se manifiesta en los tiempos que corren, desde sus propios temores, angustias y vivencias, teniendo a su vez presente, la ponderación de los seres humanos como sujetos de discurso, que permite ubicar a los vínculos mediatizados por la palabra, hecho que de por sí implica la pérdida de naturalidad en el encuentro con los otros.

> Se yerra si no se considera que el tiempo de la infancia es un tiempo de turbulencias pulsionales. Tiempo de infancia que implica estreno de pasiones que requieren de su sucesiva legislación a fin de aceptar la sustitución propia de operaciones metafóricas por las cuales prohibición sea a un tiempo habilitación (Minnicelli, 2013, p. 107).

[7] Por contar con la advertencia de que es esperado un incremento de pulsiones sádicas y masoquistas por los sentimientos de culpa que devienen de la reactivación de fantasías edípicas.

Las palabras y las condiciones para una educación posible.

En las instituciones educativas, suele recaer el acento en el comportamiento de los alumnos y en la violencia presente durante el período de la adolescencia; pero ante la pregunta qué es educar y hacia dónde se dirigen las prácticas, suelen aparecer el silencio y la desorientación.

Educar no es tarea sencilla y no acontece como un hecho natural. Resultan oportunas para dar comienzo al desarrollo, el valioso aporte realizado por Freud (1914), en “Sobre la psicología del escolar”, cuando cuenta desde su experiencia como estudiante, que en sus clases, la transmisión de los contenidos intelectuales se encontraba mediada y entretejida en la relación con profesores, maestros y compañeros. Resalta en su memoria, la presencia de los mayores, considerados sustitutos parentales, con estas palabras: “…estudiábamos sus caracteres y sobre la base de éstos formábamos o deformábamos los nuestros” (p. 248).

En íntima relación se encuentra lo propuesto por De Lajonquière (2011), cuando expresa que “educar es transmitir marcas simbólicas que le posibiliten al pequeño sujeto gozar de un lugar de enunciación en el campo de la palabra y del lenguaje, a partir del cual pueda lanzarse a las empresas imposibles del deseo” (p. 221). La transmisión de dichas marcas parte de los adultos, quienes permiten que cada adolescente pueda apoderarse de las mismas con el objetivo de conquistar un lugar, en un devenir siempre en curso. Sostiene a su vez, que la educación requiere de la emergencia de la pregunta “¿qué me quiere ése que me habla de ese modo?” (p. 225), en diálogo con respuestas inconclusas, cuyo enlace indicaría que en el acto educativo está presente el deseo. De no mediar el deseo, la incertidumbre propia de los vínculos humanos corre el riesgo de colmarse de estigmatizaciones hacia los alumnos a modo de respuesta ante lo que se vuelve intolerable, como puede ser el

caso de no saber cómo hacer frente a la agresividad presente en el comportamiento de los adolescentes.

Por otro costado, De Lajonquière (2000) expresa, que llama la atención del discurso de los educadores, el insistente lamento acerca de la práctica pedagógica por no ser lo suficientemente eficaz, adjudicándole como causantes, el método de enseñanza implementado y las incapacidades de la “clientela escolar”. Este reclamo, según el autor, deriva de la imposible adecuación natural entre la intervención educativa y la respuesta de los niños, niñas y adolescentes frente a la misma, en torno a la cual se articula el discurso (psico) pedagógico hegemónico.

En las escuelas, la ilusión de conocer a priori los resultados esperados del hecho educativo, conlleva a enfatizar el cumplimiento de planes y programas, reduciendo la educación a la adquisición de conocimientos y descuidando que la misma se produce por la acción de la palabra y el deseo. Al respecto Minnicelli (2013) menciona: “si pretendemos encontrar verdades ciertas en eso que llamamos realidad, si creemos que se debe corresponder de manera exacta una afirmación teórica con un hecho concreto, en el campo de la educación al menos, vamos directamente al fracaso” (p. 146).

Resulta pertinente para continuar el desarrollo, diferenciar qué implica educar y enseñar, para reconocerlos como procesos distintos e indisociables, como claramente los define García Molina con sus palabras:

> Enseñar y educar van de la mano pero son radicalmente distintos, no sólo como actividades sino en sus implicaciones políticas, sociales y subjetivantes. Mientras enseñar llama al estudio, a la ampliación de conocimientos, el desarrollo de la inteligencia y la razón crítica, educar llama a la formación de las distintas fuentes de la personalidad. La primera se realiza de forma explícita mediante experiencia cognitiva, la segunda suele acontecer de manera implícita alrededor de una serie de dispositivos y disposiciones que nos acompañan en el transcurrir de la propia vida (García Molina, 2012, p. 80).

En relación a la educación, De Lajonquière (2000) sostiene: “se enseña por deber, se aprende por amor” (p. 175), desde la consideración de que aquello que el maestro aprendió no le pertenece porque lo ha tomado de sus antecesores, quienes ya sabían qué hacer con la vida. El reconocimiento de esa deuda marca una posición tanto subjetiva como profesional en las prácticas socio-educativas, cuando acontece la aceptación de las faltas propias de la condición humana. Y para comprender qué es lo que posibilita que un sujeto aprenda, que quiera saber, es necesario interrogar la transferencia en el vínculo entre generaciones, por ser considerada un proceso constitutivo de la subjetividad, que posibilita la creación de huellas que reflejan el tránsito hacia una filiación simbólica que renueva los lazos sociales y habilita el acto educativo. Por lo tanto, puede pensarse que la relación entre enseñar y esperar es de suplencia y por tal motivo siempre restará algo, que de ser así, habilitará un lugar para un sujeto de la educación.

Partiendo entonces desde la consideración de que el proceso educativo acontece en función del deseo, el autor sostiene que cada acto implica una apuesta donde los resultados no pueden conocerse por anticipado[8], por la consecuente falta de coincidencia entre el punto de llegada con el de partida, que pone de manifiesto la ausencia de sincronía entre lo esperado y lo encontrado en las prácticas socio-educativas dirigidas a los jóvenes en las escuelas.

En íntima relación a las ideas que se vienen presentando, García Molina (2012) cita a Nuñez (2002), quien con sus palabras provee mayor fundamento al desarrollo:

[8] De Lajonquière (2000) explica lo mencionado retomando las palabras de Freud cuando hace mención a las tres profesiones consideradas imposibles, y desde allí plantea que el hecho de que pueda acontecer un análisis, un gobierno o una educación en un momento determinado, no significa que se pueda tener a priori una garantía de la producción del acontecimiento, del sentido y de la cualidad del mismo: “esa falta de garantías no resulta de la ignorancia circunstancial de un analista, un gobernante o un educador, pasible de ser sorteada gracias a la adquisición de un conjunto de conocimientos” (pp. 166-167).

> (…) El acto educativo reenvía a lo porvenir. Se inscribe más allá de cualquier finalidad; es un instante breve, efímero, del que tal vez nada se pueda decir, pero del que somos responsables. La educación deviene entonces un mar abierto incalculable, donde la navegación nunca es completa y donde desconocemos, de antemano, a dónde nos conduce (García Molina, 2012, p. 81).

En esta instancia del recorrido, se puede pensar que entre las condiciones para una educación posible es indispensable la presencia de un otro que participe en la conformación de un vínculo confiable a través del intercambio intergeneracional, gracias al circuito que establece la palabra, considerada por De Lajonquière (2011), la herramienta educativa por excelencia por ser portadora de la experiencia. Desde este fundamento plantea, que si el adulto no sabe qué decir o qué hacer frente a las demandas de los jóvenes, puede aferrarse a ciertos discursos que cubren la angustia de su no saber y a su vez, el vacío puede ser ocupado por ilusiones psico-pedagógicas o por saberes científico-tecnológicos avalados desde la racionalidad que alejan la posibilidad de comprender la condición humana.

Resulta pertinente al respecto lo propuesto por Minnicelli (2013), cuando hace referencia a los debates que se instalan en las escuelas y a ciertas investigaciones que tienden a explicar las causas de los conflictos vinculares desde la fundamentación de las “nuevas infancias y juventudes”, y plantea si puede cada infancia no ser nueva respecto de la generación que la precede y del tiempo que le toca transcurrir a los jóvenes:

> (…) No perdamos de vista que lo nuevo para ellos está ya revestido por el lenguaje, que vehiculiza el universo simbólico y los imaginarios de la cultura socio-histórica de cada tiempo, en este caso, nuestro tiempo. ¿Será para ellos lo nuevo, o lo es para nosotros y, por ende, se irradia hacia ellos? (Minnicelli, 2013, p. 21).

La autora con sus palabras, habilita otros interrogantes sobre lo que puede acontecer cuando la presencia de respuestas anticipadas, dificultan que las escenas puedan ser tomadas como nuevas y promotoras de desafíos a enfrentar. Y al mismo tiempo, pone de manifiesto las desemejanzas propias de cada generación que conviven en el presente.

La presencia de tiempos diferentes, es considerada por De Lajonquière (2011), como fundamento del inevitable desencuentro entre un adulto y un niño, niña o adolescente, que muestra las diferencias generacionales, reflejadas en un extrañamiento propio del lazo vincular que unifica dos mundos. El autor enfatiza que cada joven debe contar con la posibilidad de obtener para sí un lugar de palabra en una historia en curso y debe conquistar precisamente ese lugar en los sueños de los adultos que suelen soñarlo en otro sitio. Por ello, expresa que cabe al mundo adulto ser capaz de aceptar que el joven pueda venir a correrse del lugar que se le tiene reservado en los sueños, es decir, que venga a hablar desde un lugar inexistente e inesperado[9].

En íntima vinculación se encuentran los aportes de Zelmanovich (2003), cuando pone de relieve la fragilidad y la inconsistencia de los discursos que sostienen el vínculo social y el debilitamiento del tejido simbólico que estructura ideales y creencias. Estos factores, sumados a la contingencia de los acontecimientos, potencian el empobrecimiento de las significaciones frente a lo incomprensible y ante lo que muchas veces se presenta como irracional. Desde esta perspectiva, la autora ubica como posibilidad para dar sentido a lo que acontece, la presencia de un Otro que mantenga algún grado de integridad para situar en una trama significativa lo que irrumpe de la realidad, y a su vez, opere como soporte de una trama de significados que ampare y proteja a los niños, niñas y

[9] A partir de lo expuesto, de Lajonquière (2011) propone tres figuras de lo infantil: el extraterrestre, el salvaje y el extranjero y sostiene a esta última figura como la única que abre las puertas para un destino no funesto cuando se encuentran dadas las condiciones para que el extranjero pueda convertirse en miembro de una familia.

adolescentes a través de la conformación de vínculos que eviten que se incremente el desamparo que padecen los más jóvenes dentro y fuera de las escuelas. El énfasis se sitúa en la necesidad de creaciones de relaciones asimétricas, en las cuales el adulto se encuentre disponible y pueda ejercer funciones subjetivantes, es decir, facilitadoras del crecimiento y de la mediación para significar la realidad y favorecer el acceso a pautas y normas de la cultura. En caso contrario, el desdibujamiento de la frontera generacional implica riesgos, entre ellos el abandono de responsabilidades y el olvido de que la subjetividad de los adolescentes se encuentra en vías de constitución. Al respecto, Zelmanovich plantea que los jóvenes se encuentran realizando ensayos sucesivos y por ello considera prioritario poder señalarles que aún su destino no está elegido, debido a que en la adolescencia, la capacidad protagónica ha entrado en una fase de posibilidad y ensayo fáctico, puesta de manifiesto a través de actuaciones y repeticiones en los modos singulares y propios que encuentra cada joven para vincularse con los otros.

El desarrollo de este apartado, permite reflexionar sobre las condiciones necesarias para que una educación acontezca, al ubicar a la palabra y el deseo, como partícipes ineludibles del sostén de configuraciones vinculares que otorgan lugar a la convivencia de las diferencias propias de cada generación. Proceso que implica una filiación simbólica que contiene a los jóvenes y los acompaña en sus procesos de creación de respuestas ante las exigencias y demandas de mayor responsabilidad y de otros compromisos de la vida adulta, justamente en el período de la vida donde la búsqueda de autonomía e independencia se encuentra en tensión.

Institución de Infancia, operatoria para interferir ante las miradas que nombran a los jóvenes.

El concepto de “institución de infancia” (Minnicelli, 2010), se considera clave para pensar, crear y dar condiciones de posibilidad a que otras articulaciones significantes fueran posibles ante los jóvenes que son leídos como “desacreditados”, “desviados sociales” y/o “desafiliados” (Goffman, 1963), cuando se ve en ellos una imagen que no muestra lo esperado respecto del ideal de niño, de infancia, de alumno configurado desde el campo académico y social.

Minnicelli define a la operatoria de lenguaje institución de infancia, como “producto de la operación de anudamiento, de inscripción de la legalidad de la cultura producida en dos tiempos: mistificación–desmitificación del Otro” (p. 131). Desde esta concepción, proveniente de la perspectiva psicoanalítica, es que otorga un lugar de relevancia al campo de lo imaginario como soporte colectivo para la constitución de un sujeto de lenguaje: “lo singular y lo colectivo se reflejan, solidarizan, diferencian y distancian en –y por- las formas ceremoniales que le dan soporte” (p. 131).

Partiendo de que esta compleja operatoria de lenguaje no presenta posibilidades de desarrollo naturales, sino que se trata de la sucesión de escrituras de la ley en la configuración del sujeto, se ubica al primer tiempo de mistificación del Otro, como un paso previo y precursor de la operatoria de la castración, considerado un tiempo lógico en la configuración fantasmática, productor de posiciones diferenciales en la singularidad del caso. A este primer tiempo, le sucederá el segundo, es decir, la desmitificación del Otro, cuando es posible en la estructura que se anude la caída de ese Otro del lugar enaltecido en el cual se lo hubiera ubicado. El momento de pasaje implica el duelo por la pérdida de la ilusión y al mismo tiempo, atravesar la desilusión, es decir, dar lugar a la pérdida de investidura que soportara la creencia, al ser admitidos los

testimonios de la realidad: “estos dos tiempos –el de la mistificación y la desmitificación- remiten a la institución de la Ley simbólica, al operar la permutación mediante un ritual social habilitante de un vacío constituyente, lo Real como inaprensible, inasimilable” (p. 143). En este proceso, la prueba dolorosa compete a los adultos, quienes “instalan la legalidad en la cual se configura un lugar vacío sólo representable sin serlo” (p. 145).

Resulta necesario para comprender el desarrollo de la operatoria “institución de infancia”, diferenciar lo imaginario como instancia estructural, respecto de la captura especular de la imagen al modo de la fascinación que deja a los adultos en la posición de voyeur. A Minnicelli, le interesa destacar “como la mirada del Otro puede convertirse en una mala mirada que desanuda lo imaginario respecto de lo simbólico. Ligándolo a lo real de la imagen, libera la agresividad propia a ella que no encuentra límite si no es en un acto que la acote” (p. 146). Desde los estudios realizados por Freud, la autora plantea que el que ve es el Yo, y entre el Yo y el mundo, se extiende la dimensión imaginaria. La mirada implica, posiciones subjetivas diferentes en la relación al Otro, de aquí se desprende la posibilidad de mirar y no ver, así como también, de ver y denegar lo visto. Es desde estos lineamientos entonces, que el análisis de la “mala mirada”, permite considerar el desdibujamiento de las diferencias, quedando el sujeto capturado en su propia imagen: “la pregnancia de la mala mirada, la captura subjetiva que produce, no es sin efectos en la violencia desencadenada en escenarios sociales, dado que se anula el registro y el reconocimiento de cualquier diferencia y del otro como semejante” (p. 149).

Asimismo, la consideración de que la fascinación es uno de los modos del fantasma, permite interpretar que es una de las posiciones fantasmáticas desde la cual se presenta al Yo la imagen del niño, de la niña y de los adolescentes: “se trata, entonces, de la fascinación del goce de objeto (la voz, la mirada, un rasgo, una idea, los derechos de niños, niñas y adolescentes) que mira a los niños sin verlos” (Minnicelli, ibíd, p.

153). Desde este lineamiento se desprende, que la pretensión de igualdad entre lo esperado y lo encontrado en las relaciones, enfrenta a los sujetos a un espejo que no dice lo que esperan escuchar; por tal motivo, es necesario tener presente que cuando se hace presente la ilusión especular, el desencanto es un desenlace posible que puede otorgar lugar a la violencia propia de lo imaginario como producto del estado anímico de la fascinación, donde la imagen que retorna no es la de lo percibido por los sentidos sino de manera contraria, proviene de la proyección del propio sujeto desde donde derivan sus lecturas de la realidad, a través de su propio fantasma.

Además, resulta relevante considerar que la fascinación puede producir enamoramiento de la propia imagen o bien horrorizar y en ambos casos, la fascinación del objeto captura al Yo. De este modo, el horror de la imagen rechaza lo que no se tolera ver ni escuchar y promueve así, el rechazo de lo diferente, puesto de manifiesto en escenas donde los efectos de la pretensión de simetría, se encuentran en el intento de encontrar lo buscado por la misma manera de aplicación de reglas para todos los casos. La posición discursiva del mirar desde una posición de simetría, permite alertar que si se instala la fuerza-de-ley-sin-ley de ciertas reglas al modo de prejuicios se pone en riesgo la educación, es decir, la entrega de bienes simbólicos a las nuevas generaciones cuando no se ve a un adolescente, sino que en su lugar se ve un problema.

Ante los efectos de la pregnancia de la dimensión imaginaria, surge el interrogante sobre las posibilidades de identificar y ofrecer otras lecturas ante las manifestaciones del comportamiento sin límites, para habilitar intervenciones por la vía del significante y hacer posible el anudamiento simbólico que acota y vela lo real, propiciando relanzar las operatorias del lenguaje.

Para propiciar dichas posibilidades, Minnicelli expresa que es necesario diferenciar entre: “una posición de tercero social de la palabra, representante de la ley social, proclive a crear sentido que opere como

fuerza-de-ley-sin-ley, promoviendo respuestas que violentan al sujeto" (pp. 155-156), y "una posición que promueve la circulación de la palabra, haciendo de lo dicho, decires, es decir, discurso que da lugar a la posibilidad de articulación significante por la interpretación y la escucha de la palabra en juego" (Ibíd, p. 156).

El desarrollo sobre la noción de "institución de infancia", permite analizar la presencia de agresividad en los vínculos que establecen los alumnos, cuando en las escuelas acontecen dificultades para el reconocimiento y la definición de los problemas, y por ende, para el diseño de las acciones adecuadas para posibles abordajes. Al respecto, las palabras de Minnicelli (2013), continúan orientando el camino, cuando advierte que se puede caer en una trampa si lo que se define como problema no es tal, o si la manera de definirlo en sí mismo conlleva a un sitio sin salida, tanto desde las teorías como desde las prácticas. Asimismo, sostiene que son múltiples las formas de abordar el problema de la violencia, la cual se evidencia y a su vez se naturaliza: "más que pensar y hablar sobre la violencia, la propuesta es pensar qué no estamos haciendo cuando la violencia está en juego..." (ibíd, p. 86).

La presencia de prejuicios, ideales y concepciones son vectores que acompañan la mirada de los adultos hacia los jóvenes. En las escuelas, los rótulos impuestos a los alumnos que no se comportan del modo esperado, impiden iniciar la búsqueda de respuestas ante el modo en que cada adolescente construye, a veces de forma violenta, la forma de responder ante aquello por lo que se siente invadido.

> Quienes transitamos por espacios habitados por niños, bien sabemos, cómo muchos de ellos son <<investidos de maldad>> aún antes de haberles preguntado su nombre. Sólo por pertenecer a un cierto grupo familiar, social étnicos, recaen sobre algunos de ellos formas de nombrarlos cuyo efecto no es sin consecuencias. Cuestión que sólo es visible cuando analizamos las pequeñas escenas que se reproducen en cualquiera sea el escenario donde transiten. Lo curioso es cómo <<obedientemente>> a esa suposición de maldad,

> responden en espejo y actúan ese lugar (Minnicelli, 2013, p. 46).

En relación a las miradas que nombran a las nuevas generaciones, resulta pertinente tener presente los efectos de las disímiles concepciones de infancia que circulan en los discursos. Al respecto, Minnicelli (2010) explica, que hablar de los problemas de la infancia, activa la puesta en movimiento de la cadena significante del sujeto, es decir, la Infancia "se significa desde las resonancias singulares, se refleja en lo colectivo y se define desde la posición subjetiva del hablante, más allá de los campos de sentido epistémico-académicos que se establezcan sobre ella" (Ibíd, p. 230). Partiendo desde este lineamiento propone, que poder diferenciar las leyendas de infancia, presentes en el relato adulto sobre sus vivencias infantiles, respecto de lo que acontece en las nuevas generaciones, permite hacer lecturas del desvarío pulsional en el que se encuentran niños, niñas y adolescentes cuando quedan capturados en la fascinación que los deja en la arbitrariedad del sin límite. En caso contrario, sin registro alguno de la diferencia mencionada, no habría soporte del Otro para acotar el goce pulsional, que a su vez conlleva a la denegación de la configuración subjetiva como producto que emerge en el campo del Otro.

Por su parte, De Lajonquière (2015) expresa, que solo un adulto puede tener infancia, pero perdida, al situarla como lo inasible de la propia infancia de los adultos, y a su vez, explica que se puede caer en un error si se consideran aquellos recuerdos de la experiencia de haber sido niños como cosa del pasado, por la imposibilidad de dejar atrás un tiempo donde existía la infancia para entrar en otra donde habría niños sin ella[10].

[10] De Lajonquière (2015) aclara, que cuando el libro de Philippe Ariès "L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régimen" fue publicado en 1960, algunos pensadores concluyeron que la infancia fue ignorada por los adultos, hasta que vino a ser descubierta en la modernidad cuando el sentimiento de infancia fue tomado como un indicador del amor o del aprecio de los mayores para con los niños. La noción propuesta, sostiene que los antepasados pasaron a ocuparse y a preocuparse por los niños y su futuro de una forma como nunca se lo había hecho antes. Prueba de ello fue la exclusión de los niños de la mundanidad adulta de la cual habían participado hasta entonces, siendo el imperialismo

Por tal motivo advierte, que no se debe confundir a los niños con el sentimiento de Infancia, debido a que este último es histórico y por consiguiente marcado por su transitoriedad. A partir de este enfoque, introduce el planteo de la presencia de la inconmensurabilidad de los tiempos históricos y la falta de connaturalidad entre los niños y los sentimientos adultos, desde la tesis de que el mundo adulto fabrica una "infancia trifásica" [11] (p. 19), como forma de metaforizar el resto del desencuentro inevitable entre un adulto y un niño, que posibilita analizar las maneras en que los adultos se posicionan en el contexto de la polémica sobre las formas de relaciones con los jóvenes. Concluye entonces, que la infancia no es ni una sustancia pre-lingüística ni una realidad histórica: "ella es la mismísima experiencia de trascendencia del lenguaje por todo aquel que habita la palabra" (Ibíd, p.60).

Prosiguiendo entonces el desarrollo de este apartado, se presentan otros enlaces argumentativos, en relación a las vertientes que aparecen ante los modos de plantear la emergencia de la agresividad en las instituciones. Como se hizo mención con anterioridad, la posición subjetiva ante la crueldad cuando se expresa sin más motivo que el goce del otro, de manera a su vez violenta puede dejar a los adultos perplejos o como espectadores de la escena no contribuyendo así con lo que la misma exhibe. Minnicelli (2013) puntualiza, que cuando la violencia se desata "por mano propia", se está más cerca de la satisfacción pulsional que de formas de tramitación que interfieran a que dicha satisfacción/venganza se satisfaga de manera directa:

> Sin tramitación de la regulación de las formas de intercambio, el retorno a maneras más arcaicas y crueles de resolución de

---

pedagógico y la escolarización masiva sus piezas claves.

[11] De Lajonquière (2015) describe el concepto de "Infancia trifásica", como tiempo de espera, símbolo de la minoridad del niño respecto de la sexualidad y de los mundos del trabajo y de la política; como realidad psíquica, resultado de la conquista de un lugar de la palabra en la historia de un niño; y como real o suplemento infantil que escindiendo la realidad psíquica producida, abre el conjunto de operaciones a la sobredeterminación en el sentido freudiano.

> conflictos está asegurado en la medida que no nos advertimos de la importancia de su interferencia de cualquiera sea el afán de venganza que esta posición conlleva (Minnicelli, 2013, p. 97).

Desde estos lineamientos, la autora convoca a pensar en la relación existente entre infancia, violencia y poder, para ubicar las vicisitudes propias de la configuración de lazos sociales[12]; y además, advierte que cuando los mayores no pueden reconocerse como tercero de apelación, no hay marco de referencia que limite la liberación de un poder desenfrenado que apela a formas pasionales y a veces crueles para resolver lo que resulta intolerable de los otros.

Para realizar lecturas que orienten en la comprensión de las escenas de violencia, la autora propone dos vías de análisis, una de ellas proviene de la perspectiva de los jóvenes a quienes es necesario interpelar para donarles otras alternativas, no sólo desde la regla moral sino a través de explicitar que pasar ciertos límites genera daño, dolor y lastima al semejante; y la otra, desde el lado de los adultos, dirigida al reconocimiento de que la diferencia de posición ante los jóvenes, propicia la donación de confianza a través de una contención que acompaña en la resolución de los conflictos de otro modo. Estas vías de análisis, posibilitan pensar en la construcción vincular desde las diferencias generacionales, para permitir el ensayo y la recreación de manera reglada de las pasiones y de los modos en que cada adolescente experimenta y responde ante los otros.

Por tal motivo, Minnicelli (2010) sostiene que otorgar lugar al detenimiento y suspenso de las concepciones imperantes, permite interferir en ciertas indicaciones y mandatos atravesados por la época, que más bien tienden a obturar la posibilidad de que un niño, niña o

[12] En relación a lo mencionado, la autora plantea que el problema de la violencia no puede deslindarse del problema del poder, aquel presente en la palabra que intimida y el del más grande con el más pequeño. Poder de los chicos cuando buscan asociarse y entre varios, se intimida a uno solo.

adolescente pueda bordear sus agujeros, pensarse y hasta ficcionar una realidad que podría resultarle innombrable de otro modo. Ante la creación de campos de sentido desde las propias leyendas de infancia y ante una posición de espectador se pierde la posibilidad de descubrir lo que está en falta, "restaurar escrituras de la ley; es decir, restituir marcos simbólicos que referencien al sujeto en configuración" (Minnicelli, ibíd, p. 231). A su vez, considera que es a partir de las prácticas frecuentes en la vida de los adolescentes, donde acontece la posibilidad de crear un lugar de encuentro que habilite la presencia de escrituras de la ley que delimiten lo permitido y lo prohibido, y sostengan la tensión entre lo social y lo singular. Por ello, invita a detenerse en los distintos campos de intervención y sostener la incertidumbre, el enigma que posibilita la ley que inscribe subjetividad, aquella que posibilita eludir la lógica de la obediencia literal y permite “crear condiciones de posibilidad para alentar la escucha, la lectura y los intentos de desciframiento de los comportamientos infantiles en función de su singular relación con el universo simbólico-biográfico y colectivo que lo alberga e inviste" (Minnicelli, 2010, p. 231).

El desafío se dirige a desarticular los saberes instituidos que oficiarían como único destino, para que a la luz de Minnicelli (2008), la institución opere como marca simbólica de la diferencia e inscriba al hablante en la legalidad del lenguaje, generando sentidos y propiciando procesos de sujeción a la cultura.

> Sostenemos que hace falta instituir infancia en el discurso contemporáneo, con relación a la legalidad de la cultura, por la inscripción de la Ley fundante del sujeto en el orden social. Esta inscripción da al sujeto la condición de posibilidad para ser producto y productor de una historia humana que pueda dar continuidad en el mundo de la permutación simbólica de los lugares en la genealogía, indicando la diferencia entre los habilitados y los no-habilitados (aun) (Minnicelli, 2010, pp. 234-235).

La posición de los sujetos frente a la norma.

La responsabilidad que implica el trabajo con los jóvenes y el encuentro con problemáticas vinculares de compleja resolución, requiere situar la posición de los adultos. Para comenzar a delinear esta cuestión, en relación a los obstáculos que repercuten en la convivencia escolar, Tizio (2003) provee apertura al desarrollo cuando plantea la prevalencia de una desorientación generalizada en el ejercicio de las distintas funciones de los profesionales en el campo educativo y social, por el enlace que se establece entre los profesionales y lo imposible. La adhesión a la imposibilidad, dificulta la aceptación de que no todo puede ser regulado y conlleva además a considerar que "el bienestar es un ideal y el malestar una cuestión de estructura que se expresa a través de formas cambiantes en cada momento histórico" (p.178). Sin embargo, el reconocimiento estructural de la condición humana, junto a la adopción de una posición profesional sostenida en la ética, propician condiciones de posibilidad para que en cada intervención surjan reflexiones sobre las consecuencias de las acciones, así como también, sobre la implicación profesional en el hecho en tratamiento y la definición de los pasos a seguir para su abordaje. Al respecto, Tizio plantea:

> El agente tiene que creer un poco en su función, hacerla, en cierta manera, su síntoma, es decir, tomar las dificultades que se le presentan como algo que le concierne, algo donde su posición se halla en juego. De este modo, se enmarca en una ética de las consecuencias y no de las intenciones (Tizio, 2003, p. 178).

La facultad de poder hacerse responsable de los propios actos, vehiculiza la posibilidad de reinventar el vínculo educativo, proceso que consiste en abrir un lugar para el sujeto y el deseo, que a su vez, propicie el intercambio con otros profesionales, para sintomatizar las formas del malestar en las instituciones.

El psicoanálisis aporta el carácter constitutivo de la ley en la cultura y en el sujeto, es la ley la que establece los parámetros de lo prohibido y lo permitido. Porque hay ley, hay una tentación siempre renovada de transgredirla; pero también hay organización humana. La ley funciona como reguladora y sostén del lazo social; pero "el don que otorga la ley deja como lastre una deuda y una tentación. Una deuda simbólica que es preciso pagar respetando la ley y de la cual el sujeto es responsable" (Gerez Ambertín, 2004, p. 19). Desde esta posición se entiende, que los profesionales muestran su particular relación con el Otro y sus vínculos con los otros, en tanto representantes de la legalidad, debido a que cuando resuelven una sanción-reparación cometida por los jóvenes, también reeditan su propia relación con el Otro.

En sintonía con la hipótesis que refieren Calo y Minnicelli (2005), los jóvenes se exponen con su carencia ante los ojos del adulto, convocando en este su propia relación con el Otro. El adulto se ve confrontado con la espera de lo que ya no está, su propia infancia, dejando a la vista sus posibilidades para habilitar una dimensión Otro, en tanto Tercero social de la palabra. Que un adulto habilite o no espacios de producción de subjetividad para que el adolescente pueda responsabilizarse por sus actos, tendrá efectos diferentes según sea el modo en que el adulto se posiciona frente a la norma, debido a que no es lo mismo responsabilizar que culpar, ni sancionar que castigar. La sanción y la responsabilización permiten al adolescente ubicarse en relación a la norma y ajustar sus modos de enlazarse a la ley; en caso contrario y siguiendo el planteo de Gerez Ambertín, "el sujeto, en lugar de brindar su asentimiento subjetivo, reconociéndose como responsable, tiende a sentir que el castigo no es más que goce arbitrario de quien castiga, fomentando como respuesta hostilidad, el deseo de venganza" (Calo, Martínez Álvarez, 2008, p.156). También Piaget (1960), en sus investigaciones y desde un eje epistémico distinto llega a reflexiones similares y concluye:

> (...) Cuando se aplican sanciones reparadoras del bien dañado, en las cuales hay relación lógica entre la falta y la pena, se contribuye al desarrollo de la autonomía y la responsabilidad; cuando dominan sanciones expiatorias, basadas sólo en la fuerza de quien las aplica y sin otra finalidad que castigar, se promueve la formación de sujetos dependientes, heterónomos" (Calo, Martínez Álvarez, 2008, pp.155-156).

La tensión que presenta el conflicto entre disciplinamiento y subjetivación, conduce a reflexionar sobre la manera en que la normativización se hace presente en las escuelas, como medio de hacer frente a lo disruptivo, lo desconocido, lo que deja sin palabras. Los adultos pueden sentirse violentados tanto por los alumnos que hacen presente lo nuevo propio de otra generación, que obviamente es distinta, y además, cuando no están dadas las condiciones para intercambiar las diferentes posiciones que acompañan los desencuentros. De no poder contener la situación, en ocasiones, se puede apelar al autoritarismo, presente en las antiguas formas de disciplinamiento, como un camino que permite defenderse. En relación a lo mencionado, Calo y Minnicelli refieren:

> (…) los profesionales de la educación encontraban en las diversas formas de disciplinamiento el aliado necesario para controlar a los niños. Hoy, que dichas formas son desafiadas a diario, se torna necesario el análisis de estas nuevas configuraciones de los lazos entre adultos y niños como caminos para posibles salidas de esa relación alienante (Calo y Minnicelli, 2005, p. 3).

Y aquí merece resaltarse, que los acuerdos en relación a lo normativo no vienen prescriptos naturalmente, sino que son construidos por los diferentes miembros de las instituciones y se van configurando en relación a los permanentes cambios y situaciones que van entramando el registro de la historia de una institución particular, pensada desde su realidad comunitaria y social. En relación a los acuerdos, una de las mayores dificultades se encuentra al momento de mediar y en el acto de

responsabilizarse haciendo huellas a través del lenguaje. En relación a lo mencionado señala Calo:

> Hay humano desde que las relaciones entre los individuos están reguladas por mediaciones simbólicas, como modo de que la sola fuerza no sea el principio ordenador de las relaciones entre los miembro del grupo (Freud, 1973 a). Los individuos quedan sujetos a una prescripción que no estaba inscripta por la naturaleza, sino que proviene del grupo social. Desde entonces, cada individuo será en cierta forma confrontado a dar respuesta de su vinculación con el orden humano; en otras palabras, a manifestar su responsabilidad en tanto que sujeto (Calo, 2012, p. 114).

En escenas donde los adultos otorgan lugar a las voces de los jóvenes, al mismo tiempo están brindando oportunidades para que los alumnos puedan ser responsables de sus acciones y partícipes de sus propias vivencias. Resulta oportuno al respecto, el aporte de Lacan (1966) cuando sostiene: "de nuestra posición de sujeto somos siempre responsables" (p. 816), en términos de posición subjetiva y por tanto factible de ser puesta en consideración por cada sujeto, en lo que atañe a su responsabilidad ineludible [13]. Por otra parte, es necesario tener presente que la pulsión como su objeto, por estar vinculados con lo real, no posibilitan la concreción acabada de la armonía social por subordinación del sujeto al orden cultural; y que si bien esto tiraría por tierra un ideal educativo aún muy vigente, no se trata de algo negativo, tal como lo señala Calo (2012), sino que ello constituye la base para una

[13] Los procesos de alienación- separación son operaciones psíquicas fundantes que están en juego en la constitución subjetiva. Así las describe Calo (2012): "Por la alienación todo viviente humano es llamado a ocupar el lugar en el que el Otro lo espera, a la vez que, por la separación, el sujeto pulsea, afirmándose para ello en la falta del Otro. Como resultado de esa dialéctica, el sujeto deviene ocupando su lugar en una posición subjetiva que resulta particularizada por la experiencia concreta de cada uno. (…) si bien el posicionamiento subjetivo no es, al menos originalmente, una acción guiada por una decisión voluntaria, sí es factible de ser reconocida de manera consciente, de forma tal que cualquier sujeto puede aceptar que ese modo de posicionarse lo representa" (pp. 125- 126).

sociedad en la que la diferencia individual pueda operar como factor de control sobre la uniformización totalitaria[14].

De este modo, y en acuerdo con lo propuesto por Calo, Minnicelli (2005), se sostiene que la viabilidad de las operaciones educativas serán posibles si se crean ciertas condiciones para que lo real encuentre su cauce, posibilitándose así, la inscripción de la ley en la subjetividad. De ser posible, se crearía un espacio propicio donde los adultos estarían al menos advertidos que "los niños juegan una pulseada para poner a prueba la posibilidad del Otro de gobernarse a sí mismo sin desborde" (Ibíd, p. 8). Ante las pulseadas que juegan los alumnos en las escuelas, es fundamental el establecimiento de normas de convivencia, con el debido reconocimiento de la falta de correspondencia directa al modo de causa y efecto entre las normativas institucionales y su aplicación. Al respecto, Minnicelli (2010) sostiene que es en esa distancia y por el complejo aparataje de dispositivos institucionales, educativos, sociales, judiciales, donde los principios de la Convención Internacional por los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes pueden perder su posibilidad de oficiar como límite, es decir, como marco simbólico de referencia social donde puedan efectuarse discontinuidades en relación a otras épocas en lo que refiere al tratamiento de las nuevas generaciones, si se le adjudica, supone y admite al todo-vale la posibilidad de operar en lugar de la Ley. La autora expresa que si la fuerza-de-ley del principio de placer pasa a ser la regla, el sujeto fantasmáticamente queda ubicado en una posición de un vale todo donde los efectos se manifiestan en actos que acotan el encuentro con lo real, lo cual es avasallante para el sujeto. Desde esta postura, concibe a la "infancia en estado de excepción", cuando los

[14] Con respecto a este punto, deviene oportuno el concepto de igualdad, construcción que es claramente definida por Cruz (1999) cuando sostiene: "la igualdad es derecho a la diferencia, es decir, derecho a poseer una diferencia, no derecho a ser considerado un diferente, esto es, alguien especial, aparte, a quien no se le pudiera reclamar lo mismo que a los demás, o del que no se pudieran esperar las mismas cosas que, legítimamente, esperamos todos" (p. 21).

adultos caen en un estado fascinado ante los adolescentes quienes terminan des-sujetados a la legalidad cultural y siendo objeto de ilusiones que los abandonan al encuentro con lo real, cuyo sostén se encuentra en la objetivación de prácticas y discursos que mistifican ficciones obteniendo legitimación imaginaria por la fuerza de ley sin ley que adquieren las creencias.

La lógica del estado de excepción como paradigma que se impone en las instituciones educativas, aparece en los discursos cuando se sostiene la excepcionalidad en los alumnos, al presentarse su devenir con un destino fijado y avalado desde prácticas sostenidas por acciones y dichos que no reconocen la singularidad de los sujetos, y pueden conducir a la falta de permanencia y dificultar la pertenencia[15] de los adolescentes en las escuelas.

Al respecto, Calo y Minnicelli (2005) plantean que es necesario considerar que si los adultos que conforman las instituciones escolares no logran producir ámbitos superadores ante lo que se presenta, la respuesta de los alumnos puede consistir en el abandono de la escuela o una permanencia con ausencia de disposición para los aprendizajes. Desde allí, la necesidad de poner en cuestión la discrecionalidad presente en las decisiones de los adultos, cuando alientan formas de des-subjetivación, con el objetivo de sujetar las decisiones de quien las produce a la ley cuando la legitimación de ciertos saberes “deniegan el valor de la educación como acción humana de ligazón inter-generacional por donde circulan la dimensión de la ley, del amor y de los dones” (Minnicelli, 2010, p. 195). Separar lo que se encuentra indiferenciado, por ejemplo los rótulos que estigmatizan a los adolescentes y a su destino como “repitentes”, “desadaptados”, “violentos”, permite generar espacios para que la ley opere, así como también, posibilita la emergencia del juego que alterna presencia y ausencia, donante de creaciones subjetivas, sostenido

[15] Para Cruz (1999), “el derecho a la pertenencia forma parte de un derecho, si se quiere más global, a la propia identidad” (p. 29).

en el intercambio de lazos confiables. De este modo, es posible otorgar espacios para el reconocimiento de las diferencias y de la alteridad, a través de la circulación de significantes en sus movimientos diacrónico y sincrónico por la transmisión intergeneracional.

> No se trata (…) de empezar desde cero cada vez, de que cada nueva generación haga tabla rasa del pasado, ni de nada parecido. Se trata, más bien, de orientar nuestra acción histórica en la dirección adecuada para que cada generación desarrolle la posibilidad que trae consigo. Por eso la educación constituye uno de los mejores ejemplos de las dificultades con las que tropieza esta acción: en el proceso educativo los adultos asumen la responsabilidad de la vida y del desarrollo del niño, pero también, y de manera indisociable, la de la continuidad de lo real. Es ese momento, es suma, en que los hombres deben probar su amor al mundo, en que deben mostrar si desean salvarlo de la ruina que significaría la ausencia de otras gentes (Cruz, 1999, p. 45).

IV- CONCLUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES

Con la intención de arribar a las reflexiones finales, se retoman las preguntas epistémicas que movilizaron y propiciaron la escritura del presente trabajo:

¿Por qué la violencia entre adolescentes se ha vuelto un fenómeno familiar en las escuelas? ¿Habría algo nuevo en esta época para explicar las formas actuales que toma la agresividad emergente de ciertas configuraciones vinculares, que se establecen en las relaciones entre pares adolescentes?

La unidad de análisis elegida para el estudio de los mencionados interrogantes, centrada en la posición que asumen los adultos ante la agresividad emergente de los vínculos que establecen los adolescentes en el escenario educativo, permitió encontrar algunas respuestas, fruto del enlace teórico-práctico que tuvo como disparador el episodio de violencia que aconteció durante un recreo en una de las escuelas del distrito de Bahía Blanca, en la que se llevó a cabo una intervención junto al equipo de educación, asignado en el marco de las Prácticas Institucionales Interdisciplinarias.

El diálogo entre las herramientas teóricas y la experiencia profesional adquirida desde el encuadre que otorgó la pasantía, permiten expresar las conclusiones y nuevos interrogantes emergentes, que serán planteados desde el movimiento dialéctico de los tres momentos de la institución: universalidad, particularidad y singularidad (Loreau, 1975).

En el plano singular, se encuentra el devenir de los adolescentes pertenecientes a una institución educativa de nivel secundario y la naturalización de la agresividad manifiesta en sus modos de intercambio, considerada por los adultos como parte habitual de la convivencia escolar; hasta que un episodio irrumpe en los medios de comunicación y rompe con cierta inercia que habitaba en la escuela, generando un problema de difícil resolución.

El análisis del acontecimiento, visibilizó las dificultades que acontecieron al momento de definir la problemática, por los consecuentes intentos de resolución que quedaron focalizados solamente en lo disruptivo del comportamiento inesperado y esperado al mismo tiempo de los jóvenes, debido a la falta de implicación de los profesionales intervinientes como partícipes de la problemática en cuestión.

Entre las aproximaciones a la que se llega, luego del trabajo realizado junto al EDIA, se encuentra el planteo de que la presencia de agresividad en ciertas configuraciones vinculares de los estudiantes, podría ser un emergente que actuaría como respuesta a la naturalización de la violencia y al mismo tiempo, a la presencia de estigmas que califican y posicionan a los adolescentes como sujetos desacreditados (Goffman, 1963), cuando en vez de ver a un alumno, el adulto ve un problema.

Esta perspectiva, conduce a interpelar la función de los adultos y las modalidades vinculares que se establecen en los lazos intergeneracionales, poniendo de relieve la necesidad de acompañar a los jóvenes en la tramitación y regulación de los vínculos con los otros, hecho que no acontece por naturalidad y que requiere de la implicancia del adulto, en lo que respecta al sostén y contención de un período de la vida colmado de incertidumbres e interrogantes en que la subjetividad se encuentra en vías de constitución.

Asimismo, la posibilidad de reconocer la imposible adecuación natural entre la intervención educativa y la respuesta de los adolescentes, otorga fundamento al inevitable desencuentro entre generaciones (De Lajonquière, 2000). Por ello, resulta ineludible aceptar que los alumnos se expresan y manifiestan desde un lugar inexistente e inesperado, que reúne su singularidad. La experiencia pone de manifiesto, que es en la distancia entre las concepciones operantes y el lugar que se le otorga a un adolescente en singular, el espacio donde se configuran los vínculos entre generaciones, en el que puede habilitarse desde el reconocimiento de las diferencias, la construcción de una trama de significados que

ampare y proteja a los jóvenes (Zelmanovich, 2003); vehiculizándose de esta manera, otras alternativas para la resolución de problemáticas, diferentes a la exclusión y segregación de los adolescentes de las instituciones escolares, cuando la agresividad, inherente a los sujetos (Lacan, 1948), se manifiesta en los modos de intercambio vincular.

Como se hizo mención al inicio de este apartado, las conclusiones planteadas, propiciaron la construcción de nuevas preguntas:

¿Podría considerarse a la agresividad como un emergente de ciertas configuraciones que se establecen en las relaciones entre adultos y adolescentes, cuando no están dadas las condiciones para alojar las diferencias generacionales? ¿La falta de pertenencia de los alumnos en las escuelas, podría pensarse como una consecuencia del desencuentro intergeneracional?

La agresividad presente en la escena escolar, posibilitó el encuentro con miradas adultas, que desde una posición de simetría naturalizaron como prácticas habituales de los alumnos, los reiterados hechos de violencia en las escuelas. Esta situación permite considerar que de instalarse la fuerza-de-ley-sin-ley de ciertas reglas, al modo de prejuicios, se pone en riesgo la educación (Minnicelli, 2010). Los obstáculos en la modalidad de abordaje, pueden pensarse como consecuencias de la falta de definición del problema, cuando en las sanciones se reitera la aplicación de normas que resultan inadecuadas, desacertadas y generadoras de nuevas agresiones entre los sujetos, propiciándose de este modo, la agudización del conflicto que se pone de manifiesto en la pérdida de legalidad de las acciones de los educadores.

El estudio del acontecimiento permite considerar que la falta de pertinencia en las normas establecidas por los adultos, es leída por los jóvenes como falta de interés y débil implicancia de los docentes ante hechos de intimidación, amenazas y acoso en la escuela, por ser las sanciones portadoras de inconsistencias que llevan a que los estudiantes pierdan la confianza en la mediación del sujeto adulto. Desde esta

perspectiva, la agresividad manifiesta en el vínculo que configuran los alumnos, se encontraría frente a miradas que legitimarían el comportamiento de los jóvenes, sin contención y sin respuestas. Al respecto, Calo y Minnicelli (2005) refieren, que la viabilidad de las operaciones educativas será posibles si se crean condiciones que propicien la inscripción de la ley en la subjetividad, acciones que requieren de la revisión de las relaciones que establecen los profesionales con la imposibilidad, para descubrir nuevas estrategias que permitan reinventar el vínculo educativo (Tizio, 2003).

Asimismo, el proceso analítico que posibilitó reflexionar sobre las significaciones otorgadas por los adultos a la agresividad manifiesta en el enlace de los adolescentes, propició la visibilización de estigmas, sostenidos en la discrepancia existente entre la identidad social virtual y la real, por ser el atributo encontrado en el alumno, incongruente con el estereotipo esperado por el adulto. Los jóvenes que rechazan tanto el lugar de alumno que se les concede, como las supuestas oportunidades de progreso que se les intenta imponer a través de la educación, quedan ubicados en la posición de “desafiliados”, por rebelarse a las expectativas normativas impuestas. Desde allí, se interpreta la presencia en las instituciones de control social, indicador que pone en evidencia la discriminación de la mala reputación de los estudiantes (Goffman, 1963).

Las disímiles concepciones de adolescencia que circularon en las escuelas, a través de los discursos y las prácticas profesionales dirigidas a los estudiantes, acompañadas de la presencia de estigmas y condicionantes de la época, posibilitan ubicar ciertas dificultades vinculares que obturan en la construcción de lazos sociales, cuando falla o está ausente la transmisión de la palabra, considerada por De Lajonquière (2011), la herramienta educativa por excelencia, por ser portadora de la experiencia. Del mismo modo, la fragilidad y la inconsistencia de los discursos que sostienen el vínculo social y el debilitamiento del tejido simbólico que estructura ideales y creencias,

puesto de manifiesto por ejemplo, en el papel que desempeñaron los medios masivos de comunicación, resaltando los atributos rechazados de los alumnos e intentando romper con la privacidad e integridad de los sujetos para convertirlos en figuras públicas, enfatizan una vez más la necesidad de adultos disponibles, que ejerzan funciones subjetivantes a través de relaciones asimétricas, facilitadoras de la mediación para favorecer el acceso a las normas de la cultura (Zelmanovich, 2003).

Desde lo organizacional, la oportunidad que brindó la pasantía, más precisamente el equipo de educación, de ser partícipe de las intervenciones realizadas en diferentes escuelas, posibilitó la lectura de enunciados provenientes de los profesionales (docentes, integrantes de equipos de orientación escolar, preceptores) que habitaban las diferentes instituciones. Esos enunciados, parecían estar fijados a experiencias pasadas y capturadas en un tiempo idealizado, que debilitaban el surgimiento de nuevos interrogantes ante la emergencia de problemas, por quedar centrados solamente en el comportamiento estigmatizado de los alumnos.

¿Ilusión de los profesionales en cuanto al propio ideal de educación no encontrado en los alumnos? ¿Qué acontece con los jóvenes que no se “ajustan” a lo esperado?

La vivencia de encuentro con las prácticas educativas acontecidas en diversas instituciones escolares, permitieron visibilizar respuestas de los adultos, provenientes de posicionamientos extremos: por un lado, se observó una tendencia a la naturalización de los conflictos; y por otro costado, la puesta en movimiento de formas de disciplinamiento para controlar y silenciar lo que aparecía como disruptivo e inesperado en las escenas con los estudiantes. Resulta preocupante, que se reitere en las modalidades para solucionar los conflictos, acciones tendientes a la exclusión de los jóvenes, tanto dentro de las aulas, cuando no se tiene en cuenta a los alumnos, como por fuera de las escuelas, cuando las

sanciones quedan cristalizadas en la suspensión de la presencia de los adolescentes en el escenario educativo como única opción posible.

En relación a lo planteado, la diferencia que se establece entre subjetivación y disciplinamiento, de acuerdo a la posición que asumen los sujetos ante las normas, permite comprender que son senderos diferentes los que conducen el camino hacia la responsabilización subjetiva de los jóvenes cuando el adulto opera en representación de la legalidad, regulando el lazo social y propiciando la delimitación de lo prohibido y lo permitido necesaria para la habilitación de ensayos de los modos en que cada adolescente responde ante los otros.

Las intervenciones sostenidas desde un exceso de autoridad y dirigidas a controlar la emergencia de la agresividad en los vínculos entre adolescentes, en enlace con el aporte de Loreau (1975), vehiculiza la emergencia de otro interrogante:

¿la presencia de pautas rígidas en las normativas institucionales dirigidas a organizar la convivencia en las escuelas, rozan el orden de lo imposible cuando se intenta homologar la institución educación al tiempo de la universalidad, en la búsqueda que lo propio de ese momento pueda verse ligado linealmente a los sujetos y reflejado en los diferentes discursos?

El recorrido por los autores que conforman el marco teórico de referencia, posibilitó reflexionar sobre la función de los adultos ante el conflicto que genera el encuentro con lo inesperado, a través del par impotencia/omnipotencia que reúne posiciones extremas. En un límite se ubicaría la impotencia que genera no hacer nada con y en el malestar, y en el otro, la omnipotencia sostenida en la creencia de que todo es posible; ambas posturas propician un desconocimiento de lo que acontece en cada escena singular con los alumnos, y a su vez generan cierta incertidumbre, que en ocasiones se convierte en vehículo del autoritarismo. Es por ello, que se sostiene la necesidad de crear estrategias alternativas que propicien el reconocimiento de la

imposibilidad y su estrecha vinculación con la lógica del no-todo, para poder ubicar los límites y las posibilidades ante una determinada situación.

¿Cómo hacer de la escuela un escenario social de legislación del lazo social, por la transmisión y educación tanto intergeneracional como entre pares? ¿Qué acciones podrían ser pensadas para que cada generación logre mantener sus diferencias y se habilite la transmisión de la experiencia?

La actuación profesional realizada junto al equipo de educación, trazó huellas de un trayecto de formación en un escenario de encuentro, producto de una pausa, cuya creación se considera una “ceremonia mínima” (Minnicelli, 2013), por la interferencia que operó como corte ante lo reiterado y repetitivo de los discursos, favoreciendo la apuesta a instituir en las prácticas, espacios alojados en la construcción de sentidos desde lo posible, y en vías de entender a las escuelas como escenarios de producción de subjetividad y socialización, por la transmisión de marcas simbólicas, mediante la acción de la palabra y del deseo en el lazo intergeneracional.

El reconocimiento de lo irreductible del malestar, en íntima vinculación con la lógica del no-todo, permitió ubicar los límites y las posibilidades de acción en las prácticas profesionales. El trabajo realizado durante la pasantía, posibilitó comprender que las respuestas en las intervenciones involucran aspectos inconscientes que conllevan a situar una posición subjetiva/profesional con determinados semblantes en el discurso frente a los otros. La experiencia vivenciada ante el encuentro con las disímiles miradas que pueden definir una misma problemática, hizo posible visibilizar que las hipótesis se construyen con otros y con las propias herramientas conceptuales que permiten descubrir los vicios de los campos disciplinares, sus paradigmas e ideologías que operan en las diferentes concepciones de problema, educación, infancia y sujeto.

Por último y desde el plano institucional, continúa la apertura a seguir estudiando los desencuentros observados entre profesionales y

servicios para un trabajo colectivo, así como también, las resistencias institucionales ante la labor interinstitucional, a la que en ocasiones se suma el interjuego de poderes entre organizaciones gubernamentales, donde parecería que el Interés Superior del Niño, eje central y con carácter de norma fundamental de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, se desconoce o quizás queda excluido por las decisiones en pugna.

Un desafío presente, consiste en problematizar a la educación para poner de relieve su esencia de lazo social, a través de acciones tendientes a actualizar y renovar la capacitación y formación docente/profesional, para posibilitar a partir de la identificación de las derivas epistemológicas, metodológicas y subjetivas al objeto de estudio "infancia" e "instituciones", su articulación y transferencia con las prácticas profesionales, en el marco del encuentro interdisciplinario para el análisis y tratamiento inter-institucional de las problemáticas contemporáneas en escenarios educativos en que se configura la subjetividad de los jóvenes.

Asimismo, la apuesta se dirige a continuar siendo partícipe de los discursos y prácticas que componen los diferentes escenarios en donde se instituye infancia, como es el caso del Consejo Local de Niñez y Adolescencia, y los pronunciamientos escritos desde los Colegios profesionales en defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, para movilizar y recrear acciones desde la ética y el compromiso social.

Por último mencionar desde una apreciación personal, que es posible que la función de los psicólogos en educación no quede limitada a los cargos de orientador escolar y de los aprendizajes que habitan mayoritariamente el sistema de educación. Las resistencias y cuestionamientos encontrados, sobre los aportes del psicoanálisis y la función de los profesionales provenientes del ámbito psi en el contexto educativo, hoy encuentra otros fundamentos que se sostienen en pilares construidos desde el enlace entre la teoría, la práctica y la clínica, gracias

al proceso subjetivo/profesional vivenciado en la experiencia de pasaje por la Especialidad en “Infancia e Institución (es)”.

La escritura de este trabajo concluye; pero el movimiento no se detiene y continúa en la dirección de crear y recrear vías de análisis para la construcción de otras alternativas de abordaje que posibiliten acciones instituyentes de sostén inter-generacional, para la pertenencia y permanencia de los jóvenes en las escuelas; teniendo como referente la noción de “Institución de Infancia” como un modo de ingresar en la compleja relación entre la dimensión social y la que atañe a la singularidad de cada sujeto (Minnicelli, 2010), debido a que vehiculiza el surgimiento de nuevos interrogantes, para continuar pensando las cuestiones de la subjetividad y de nuevas prácticas profesionales en las encrucijadas que plantea este tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. ([1997] 2003). *Infancia e Historia*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo.

- Calo, O. y Minnicelli, M. (2005). “La violencia en las aulas y la dialéctica disciplinamiento-subjetivación”. Vº Congreso Internacional de Trauma Psíquico y Estrés Traumático. Sociedad Argentina de Psicotrauma (SAPsi). Buenos Aires. 23 al 25 de junio de 2005.

- Calo & Martínez Álvarez (2008b). La ética se encarna en la singularidad. En Minnicelli, M. (Comp.) *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje*. Buenos Aires. Noveduc.

- Calo, O. Aportes psicoanalíticos al estudio de la moralidad. Revista Borromeo N° 3. Año 2012.

- Cruz, M. (1999). *Hacerse cargo. Sobre responsabilidad e identidad personal*. Barcelona. Paidós.

- De Lajonquière, L. (2000). *Infancia e Ilusión (Psico)- Pedagógica.* Buenos Aires. Nueva Visión.

---------- (2011). *Figuras de lo infantil. El psicoanálisis en la vida cotidiana con los niños*. Buenos Aires. Nueva Visión.

---------- (2015). “El sentimiento moderno de Infancia y sus destinos”. (p.57-64). Actas V SIMPINFA 2016 –Red INFEIES.
Recuperado de:
www.psicoinfancia.com.ar/files/2016_actas_v_simpinfa_parana_2015.pdf

- Freud, S. [1905] Las metamorfosis de la pubertad, en <<Tres ensayos de teoría sexual infantil>>. *E*n *Obras completas*. Tomo XVII. Buenos Aires. Amorrortu.

---------- [1914] *Sobre la psicología del escolar,* op. cit, tomo XIII.

---------- [1914] *Introducción del narcisismo*, op. cit, tomo XIV.

---------- [1920] *Más allá del principio de placer*, op. cit, tomo XVIII.

---------- [1927] *El porvenir de una ilusión*, op. cit., tomo XXI.

---------- [1930 (1929)] *El malestar en la cultura*, op. cit., tomo XXI.

- García Molina, J. (2012). Educar a la familia. Enredo terminológico, disposición política. En Chacón Jiménez, F. Y Cicerchia, R. (coord.), *Pensando la Sociedad, conociendo las Familias. Estudios de Familia en el Pasado y el Presente*. (p. 69-85). edit.um. Ediciones de la Universidad de Murcia.

- Gerez Ambertín, M. (2004). *Culpa, responsabilidad y castigo en el discurso jurídico y psicoanalítico*. La sanción penal: entre el "acto" y el "sujeto del acto". Comp. Vol. II. Buenos Aires. Letra Viva.

Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires. Madrid. Amorrortu editores.

- Lacan, J. ([1953] 1984) Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En *Escritos I.* México. Siglo XXI.

---------- ([1959-1960] 1999) *La ética del psicoanálisis*. Seminario 7. Buenos Aires. Paidós.

---------- ([1948] 2002) *La agresividad en psicoanálisis*. En *Escritos I*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina.

---------- ([1945] 2002) *El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma*. En *Escritos I*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina.

---------- ([1966] 2013) *La ciencia y la verdad*. En *Escritos 2.* Buenos Aires. Siglo XXI.

---------- ([1974] 2007) *El despertar de la primavera*. En *Intervenciones y textos 2.* Buenos Aires. Manantial.

- Loreau, R. ([1975] 2007). *El análisis institucional*. Buenos Aires. Amorrortu.

- Miller, A. (2015). *Todo el mundo es loco*. Buenos Aires. Paidós.

- Minnicelli, M. (Comp) (2008). *Infancia e Institución (es)*. Buenos Aires. Noveduc.

---------- (2010). *Infancias en estado de excepción. Derechos del niño y psicoanálisis*. Buenos Aires. Noveduc.

---------- (2013). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo.* Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

- Piaget, J. (1960). Los procedimientos de la educación moral. En: *La nueva educación moral.* (pp. 7- 55). Buenos Aires. Losada.

-Tizio, H. (Coord.) (2003). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma (pp. 165-198). En: *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona. Gedisa.

- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En *Enseñar hoy*. Inés Dussel y Silvia Finocchio (comp.) FCE. Buenos Aires.

Documentos

-Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

-Ley Nacional Nº 26.061 -Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes-. Boletín oficial de la República Argentina. 26 de octubre de 2005.

-Ley Provincial Nº 13.298 de la Promoción y Protección de los Derechos de los Niños. Promulgada y reglamentada en el 2005.

-Ley Nacional de Educación Nº 26.206. 14 de diciembre del 2006.

-Ley Provincial de Educación Nº 13.688. 27 de junio del 2007.