



Universidad de la República
Facultad de Psicología

TRABAJO FINAL DE GRADO

**Las instituciones educativas como espacios de
producción de subjetividad**

Estudiante: Lucía Furtado

CI: 4.400.885- 4

Tutor: Michel Dibarboure

Modalidad: Monografía

Montevideo, Uruguay
Julio de 2017

ÍNDICE

Resumen	p. 2
Introducción.....	p. 3
Marco Teórico.....	p. 6
1.1) La institución educativa como espacio de producción de subjetividad.....	p.6
1.2) La Institución educativa como productora de ciudadanía.....	p. 8
1.3) El Vínculo Familia - Institución Educativa.....	p. 10
2) Contexto actual. Problemas en la educación y en las instituciones Educativas.....	p. 13
2.1) La promesa ilusoria de la educación.....	p. 16
3) Lo imposible de la educación: La renuncia al acto educativo.....	p. 18
4) La importancia del otro en la construcción de subjetividad.....	p. 22
4.1) La metáfora paterna.....	p. 26
5)Aportes del Psicoanálisis para pensar la educación.....	p.27
Reflexiones finales.....	p. 32
Referencias bibliográficas.....	p. 34

Resumen

La presente monografía está inscrita en el marco del Trabajo final de grado, correspondiente a la licenciatura en psicología de la Universidad de la república. La misma se propone problematizar a partir de reflexiones teóricas que han surgido en cuanto al hecho de considerar a las instituciones educativas como espacio propicio para la producción de subjetividad, entendiendo que en la actualidad la producción de conocimientos como tarea primaria de estas instituciones se ha visto opacada por el surgimiento de las TICS y su irrupción en el mundo educativo, así como han tenido un importante papel los mass media y el acometer de las redes sociales en la vida cotidiana.

Para el abordaje del tema también se propone pensar a la institución educativa como espacio que posibilite la construcción de ciudadanía. Los cambios manifiestos en la sociedad producen nuevas subjetividades, nuevas formas de pensar al mundo, lo que justifica la pertinencia de dichas instituciones como espacios para su elaboración y “metabolización”, considerando el papel de la familia en su rol educativo y su ineludible vínculo con las instituciones.

Se contextualizan los problemas actuales a los que las instituciones se enfrentan, abarcando desde las promesas hechas e incumplidas de movilidad social, hasta el imperceptible gesto de renuncia al acto educativo que el modelo psicopedagógico hegemónico ha impuesto.

Finalmente se pretende pensar la importancia de un otro en el acto educativo y en la construcción de saberes esgrimiendo una mirada acerca de los aportes que algunos conceptos de la teoría psicoanalítica pueden hacer a la hora de pensar la educación.

Palabras clave: Educación, instituciones educativas, subjetividad, lazo social, saber, deseo.

INTRODUCCIÓN

“Imagínense cómo sería el mundo si todos los aquí presentes tuviesen la oportunidad de que se los alentara en su singularidad. ¿Saben la impresión que tengo? Que el fundamento de nuestro sistema educativo es convertir a todos iguales a los demás. Y cuando lo logramos nos consideramos muy afortunados. ¡Eso es lo que ocurre todo el tiempo! “No me interesa tu singularidad sino que quiero saber si he logrado que te entregues, y en la medida en que me hables como un loro habré tenido éxito como maestro”

Leo Buscaglia

La educación ha sido a lo largo de la historia un instrumento que aparece en las diferentes culturas como posibilitadora de los ideales humanos. Considerado un término habitual en la vida cotidiana, se pueden encontrar diversas formas de concebirla y llevarla a cabo dependiendo del contexto socio histórico y cultural del cual estemos hablando. Ésta práctica que data desde los comienzos de la humanidad da cuenta de que a lo largo de la historia el hombre se ha encargado de criar y cuidar a sus hijos, brindándoles las herramientas necesarias para su preservación hasta el momento en que estas pudieran valerse por sí mismas, surgiendo con este significado el término *educación* (Rivas, s.f).

Etimológicamente la palabra educar proviene del latín *educare*, que remite a criar, alimentar, cuidar e incluso adiestrar y/o instruir animales, pero es recién a partir del siglo XVII que el término comienza a diferenciarse de su sinónimo originario, apareciendo diferentes acepciones. Por ejemplo la poética que plantea que educar quiere decir esculpir, moldear, escribir e incluso en algunas oportunidades el término educar sugiere “enderezar” (de Lajonquière, 2000).

Ante esto es relevante considerar que en todas sus variantes el término y el acto de educar pone en juego la transmisión de un conjunto de conocimientos, prácticas, verdades y costumbres, esto es, el legado cultural, que previamente fueron aprendidos por otros y que tendrían como fin el preservar una determinada especie. De esta manera se concibe a la educación como una herramienta básica para el desarrollo de la vida humana. Es en la educación donde se genera una marca que posibilita y moldea la existencialidad de cada ser, matizando el ímpetu animal de la especie.

En referencia a esto Silvia Bleichmar (2002) afirma que:

Si la vida humana se rigiera por la naturaleza todo sería más simple. Y en razón de que no habría angustia de muerte –porque la naturaleza se limita a persistir en tanto las condiciones que lo posibilitan se sostienen–, no sería necesaria la medicina, ya que la biología definiría quién vive y cómo, quién muere y cuándo. Nadie se preocuparía, entonces, por el futuro, ni por educar a las generaciones venideras, ni generarles condiciones en el mañana, ya que la información genéticamente transmitida se repetiría de modo igual mientras sobreviviera la especie. Y, por supuesto, como no habría otra sexualidad que la reproductiva, a nadie se le ocurriría tener que consolidar legalmente un matrimonio para hacerse cargo de la cría; y la finalidad puramente reproductiva de las relaciones entre los sexos haría que el vínculo persistiera sólo mientras durara el engendramiento y eventualmente, en caso de que estuviera esto dispuesto en el ADN, durante la crianza de la cría, hasta que pudiera valerse por sí misma, es decir, hasta que culminara el período de maduración que posibilitara la supervivencia. Y, por supuesto, nadie renunciaría a esta sexualidad por voto alguno, ni por amor a Dios, aun cuando el celibato lo impusiera. (p.#)

Lo cierto es que a diferencia de otras especies los seres humanos han trastocado las leyes naturales que los rigen, llegando a habitar en una cultura, que los preserva y regula mediante leyes que no son precisamente naturales y que por el contrario de éstas se modifican constantemente, debido al ritmo de cambio de las sociedades y mentalidades de las representaciones (Bleichmar, 2002).

El hombre nace sin los soportes biológicos precisos que posibiliten la continuidad de su vida, razón por la cual la supervivencia de un ser humano siempre depende de otro. A diferencia de los animales, los bebés necesitan de otro humano que lo conduzca hacia el alimento, lo abrigue, lo cuide, le enseñe a caminar y lo reconozca como un sujeto capaz de cuidarse a sí mismo. La educación, entendida como herramienta que posibilita la continuidad de la especie, se infiltra en todos los ámbitos de la vida del hombre, constituyendo el proceso de humanización. Eso que un adulto enseña a un niño es parte de este proceso y es lo que nos hace particulares como especie. Dicho proceso pone en evidencia el hecho de que la única forma que tiene el ser humano de aprender a preservar la vida es en base a la antecendencia de un saber adulto sobre el saber de un niño, de esta manera el aprendizaje de la vida se produce siempre por la transmisión de un otro humano a través del lenguaje. El proceso de humanización característico y posibilitador de la vida humana es la perturbación de la función. Pues el ser humano necesita cubrir sus necesidades, pero en base a ciertas condiciones (relacionadas al orden cultural) que implican dicha perturbación y es en efecto la perturbación de la función lo que da origen a la vida simbólica y la vida social que poseemos. Se infiere de esta de forma que no hay nada de natural en el hombre y

que de hecho cuando estas perturbaciones no se llevan a cabo el humano queda reducido a la animalidad (Bleichmar, 2008).

En tanto las sociedades fueron evolucionando, y con el advenimiento de la era industrial, se han ido moldeando las formas en las que se propicia esta transmisión de conocimientos necesarios para la preservación, abriéndose paso a la conformación de instituciones educativas, las cuales estarían encargadas de la transmisión del legado cultural. Las mismas son preexistentes al sujeto y tienen por objetivo lograr la cohesión social, creando un sistema de normas y referencias que faciliten el ingreso del hombre a un sistema de valores. Posibilitan moldear y pautar el comportamiento individual para una mejor convivencia en sociedad. Cada una con una finalidad en sí, que la distingue del resto y la identifica, basando su razón de ser en su tarea primaria, las instituciones educativas se encargan de la transmisión y producción de conocimientos, factores que se vuelven cruciales a la hora de pensar en el proceso de desarrollo y bienestar social (Kachinovsky, 2012).

A menudo se suele escuchar que la institución educativa es de naturaleza conservadora, lo que se explica por su carácter transmisor, aludiendo a la necesidad que tiene la especie humana de gestionar su relevo generacional, transmitiendo a los más jóvenes del grupo aquello aprendido. Se presenta conservadora en el sentido que custodia, resguarda y preserva el saber instaurado, pero también se la considera conservadora en la medida que se muestra refractaria a lo nuevo y se declara en contra de cualquier posicionamiento crítico o cambio que implique una amenaza al saber ya instaurado, atentando así, paradójicamente contra su otra tarea primaria: la producción de nuevos conocimientos (Kachinovsky, 2012).

Otra de las particularidades de las instituciones educativas es su función como productoras de subjetividad en un encuadre social, lo que resulta en cierta tensión entre los intereses individuales (deseos, expectativas, necesidades) de sus miembros y los colectivos. Es a partir de éstas que el sujeto logra constituirse a sí mismo y diferenciarse del resto, las mismas tienen la capacidad de transmitir los significados que a posteriori se convertirán en continuos creadores de identidad (Kachinovsky, 2000).

En relación a lo anterior, de Lajonquière (2000) postula que cuando un sujeto adquiere un conocimiento determinado sobre algo, logra dar sentido a los mismos a

partir de la construcción individual del mundo que ha hecho, en base a sus propias experiencias, las cuales a su vez, están condicionadas por las experiencias y construcciones de sus enseñantes, poniéndose en juego algo de lo propio y lo ajeno.

A modo de ejemplo resulta oportuna una viñeta donde se ilustra lo explicitado:

Había llegado la clase de dibujo (...) “Hoy vamos a dibujar un árbol”. Y todos los niños pensaban: “fantástico, vamos a dibujar un árbol!”. Luego ella tomaba un crayón y dibujaba una enorme cosa verde, le agregaba una base marrón y unas hojitas de pasto, y decía: “Éste es el árbol. Los niños lo miraban y protestaban: “eso no es un árbol; es un chupetín”. Pero ella afirmaba lo contrario. Después repartía los papeles y ordenaba: “ Ahora dibujen un árbol”. En realidad no decía “dibujen un árbol” sino “dibujen *mi* árbol”. Y cuanto antes uno se percatara de que quería decir eso y pudiera reproducir ese chupetín y entregárselo, más pronto obtendría la máxima calificación.

Pero había un niño que sabía que eso no era un árbol porque había visto un árbol de un modo en que esa profesora de arte jamás había experimentado. Se había caído de un árbol, había mascado un árbol, lo había olido, se había sentado en sus ramas, había oído soplar el viento entre sus ramas y sabía que el árbol de ella era un chupetín. Por consiguiente tomó un lápiz azul, otro naranja, otro rojo y otro verde, y con ellos pintó toda la página y muy contento se lo entregó a la maestra. Ella miró el dibujo y exclamó: “Dios mío este chico tiene una lesión cerebral. Que vaya a un curso diferencial”. (Buscaglia, 1984, p.24)

MARCO TEÓRICO

1) La institución educativa como espacio de producción de subjetividad

La presente monografía pretende problematizar a partir de reflexiones que han surgido en cuanto al hecho de reconsiderar en su práctica a la institución educativa como un espacio necesario para la producción de subjetividad. En estas líneas cuando se habla de producción de subjetividad se toma en cuenta las referencias que Bleichmar (s.f) formula con respecto a la misma, estableciendo una sustancial diferencia entre ésta y el proceso de constitución psíquica, explicitando que:

La constitución del psiquismo está dada por variables cuya permanencia trascienden ciertos modelos sociales e históricos, y que pueden ser cercadas en el campo específico conceptual de pertenencia. La producción de subjetividad, por su parte, incluye todos aquellos aspectos

que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política. (p. 4).

La construcción de subjetividad se hace en dependencia a los proyectos a futuro, los cuales se constituyen en base a una realidad a crear. Si no hay proyectos parece que no hay futuro para el sujeto. Es así que una de las grandes tareas de la educación constituye restituir la idea de construir un futuro. El sujeto a quien debe asegurarse un futuro es un sujeto que conoce y es consciente de su propia existencia, por lo tanto se pregunta por ella y el sentido de la misma, reconoce estar en el mundo y se cuestiona. La misión educativa de poder transmitir un sentido por el futuro, es poder transmitirle al sujeto un sentido de vida. Para el ser humano, es preciso que su vida tenga un sentido más allá que el de auto conservación. Decirle a un ser humano que debe estudiar para tener un trabajo al día de mañana es lo mismo que decirle que lo único que puede hacer es conservar su vida, o sea, reducirla al orden biológico. Plantearle que el sentido de su vida es su subsistencia, es el equivalente a la esclavitud. Es en base a esto que el principal sentido a transmitir por parte de la institución educativa reside en la posibilidad de crear subjetividades capaces de planificar un país distinto, en el cual los sujetos puedan cumplir sus sueños (Bleichmar, 2008).

Guattari (citado por Píriz, 2015) propone pensar a la subjetividad como producto de instancias individuales, colectivas e institucionales, encontrando en esta última dimensión la relevancia de la cuestión de la producción de subjetividad en el ámbito educativo. A su vez esclarece que el sujeto, producto del proceso de subjetivación no puede ser determinado solo por una sola instancia.

La lucha por la subjetividad se presenta, pues, como un derecho a la diferencia y derecho a la variación, a la metamorfosis (Deleuze, 1987, p. 139). Este derecho a la diversidad es el que defiende una noción de sujeto pensada de acuerdo a las potencialidades y no en base a las faltas, las carencias. El planteo Foucaultiano reivindica al sujeto como creador de su propio destino; al hombre como el conjunto de fuerzas que resisten a la muerte del hombre (Deleuze, 1987). (Píriz, 2015, p.26)

Un posible lineamiento para pensar la noción de sujeto, corresponde a la concepción de sujeto educativo propuesto por Martinis (citado por Píriz, 2015) el cual lejos de situarse en una perspectiva determinista, implica poder pensarlo como producto de un proceso de subjetivación, que deviene como tal, conforme a su

relación con el afuera. Dicha concepción asume un Yo singular que no puede ser clasificado dentro de un grupo y el cual siempre tiene la posibilidad de aprender. Es precisamente esta potencialidad de aprender, parte del proceso de subjetivación.

En relación a lo anterior, desde el psicoanálisis, Follari (2001) propone pensar la importancia de no recortar la subjetividad a los aprendizajes propiamente dichos, ya que los sujetos no existen solo para lo escolar, no son sujetos pedagógicos, esto es, sujetos del aprendizaje, sino que son sujetos que entre otras cosas, también aprenden. Por tal razón sugiere referirse a “sujetos en situación pedagógica” o “en circunstancia escolar”. (p.180)

El proceso de construcción de subjetividad no puede ser pensado sin la existencia de un otro que lo posibilite. En la medida en la que está inserto en un encuadre social, se construye permanentemente en un diálogo entre sus reflexiones y las de otros. Pensar la categoría de sujeto constituido a partir de un proceso de subjetivación supone considerarlo capaz de crear y crearse, de constituirse como único a partir de su relación al otro, es decir, reconocerlo como un sujeto capaz de desplegar sus diferencias. (Píriz, 2015)

El ser humano como tal, y a diferencia de otros animales se caracteriza por su capacidad de crear, de modificar el mundo, pero de alguna manera los planes educativos actuales no dejan lugar para la fantasía y el vagabundeo psíquico creativo que posibilite esta creatividad, haciendo difícil la tarea de establecer una diferencia entre producción de conocimientos (proceso que requiere de imaginación creativa) y el atiborramiento de información, como a menudo sucede (Bleichmar, 2008).

De esta forma y tal como pudo ser ilustrado con la viñeta de Buscaglia, las instituciones parecen buscar la conformación de sujetos que reproduzcan los modelos ya establecidos, tal vez por costumbre o por miedo a lo nuevo, pero sin contemplar la posibilidad de crear nuevas identificaciones y referencias, de abrirse a lo diverso y a lo desconocido.

1.2) La Institución educativa como productora de ciudadanía

La institución educativa tal como la conocemos fue advenimiento del sistema económico capitalista. En sus inicios, lejos de pretender la planificación social de la

economía, buscaba dar por cumplido el derecho que cada ciudadano tenía de acceder a los bienes simbólicos y el capital cultural acumulado y reconocido de la época, esto es, de manera implícita el equivalente a la misión de producir ciudadanía (Follari, 1996).

Junto con la implementación del nuevo régimen económico (esto es los comienzos del capitalismo) se consagra la libertad (desde el discurso) como derecho fundamental, quedando en el pasado el feudalismo y todo lo que él implicaba. La escuela pasó de esta forma a ser el lugar donde se accede a la calidad de ciudadanos, adquiriendo los recursos culturales mínimos para formar parte de la sociedad y sus procesos de gobierno y de legitimación. Lo contrario al conocimiento y la libertad de expresión era la esclavitud. Cuánto y qué estudiar sería a partir de entonces decisión de cada individuo. De esta manera cada ciudadano tendría el derecho de ejercer su libertad, por lo que debería de acceder en forma autoconciente a los recursos y habilidades. Bajo estas premisas y con la promesa del ejercicio de una vida plena, la imposición de la educación se establece como universal y obligatoria. El conocimiento pasa a convertirse en un bien preciado, ligado al status y reciente surgimiento de la burguesía, lográndose con ello el éxito de la civilización sobre la barbarie (Follari, 1996).

Por supuesto, ello implicará negar las culturas populares, cercenar la diferencia de lenguaje y de costumbres, anatemizar todo aquello que no pase por el tamiz del ordenamiento. (...) Pero sin duda es cierto también que la escuela ritualizada y burocratizada que poseemos, sus tendencias duramente disciplinantes, su falta de flexibilidad y su producción/ legitimación del autoritarismo, también abrevan en esa tradición. (Follari, 1996, p.11)

Las instituciones educativas se convierten en el lugar por excelencia del saber sistematizado donde se legitima la razón y se forman profesionales que se diseminarán por el resto de las instituciones. Es en el discurso de esta institución donde se plantean las exigencias de ordenamiento definidos como "*lo racional*" de las cuales los sujetos no deberían salirse (Follari, 1996).

En otras palabras, la escuela se convierte en el espacio donde se transmiten las normas que hacen a la convivencia social. La transmisión de valores morales como el respeto a la vida humana, el esfuerzo y el mérito propio pasaron a ser parte de las enseñanzas que a diario se servía a los más chicos.

Luego esa invención adulta quedó encargada de meta transmitir a los niños -esos últimos en llegar al mundo- cierto mensaje contenido en las pequeñas excentricidades del folklore escolar , a saber, en la vida humana no todo es amor o dinero, inscribiendo así la posibilidad de una referencia a la *ética del deseo*.

Tanto el dinero como el amor poseen un alto valor de cambio, pues casi todo puede ser intercambiable por ellos. Sin embargo, el hecho de que el trabajo escolar de antaño funcionara como una pura pérdida en el presente - trabajar sin recibir y encima junto a otros a quienes no precisamos agradar de manera narcisista - colocaba al niño en referencia a *ideales* pasibles de suspender el valor de cambio que se apodera del imaginario social. Esa detención temporaria implica una interrogación existencial por parte del sujeto, así como instaura el germen del *espíritu de las leyes* o, si preferimos el sentimiento de *ciudadanía*. La renuncia implicada en el mundo de las leyes es, precisamente, una renuncia al inmediatez del goce, incluido en el valor de cambio de las cosas convertidas en mercadería. De este modo, en toda suspensión del imperio de la ideología inmediatezista se aloja la posibilidad de situar algo del orden de una vida ciudadana. El vilipendiado espíritu escolar tradicional sabía intuitivamente la diferencia, que hay, según el psicoanálisis, entre deseo y goce, y, por lo tanto, hizo del aprendizaje una empresa movida por el deseo". (De Lajonquière, 2000, p. 88)

La instrucción escolar suministrada, nace entonces como un espacio de socialización en el cual se enseñaba a los jóvenes a trabajar a la par con otros, sin tener la obligación de amarlos, a la vez que convocaba al niño para realizar un trabajo, en el cual su paga sería la posibilidad de gozar en un futuro de la condición de adulto (de Lajonquière, 2000).

1.3) El Vínculo Familia - Institución Educativa

Los cambios sociales, causa y consecuencia de la globalización y su cultura de la inmediatez, abren paso a la instauración de nuevos paradigmas, los cuales posibilitan el surgimiento de nuevas formas de procreación y crianza, surgiendo con ellos novedosos modelos de estructuración familiar. Cada vez es más usual encontrarse en las instituciones niños que provienen de hogares monoparentales o constituidos por parejas del mismo sexo, etc. Modelos de familia que se alejan cada vez más del esquema clásico del patriarcado.

Estos cambios que se manifiestan ponen en riesgo la vigencia de la teoría edípica en su carácter de organizador del psiquismo, debido a que estas nuevas dinámicas familiares suponen cambios a su vez en los modos de acceso a la producción del mismo. Desde la teoría psicoanalítica, se explica que la constitución psíquica y

construcción subjetiva hallan sus orígenes a partir de la teoría Freudiana del “Complejo de Edipo”, posicionándolo como un articulador fundamental de ambos procesos. El complejo de Edipo consiste básicamente en el amor por el progenitor del sexo opuesto y odio por él del mismo, el cual enmarcado en un modelo patriarcal, lograba desarrollarse sin inconveniente alguno en las familias típicas del siglo XIX y primera mitad del siglo XX. Las variaciones en los modelos clásicos de estructuración familiar y por ende social dan paso a la construcción de nuevas subjetividades, las mismas que conviven y eclosionan en las rígidas paredes de las instituciones educativas (Bleichmar, s.f).

Pues si las instituciones educativas se encargan de formar sujetos que estén habilitados para convivir en sociedad, pues sus propuestas para formar estos nuevos ciudadanos deben de adecuarse a estas nuevas realidades.

Estos nuevos modelos de familia habilitan a una reformulación de este concepto, comprendiéndola en términos de una asimetría que determina la responsabilidad y cuidado del adulto con respecto a un niño, y no el ejercicio del poder de forma autoritaria o despótica como puede llegar a serlo. Siempre que converjan dos generaciones con determinada estabilidad en el ejercicio de sus funciones hay una familia constituida, sin importar las condiciones fundantes de esos vínculos. Esta asimetría obliga a la transmisión y producción de un sujeto en la comunidad, y se estructura siempre a partir de dos personas. La misma se basa en las funciones, no en el poder de quien la ejerce, siendo la responsabilidad la herramienta de ejecución de dicha asimetría y no el poder como se mencionaba, el cual por el contrario puede usarse como una forma de desresponsabilización. Por el contrario las formas autoritarias y despóticas de instaurar una asimetría dan cuenta de cierta imposibilidad a la hora de estructurar legalidades en las que estén incluidos niños y adultos, debido a que para estas personas las legalidades se forjan en las bases de la arbitrariedad (Bleichmar, 2008).

La asimetría también se tiene que sostener en una diferencia de saber, no de Poder. Y uno de los problemas que se han visto es que muchas de las cuestiones que se plantean los muchachos o las chicas -los adolescentes- no tienen respuesta porque los adultos mismos se sienten a veces desconcertados y perciben que las herramientas que traen generacionalmente para enfrentar los nuevos fenómenos son herramientas insuficientes desde todo punto de vista. Desde el punto de vista de las nuevas tecnologías y los nuevos

conocimientos que se han desplegado, y desde el punto de vista de las nuevas formas de las relaciones sociales. (Bleichmar, 2008, p. 7)

Es innegable el importante papel que la familia tiene a la hora de hablar de educación ya que es el ámbito familiar el primero con el que el niño interactúa y son los padres, o quienes ejerzan esta función, los adultos responsables que se encargarán de transmitir las primeras enseñanzas, esto es, los primeros en comenzar a dejar esa huella humanizante entendida como educación y a la cual la figura del docente en un futuro representará para el niño. Tomando esto en cuenta, no resulta ilógico el pensar que el vínculo cercano entre la familia y la institución educativa puede resultar de notoria relevancia en el proceso educativo. Más aún si se entiende al proceso de subjetivación como principal función de la institución y en el cual la familia tiene un rol crucial.

En la actualidad, la distancia entre la familia y la institución se ha visto acrecentada como efecto inmediato de las nuevas tecnologías, las redes sociales y el mundo online. Ejemplo de ello puede ser la entrega del boletín de calificaciones que han incorporado algunos centros educativos, a través de una plataforma web, lo que no ha hecho más que alejar a la familia de la institución, más allá de las facilidades y comodidades que esto implique en algunas ocasiones y pese a que la finalidad de esta implementación haya sido la contraria. El espacio de intercambio generado en estas instancias entre la institución y la familia podrían resultar de gran productividad, no sólo en cuanto a los aspectos positivos del acompañamiento educativo propiamente dicho, esto es, el interés que la familia y el docente tengan por los logros académicos del estudiante, sino que también arroja el dato a la institución acerca del grado de responsabilidad que pueda tener una familia, en dependencia a los cuidados hacia el niño o de la constitución de la dinámica familiar en sí. Es decir, si una familia no acude a una institución educativa en busca del boletín o en respuesta a una llamada del docente o cualquier actor institucional, da cuenta que algo en esa relación asimétrica no está funcionando acorde a lo esperado, ya sea a causa de la comunicación entre padres e hijos (esto puede verse con mayor frecuencia en la adolescencia), el interés de los padres por la educación de los chicos, o la falta de recursos económicos o culturales que posibiliten ese encuentro.

En referencia a lo anterior, Bleichmar (2008) propone que la escuela debería de generar un espacio de ciudadanía de los padres, en donde estos puedan reconstruir sus propias subjetividades, a la vez que sirvan para generar un

acercamiento de la brecha generacional erigida entre las viejas y las nuevas generaciones. Posibilitar un espacio donde el adulto también pueda reconstruir su subjetividad, su sentimiento de ciudadanía y una vez así transmitírselos a los más pequeños.

2) Contexto actual. Problemas en la educación y en las instituciones Educativas

La realidad actual latinoamericana da cuenta en menor o mayor grado de sociedades basadas en la corrupción gubernamental, generando y transmitiendo el erróneo mensaje de que el éxito llega por vías fáciles, rápidas e ilícitas, conllevando un descenso de la valoración positiva del esfuerzo, perseverancia y tolerancia a la frustración en la sociedad.

Las propuestas de asunción de las tareas con seriedad y disciplina propios de la modernidad y la institución educativa, imponen cierta renuncia al goce inmediato impuesto por la lógica postmoderna, quien de la mano de la tecnología ha ofrecido una “rápida y fácil” solución a cualquier dificultad que se presente. Esta discordancia gestada en el centro de la institución pretende ser contrarrestada por propuestas pedagógicas o escalas de calificaciones sumamente flexibles que conducen a contradicciones teóricas prácticas y un continuo malestar con y entre alumnos y docentes. Este tipo de situaciones se perpetúa en diversas áreas del sector educativo lo que conduce a cierta pérdida de credibilidad de los métodos y de los resultados que imparte (Follari, 1996).

En relación a esto resulta oportuno realizar una consideración con respecto al lugar que hoy por hoy ocupa la institución educativa en relación a su función como formadora de opiniones. Es axiomática la observación de que en la actualidad la transmisión de valores y pautas de convivencia ya no solo está relegada a las instituciones educativas. Las nuevas tecnologías y los mass medias han ocupado un lugar primordial en torno a esta cuestión. La conectividad a nivel mundial permite que la información esté a disposición del mundo en cuestión de segundos y en efecto, un acontecimiento que sucede en un continente puede ser apreciado en vivo y en directo por miles de personas al otro lado del océano. En tanto este fenómeno ocurre, también sucede que se produce una especie de “ciudadanización” del mundo. Las fechas patrias, los valores morales, los eventos nacionales, son celebrados, vistos, juzgados y reblogueados por el mundo entero. La exposición y la imagen se tornan

las premisas de la actualidad. Parece que la nueva lógica aplicable por las nuevas generaciones, y de la cual las viejas no están exentos y como adultos (educadores) también somos responsables de esto, es que todo lo socialmente aceptable resulta encontrarse en internet y todo lo que está en internet es lo que existe y/o lo que se supone que se debe hacer o tener. De esta forma encontramos por ejemplo y como efecto de la globalización que los diecisiete de marzo en Montevideo, cada vez con mayor asiduidad y fervor se celebra “San Patrick day” y salen todos a las calles con el cabello pintado de verde, mientras los diecinueve de Junio cada vez son menos los chicos que concurren a las escuelas a prometer la Bandera. O, encontramos familias que se endeudan para poder satisfacer otras “necesidades” de orden cultural, basadas en sociedades con otros ritmos de desarrollo económico, donde el acceso a los bienes y servicios se propician con mejor solvencia. Se habla de “otras necesidades” al acceso de estos bienes en el sentido de que la tenencia o no de los mismos en algunas ocasiones puede implicar la inclusión o la exclusión a algunos grupos de pertenencia, y/o en algunas oportunidades influyen en el constante sentimiento de insatisfacción o malestar que algunas personas pueden experimentar, reflejándose en su calidad de vida.

Pensar el sistema educativo actual puede traer a la mente la noción de producción en serie (del pensamiento) o la canción Another Brick in the Wall de Pink floyd. La capacidad de adquirir un pensamiento crítico en las instituciones educativas y en la sociedad en general ha perdido fuerza, de la misma forma en la que ha perdido fuerza la esperanza de los ciudadanos de ser partícipes de un mundo mejor.

Los avances tecnológicos, frutos de la nueva era, facilitaron el acceso a las fuentes de producción y transmisión de conocimiento en la sociedad, impulsando en cierta forma a que sea la producción de subjetividad la función central que urge ser atendida por la institución educativa. En su actuar, las instituciones podrían ayudar a producir nuevas subjetividades que no solo apliquen el conocimiento ya existente, sino que también sean capaces de crearlos con un sentido, y no solo con el sentido de ganarse la vida (Bleichmar, 2008).

En relación al problema del conocimiento, su producción, conservación y transmisión podría decirse que son intrínsecos a la educación y a las instituciones educativas. Kachinovsky (2012) plantea que “Existe un razonable acuerdo en considerar la producción de conocimiento como *que hacer* humano que no se resuelve en términos dilemáticos, es decir, donde lo individual y lo plural resultan polos

excluyentes. El trabajo colaborativo es una nota indiscutible de los más prestigiosos centros del conocimiento, a nivel global, circunstancia que afecta pero no sustituye el aporte singular y creativo” (p. 24).

En la actualidad, debido a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) la conservación del conocimiento es algo que inquieta en menor grado que en otras épocas, en las que solo algunos podrían acceder a los lugares donde se generaban. Los cambios a nivel histórico que se han dado en torno al aprendizaje han estado relacionados al desarrollo de tecnologías que propiciaron la conservación y la difusión de la información, abarcando desde los primeros escritos en piedra hasta el uso casi automatizado de las computadoras. Se puede apreciar con esto que cada forma de conservación tiene su propio modelo de difusión (Kachinovsky, 2012).

Otro lineamiento teórico que genera reflexiones con respecto al conocimiento es la accesibilidad al mismo, las nuevas tecnologías y los medios de comunicación han servido de facilitadores para el acceso a las fuentes, siendo éstas cada vez mayores. En este sentido podemos encontrar que su difusión puede ser amplia o restringida, creándose la tríada “difusión, distribución y apropiación” del conocimiento. La distribución y la disponibilidad del conocimiento son necesarias pero no suficientes para que el proceso de apropiación del mismo se haga posible, factores, como por ejemplo los económicos, culturales, psíquicos y hasta incluso de accesibilidad geográfica auspician de limitantes para ello. La realidad advierte un claro ejemplo de esto, sucede que la necesidad de brindar dentro de las instituciones educativas servicios de alimentación a sus estudiantes se ha vuelto, en algunas oportunidades, una realidad que ha conducido a la reducción de jornadas de clase, generando en estas poblaciones una especie de deficiencia en cuanto a lo académico, esto sería, una deficiencia en cuanto al conocimiento que se logra transmitir y es adquirido (Kachinovsky, 2012). Y esta inquietante observación se desprende sin tener que ahondar en los detalles de las consecuencias que una mala alimentación produce en el desarrollo en general del ser humano. En contraparte en los sectores más favorecidos (o no), donde las necesidades primarias suelen estar cubiertas, el fácil acceso a las fuentes de conocimiento (y a todo) pueden auspiciar también como limitantes en el proceso de aprendizaje, esto es, con poco valor educativo, si no funcionan con un filtro adecuado.█

Ante una situación de malestar generalizado, resulta oportuno resaltar la función conservadora de la educación, en tanto facilitadora del sostén de aquellos valores

sobre los que se funda el lazo social, los cuales permiten al sujeto reconocerse como un todo y a su vez como parte individual integrante de ella (Follari, 1996).

El lazo social es sobre el cual se edifica la posibilidad de existencia de la cultura, son los valores que permiten que una sociedad determinada se reconozca como tal, más allá de los intereses individuales de sus miembros. Hace la cohesión básica y sus formas de llevarse a cabo han dependido del momento socio histórico y cultural en el cual estemos situados. Siglos atrás Rousseau se refería al lazo social como un “pacto entre pares”, necesario en toda comunidad humana para poder sostenerse. De esta forma puede entenderse que la educación desde sus inicios estuvo vinculada a cuestiones del orden de lo simbólico, el establecimiento del lazo social y los límites que cada sociedad tendría para la transgresión del mismo (Follari, 1996). Es en su función de hacer lazo, o sea de unir a los integrantes de una sociedad, donde se argumenta la fundamentalidad de la existencia de la institución educativa como tal en la sociedad y el hecho menester de que la misma permanezca.

2.1) La promesa de movilidad social

Cada vez con mayor frecuencia se vislumbra en los discursos de los estudiantes la sensación de desgano que provoca el hecho de pasar años de vida esperando el fruto de un certificado que ayude a la hora de conseguir un empleo de calidad dejando en evidencia el malestar generado por la promesa ilusoria de movilidad social, esto es, la equivalencia “mayor educación = mayor bienestar socioeconómico”, la cual guarda cierto sentido, en el hipotético caso de que las condiciones para acceder a una educación de calidad sean igualitarias en los diferentes estratos sociales.

La extensión en el tiempo del estudio y preparación que garantice el acceso, esto es la habilitación para acceder a un empleo o “futuro mejor” genera el efecto que Follari (1996) describe como “Fuga hacia adelante de títulos y habilitaciones” (p. 26).

Quizás este sea uno de los factores que influyen en recientes y fervientes fenómenos sociales como la “fuga hacia adelante” de la independencia económica y emancipación del hogar parental, entre otros.

Acceder a un título ya no es garantía de un buen puesto de trabajo, apenas garantiza uno y de hecho la realidad arroja que la calidad de los puestos de trabajo y

sus remuneraciones han descendido, mientras que la necesidad de acceder a uno, para cubrir la creciente demanda, producto de la creciente oferta de bienes y servicios, aumenta. La universalización de la educación aviva este síntoma de persecución de un futuro mejor, lo paradójico es que cuanto más especializada se encuentra una población determinada para un puesto de trabajo, más deberá capacitarse para obtenerlo. Deberá seguir estudiando, sosteniéndose de esta manera la promesa de movilidad social (Follari, 1996).

Pero el auge iluminista racionalista que guió a la universalización de la educación, entendida como el cumplimiento de un derecho, por el contrario de promover una igualdad de oportunidades educativas refuerza y favorece la reproducción de la estructura de clase.

Propone la posesión del capital simbólico (el conocimiento o lo que oficialmente se toma por tal a nivel escolar) como valor de cambio que refuerza el lugar económico de clase desde el cual el acceso a ese capital simbólico se vio facilitado u obstaculizado. Es decir: quienes mejor son evaluados por lo escolar, son a la vez los que tenían mejores posibilidades a partir de su base cultural previa, ligada a su posición socioeconómica. Reduciendo: es altamente esperable que a los más ricos les vaya mejor con la escuela, y que sus privilegios económicos se refuercen con posteriores ventajas en titulaciones y reconocimiento escolar. (...) no debiera entenderse con esto que la promesa de la escuela es totalmente fatua. No se equivocan quienes apelan a lo escolar como un medio de avance social: porque algunos -unos pocos- si modifican su situación personal y se superan. (...) Se equivocan quienes creen que es un simple espejismo la creencia de los sectores sociales más desfavorecidos respecto de que la educación los puede ayudar a mejorar económicamente. Algunos lo consiguen. Pero también es un error creer que la educación modifica la estructura de distribución social de beneficios, o que ofrece una posibilidad de mejora mayoritaria. Los casos son individuales, puntuales. (Follari, 1996, pp. 27 y 28)

Lo cierto es que los títulos sirven como herramienta para competir respecto a *cualquier* puesto de trabajo que surja, hecho que se da por dos razones. La primera está relacionada con el hecho de que la educación, surge independientemente y previo al sistema productivo. Antes se estudiaba para acceder a los conocimientos básicos propios del bagaje cultural de una sociedad, que luego lo habilitaría para una profesión u oficio cualquiera. En un inicio no estaba la idea de estudiar para “especializarse” en una profesión específica como lo existe hoy por hoy. Y segundo, la educación, resulta ser uno de los mecanismos mediante el cual se legitima la

desigualdad social, propia de las sociedades divididas en clases. El nivel de formación escolar pasa a ser justificación suficiente para excusar diferencias salariales o “dar por sentado” de que si alguien no consigue trabajo es porque otro con mejor nivel escolar quedó con el puesto pretendido, siendo que el hecho de acceder a un empleo digno debería ser universalizado de la forma que lo fue la educación a priori (Follari, 1996).

En cierta forma esto explica el hecho de por qué la población sigue acudiendo y recurriendo con énfasis a las escuelas, pero también da cuenta de por qué han bajado las expectativas depositadas en la educación, ya que las exigencias son altas y los plazos propuestos para alcanzar los resultados, en relación al sentido del tiempo actual es muy lento, generando así la pérdida de concentración, y motivación. Antes la escuela era la promesa que hacía paso al cumplimiento de un sueño, hoy se convierte en una promesa con tinte de “Erase una vez”. (Follari, 1996)

3) Lo imposible de la educación: La renuncia al acto educativo

La contextualización previa acerca de la cuestión educativa actual y su devenir a lo largo de los años podría ser suficiente justificación para el título de este apartado, sin embargo algunos autores se animan a afirmar que parte de su imposibilidad reside en los discursos pedagógicos actuales acerca de qué se debe transmitir y las formas adecuadas para ello.

La pedagogía en sí, surge como una reflexión sobre los fines y los medios de la educación, viéndose atravesada en la actualidad por las características propias de los saberes psicológicos modernos. El discurso pedagógico contemporáneo es acusado de revelarse parcialmente ineficaz en su práctica, sopesando sus falencias en las características del método utilizado, o las capacidades o incapacidades psicológicas de la clientela escolar. Sucede que el insistente reclamo por parte de los educadores deriva del carácter imposible de la tesis de la adecuación natural que debería surgir entre la intervención educativa y los estados espirituales infantiles, sobre los que se articula el discurso (psico) pedagógico hegemónico actual (de Lajonquière, 2000). La propuesta de dicho modelo supone quedar a la espera del desarrollo natural de las capacidades del niño, lo que conlleva implícitamente un gesto de renuncia al acto educativo, argumentándose en este hecho lo imposible de tal empresa.

Antaño las discusiones pedagógicas se debatían en torno a los valores existenciales y los conocimientos mínimos que debían ser transmitidos para la conservación de cierta tradición epistémica, hoy por hoy, dichos debates se alzan en base a la soñada posibilidad de adecuar naturalmente los medios a los fines educativos. Concibiendo los fracasos educativos como el resultado de una falta de adecuación natural entre la intervención de un adulto y el desarrollo psicomadurativo de los niños o de los jóvenes. El modelo psicopedagógico hegemónico en boga propone pensar el proceso de aprendizaje desde la teoría de un supuesto desarrollo natural de las capacidades, que han de madurar gracias a la correcta estimulación de las mismas, conforme pase el tiempo. Esta teoría da por supuesto un actuar natural en el ser humano que conduce a la ciega creencia de que todo lo que se hace estaría apuntando a la complementación de lo que se supone que está previamente registrado como un dato psicológico (de Lajonquière, 2000).

Al suponer que en cada tentativa infantil hay un supuesto saber natural operando, el adulto queda relegado a la función de solo ir al encuentro del desarrollo de esa lógica operante en lo real y el operar en contra de esa lógica podría traer efectos adversos al desarrollo de las capacidades del niño. Esta ideología naturalista, nutrida de una supuesta sabiduría natural, llevan a que el adulto se posicione pasivamente ante el acto educativo, debido a que con su intervención temen estropear este supuesto acontecer de las capacidades. De esta manera se puede observar casos en los que los educadores (padres o maestros) al no saber cómo posicionarse frente al niño recurren al psicopedagogo, psicólogo o neurólogo, en el peor de los casos, en busca de respuestas que le indiquen cómo actuar sin estropear este proceso. Esta actitud de esperar las claves del correcto acontecer conlleva implícitamente la renuncia del acto educativo, dando un sentido al aumento de respuestas positivas por parte de los adultos ante las demandas de los niños. (de Lajonquière, 2000).

Basta un breve recuento por la historia de la educación para dilucidar que pese a las medidas disciplinarias y pedagógicas estrictas o autoritarias que se utilizaron o las dificultades relacionadas con el acceso a los centros de estudio, los niños de antaño lograban sacar provecho de la transmisión de conocimientos socialmente válidos de los cuales la escuela se encargaba de transmitir. No prender fuego los contenedores de basura o hacer destrozos en la vía pública por los fervientes festejos de un partido de fútbol, son aprendizajes que sí están en riesgo de no asentarse no es debido a la

distancias generadas entre la escuela o la familia, ni por el color del pizarrón, sino que obedecen al imperceptible gesto de renuncia al acto educativo, que deja a niños e incluso a adultos a disposición de una especie de “anomia espiritual” (de Lajonquière, 2000).

Ya en los años 70 Maud Mannoni (citada por De Lajonquière, 2000) propone y con ello advierte, una línea de reflexión en el campo de los estudios clásicos acerca de los fundamentos de la educación, cuestionando que el giro psicológico cientificista de la pedagogía moderna, (basado en la adquisición natural del aprendizaje) imposibilitaba el acontecimiento de efectos educativos o subjetivantes.

Tal como fue expuesto previamente, la educación es la herramienta posibilitadora de la continuidad de la especie y mediante la cual se garantiza el proceso de humanización del hombre, esto es, la alteración de la función, característica de lo humano y excluyente de la animalidad. La perturbación de la función, supone un corte en el natural devenir del desarrollo del hombre, por lo tanto, en el desarrollo de sus capacidades, las cuales curiosamente no podrían desarrollarse sin la intervención de un otro, humano, que las facilite. Resulta desde esta perspectiva, cuestión de sentido común, dilucidar el poco valor educativo con el que el saber psicopedagógico pueda gozar, en tanto que su propósito en sí prescinde de lo que el término educación como tal propone, con su pretensión de quedar a la espera de este acontecer natural de las capacidades, argumentando en esto su imposibilidad. Por el contrario en el acto educativo, allí donde hay un asentamiento de la asimetría basada en la responsabilidad de un adulto hacia un menor se produce el efecto contrario, el adulto no queda a merced de ese supuesto acontecer natural, sino que sale a su encuentro y se posiciona ante él.

Años antes Freud ya había hecho alusión acerca de la imposibilidad de la enmienda educativa. Esta rémora se trata de una imposibilidad de derecho que se encuentra presente en todo acto que haga lazo al discurso, como ser educar, gobernar y psicoanalizar. Se trata del hecho de que tengamos la certeza anticipada de que los resultados alcanzados serán insatisfactorios (de Lajonquière, 2000).

Uno de los principales aportes del psicoanálisis a la educación consistió en poder pensar a la cuestión de lo humano en este ámbito, abordar y entender la incertidumbre que implica trabajar con sujetos del inconsciente, una dimensión desconocida y sobre

la cual no todo se puede saber (Kachinovsky, 2012). Desde esta perspectiva también se puede entender que la educación haya cargado con la calidad de imposible.

Pero sucede que de un tiempo a esta parte, la forma que la educación encontró de lidiar con esta imposibilidad, en vez de permitirnos hacer cosas interesantes y diferentes a las que veníamos haciendo (y de esta manera evitar la masificación del goce) atenta contra la propia educación. El hombre moderno oscila entre re duplicar insistentemente a la apuesta educativa o renunciar al acto. Cualquiera de las dos opciones no son reconocidas por la pedagogía actual, ya que la misma no supone la creación, sino que queda a la espera de lo que está supuestamente dado. La manera que el espíritu moderno encontró para lidiar con la imposibilidad de la educación no alude a la articulación fértil de la diferencia en el sentido del despliegue del lazo del discurso, o sea, en el sentido de una sublimación. Por el contrario se propone el rechazo de esta imposibilidad y una vez que es rechazada, retorna en lo real (de Lajonquière, 2000).

El discurso psicopedagógico hegemónico lo que propone es una forma de pensar la problemática educativa que conlleva implícito un gesto de renuncia. A su vez ésta sobre psico pedagogización del acto educativo conlleva a la degradación del operador que está comprometido en el acto (de Lajonquière, 2000). Pues si la persona que debe encargarse de educar, solo debe adoptar una actitud pasiva y esperar, pierde un sentido de ser en esa espera, y pierde sentido su función como educador.

Todo adulto situado frente a un niño no hace nada más que enfrentarse , de hecho, con su propia infancia reprimida. Una educación se vuelve posible, precisamente en la medida en que el adulto despliega la *diferencia* que media entre el niño que fue alguna vez para otros y ese otro niño real frente al cual debe sostener una palabra educadora. En suma, una educación se vuelve un hecho en la medida en que se reinscribe el *deseo* que anima al acto adulto - aquel de la imposibilidad de recuperar lo que el término *infancia* enmascara (de Lajonquière, 2000, p.22)

Es en relación a esto que de Lajonquiere (2000) sostiene que cuanto más pedagogizada está la educación, menos se educa, resultando este ideario psico pedagógico la razón por la cual la educación actual se ha vuelto un fenómeno de difícil acontecer.

Sin embargo la educación comprendida como la estimulación del desarrollo de las capacidades madurativas, queda subordinada a la psicología, produciendo tres consecuencias inmediatas. La primera tiene que ver con el hecho de que el psicopedagogo debe pensar su intervención como una complementación de aquello que se supone ya se encuentra en el niño. La segunda es que se produce una inversión temporal, esto es, la educación deja de estar guiada por el pasado y se direcciona exclusivamente hacia un futuro. En tercer lugar y relacionada a la anterior se denota como los adultos se condenan a experimentar cierto sentimiento de vergüenza y miedo a equivocarse delante del niño. Sentimiento que guarda relación con el hecho de que el adulto no es, lo que para sus padres, debió haber sido (de Lajonquiere, 2000).

4) La importancia del otro en la construcción de subjetividad

En un principio el niño se encuentra situado en posición de objeto frente al Otro. El término “infans” (infante) da cuenta de la condición de estar privado de la palabra, quedando a la orden de la palabra ajena, esto es, las órdenes de un otro. La palabra del adulto educa, en tanto que liga y moldea la impetuosidad pulsional, debido a que cargan el peso de una cultura y ligan a una tradición. Educar es entonces posibilitar una filiación simbólica humanizante. Es en este contexto que la educación opera, permitiendo que el niño habite de otra forma el lenguaje y haga uso de la palabra de otros en nombre propio, favoreciendo el pasaje de la posición de objeto a la posición de sujeto, lo que conlleva a que sea considerado como el acto educativo primordial con respecto a su importancia en la constitución psíquica (de Lajonquiere, 2000).

El aprendizaje escolar pues adquiere un sentido cuando se inserta en la red simbólica, esto es, lugares, momentos e interacciones afectivas que dan la posibilidad al niño de recrear y de fantasear (Tenorio & Jacobo, 2013).

Sin embargo como en otras cuestiones de la vida, aquí también no es posible quemar etapas: sólo hay educación a pesar de una demanda primera que implica la reducción del niño a la condición de objeto. De este modo, la educación es precisamente un derecho, porque como nadie puede adquirir la palabra en nombre de otro, ella debe, de hecho, ser conquistada en carne propia. (de Lajonquiere, 2000, p. 118)

Sucede que cuando un adulto se dirige a un niño, de manera inconsciente, demanda a este último reponer aquello que el primero experimenta como faltante en

su vida. En tanto el niño alimenta la ilusión de que en el futuro será el adulto poderoso, exitoso y feliz que se le pide, repone en el imaginario de éste último, aquello que le falta en el presente. Esto deja en evidencia cómo las pedagogías actuales se articulan sobre el no reconocimiento simbólico de la imposibilidad que existe en el hecho de que los niños reales puedan convertirse en los niños ideales que ostentan. La intervención de un adulto sobre un niño es considerada una práctica psicopedagógica en la medida que contribuye al desarrollo disciplinado de lo que se supone que tiene que ser. Todo aquello que el adulto espera del niño, es tomado en cuenta como una capacidad a ser desarrollada por éste de una manera natural. Se infiere que el pequeño debe dar prueba que a su adulto del futuro nada le faltará (de Lajonquière, 2000).

Mientras las antiguas pedagogías, pretendían la consecución de un ideal humano, la moderna apunta al encuentro de lo real en una lógica natural. Si en un pasado se le pedía a los niños que fuesen personas un tanto educadas, en la actualidad se les demanda que en el futuro tengan toda la potencia imaginaria que el adulto cree que le falta y por la cual en la actualidad no es feliz. A su vez, se pretende que lo logren por la simple observación de un programa natural que espera ser desarrollado también naturalmente. En tanto la pedagogía moderna apunte a la construcción de un sujeto existente únicamente en una categoría imaginaria (un futuro que no es) es inevitable que el mundo de la educación no se vea afectado por la sensación de ineficacia (de Lajonquière, 2000).

Los hechos demuestran que en la modernidad, la cotidianidad pasa a estar proyectada en dirección a un futuro. De un tiempo a esta parte se ha dejado de tomar referencias del pasado, el cual a través de la palabra orientaba al sujeto en el presente, en tanto lo situaba en una trama histórica y lo impulsaba hacia adelante, para pasar a vivir en una constante ansiedad provocada por el hecho de perseguir un futuro presente, esto es, la ansiedad propia de vivir en un mundo constituido en una categoría puramente imaginaria de hechos que no son, porque, en tanto son futuro, jamás llegan a la categoría presente. Cuando un adulto decide dar la espalda a su pasado olvida de dirigirse al niño en nombre de un deber simbólico y la tradición filiatoria que lo llevó a él mismo a estar donde está (de Lajonquiere, 2000).

Tal vez dicha negación del pasado tenga parte de su origen en la sensación de disconformidad con la que goza (y justifica su goce) el mundo adulto. Volver la mirada atrás y tomar un pasado como punto de referencia es reconocer que

efectivamente todo tiempo pasado fue mejor, lo que provocaría una herida narcisista en la sociedad moderna, viéndose obligada a reconocer sus errores.

En contraparte cuando el adulto actúa sin avergonzarse de un pasado, de manera inconsciente termina por transmitir al niño las piezas que precisa para construir su historia y lograr posicionarse como tal en la serie de las generaciones humanas. De esta forma vemos cómo con frecuencia y casi de manera instintiva los niños preguntan por el pasado. En efecto si esto no sucede se ven condenados a una especie de muerte subjetiva. Cuando el niño tiene cabida dentro de la historia paterna comienza a operar un sujeto de deseo del cual el niño busca apoderarse (de Lajonquiere, 2000).

Al decir de Foucault (citado por de Lajonquiere, 2000) “es en la historia que se descubre el apriori concreto en que toda producción subjetiva toma, con la apertura vacía de sus posibilidades, sus figuras necesarias” (p. 103).

Las órdenes imperceptibles que el adulto da al niño de llegar a ser lo que él no pudo ser, en cierta medida, tienen como finalidad que el pequeño se someta como objeto. Pero sucede que para que el niño logre desplegar una diferencia entre aquello que es y aquello que quieren que sea, esto es, reclamar su lugar como sujeto, debe elaborar una metáfora, una interpretación de lo que él cree que el adulto le pide.

Dicha metáfora implica que el niño realice la lectura de entregarle algo a cambio al adulto en vez de entregarse él como objeto. Eso que oferta es el resultado de una operación de sustitución, la cual defiende al niño del goce del otro. El material que el niño utiliza para la elaboración de dicha metáfora proviene a su vez, exclusivamente del campo del otro, por lo tanto en la medida que el otro sustenta la demanda, entrega también al niño fragmentos del saber, o sea significantes, para que el niño pueda así elaborar su respuesta ante esta demanda que lo objetaliza (de Lajonquiere, 2000). El niño responde entonces con su deseo para no quedar como objeto. La elaboración de esta metáfora, es la producción de un saber.

El reducir el acto educativo a un proceso de estimulación de las capacidades a ser desarrolladas, por lo tanto la demanda que hace el adulto, aspira imaginariamente a la obtención de una ganancia y no, como debería de serlo, el cumplimiento de un deber. La ganancia que el adulto busca es el recuperar aquella satisfacción narcisista que perdió por el hecho de no ser aquello que pudo haber sido. Esta es la razón por la que el adulto quiere olvidar su historia, ya que ésta está revestida de poca potencia existencial. Lo que sucede es que cuando un adulto da la espalda a su pasado olvida

dirigirse al niño en nombre de un deber simbólico, o sea, en pro de mantener una tradición filiatoria, la cual en su momento cuidó del propio adulto. Es así que estos últimos piensan que deben educar a los niños en base a la imaginación de las supuestas necesidades futuras y no en base a los recuerdos del pasado.

Precisamente esta hipótesis es parte del gesto de renuncia al acto educativo que implica el modelo psicopedagógico hegemónico actual (de Lajonquiere, 2000).

Tal como se mencionaba previamente, el niño elabora una metáfora, la cual es posible a partir de la denegación del acto educativo del adulto, esto es, de la desmentida de su propia demanda, generando la duda en el niño acerca de lo que el Otro quiere de él.

El otro pide que se entregue como objeto, pero también entrega las claves significantes que posibilitan la producción de un saber que funciona como resguardo contra esa demanda. De este modo el adulto proporciona un desmentido de su propia demanda. Dice una cosa pero también dice otra, entonces el adulto desmiente o, simplemente, dice una mentira. Al final *¿qué es lo que quiere de mí?* se pregunta el niño. Esa pregunta, reverso del desmentido adulto, fecunda precisamente el *deseo* en el niño que no es otro que aquel de llegar a ser adulto para, de esta manera, usufructuar del saber que el mismo supone en los grandes, ya que ellos tienen el derecho de pedirle el cumplimiento de órdenes. El desmentido de la demanda adulta posibilita que el niño llegue a considerar que la misma le atañe en tanto sujeto o, en otras palabras, que la demanda le oferta el respeto -el estatuto- de *un sujeto*. (de Lajonquière, 2000, p. 120)

El deseo surge entonces como defensa exitosa frente a la demanda del otro. Es por esto que al desmentido adulto que germina el deseo, le corresponde la represión de la posibilidad de que haya una respuesta sustituta de la demanda, esto es, la imposibilidad de que haya un saber sobre el deseo del Otro. El infante, de este modo queda dividido entre la insistencia psíquica de que haya un saber sobre la demanda del adulto y el hecho de que no haya un saber total sobre la misma (de Lajonquière, 2000).

Esta división adquiere la forma de una paradoja. Parafraseando a Masotta (1979), se puede decir que el niño tanto quiere saber sobre el deseo como no quiere saber que no se puede saber que no hay saber sobre el deseo que se esboza en el margen de toda demanda.

En suma, en la medida en que esa paradoja se instala en el infans hace de él un niño sujeto a un saber que no se puede ser sabido o en otras palabras a un saber imposibilitado de reintegrar para sí un resto reprimido en el ojo de esa hiancia subjetiva que se llama

inconsciente. Ese resto de saber que no se sabe -el inconsciente- alimenta la suposición de un sujeto poseedor del mismo, o sea, la existencia de un Padre. Ese que es al menos un sabedor vendría a saber precisamente sobre el *deseo* del Otro. En suma, ese Padre es el reverso de la represión del saber que instala la operación de un *sujeto del deseo* en el niño. Si ese padre es detentor de ese resto, efecto de la sustitución defensiva frente a la demanda del Otro, entonces cabe afirmar que, en el conjunto de las metáforas hay una que destaca: la metáfora paterna. (de Lajonquiere, 2000 p121)

4.1) La metáfora paterna

Todas las operaciones simbólicas de corte que establecen una Ley, establecen dicha metáfora. La misma posibilita que en el campo de la significación, el niño logre constituir su lugar como sujeto, a la vez que esta producción lo defiende del goce del Otro. La falta de acontecimiento de la metáfora paterna trae como consecuencia un impasse educativo, esto es “la imposibilidad de que el niño se posicione en un proceso de conquista de un lugar a partir del cual el deseo le sea posible. Quedando en evidencia la cuantía de la función paterna como operador simbólico de corte y también transmisor de la Ley, cuya función es estructurante en la construcción de la subjetividad (de Lajonquiere, 2000, p. 122).

Como se mencionó a priori, la elaboración de la metáfora paterna es la elaboración de un saber. Todo saber transmitido lleva en sí una marca identificatoria, lo que resulta en que el aprendiente tenga algo de semejante a su enseñante. Cuando esta transmisión se propicia, se instala una deuda. La deuda que adquiere el aprendiz con el maestro es del orden de lo simbólico, el mismo al que pertenece la metáfora construida de la demanda. No es una deuda constituida en lo real. Menos aún teniendo en cuenta que aquello transmitido por el maestro en realidad es propiedad de una tradición de sistemas epistémicos. El acto educativo instala la pregunta por el deseo del otro. De lo contrario tener la certeza de lo que el Otro quiere obliga al sujeto a pagar la deuda con su propia existencia. Pues el deseo sería solo el eco de la pregunta acerca del deseo del otro sin resolver (de Lajonquiere, 2000).

En relación a esto se postula que educar es “La puesta en acto de un proceso de filiación o sujetamiento de ideales, deseos, sistemas epistémicos y deudas” (de Lajonquière, 2000, p.175).

Cuando enseñamos algo a un niño, la iniciativa del acto esta puesta del lado del deseo del adulto en una función de educador. De hecho, todo adulto educa en función del deseo que lo anima, e incluso cualquier oferta que se da a un niño puede surtir efectos educativos en tanto ésta sea animada por el deseo. De esta forma podría entenderse que educar en nombre de la naturaleza es en cierta forma negarle a los más chicos la posibilidad de que puedan hacer uso de su deseo humanizante.

Mediante la educación los niños pretenden que se les señale la posibilidad de que en un futuro ellos harán usufructo del deseo, tal como lo hacen los adultos del presente (de Lajonquiere, 2000).

Cuando un adulto enseña, lo hace por deber, el cual tiene su origen en la deuda simbólica que le fue transmitida. Dicho deber es el de crear a un adulto que sea capaz de defender su propia vida. Mientras que se aprende por amor, ya que un aprendizaje es posible en la medida que un sujeto se sienta querido o sea querido por alguien.

Como es sabido, toda pedagogía implica en cierta forma el ajuste de los contenidos al fin enseñado, esto es, el ajuste de los contenidos y sus modos de transmisión con objetivo de su aprendizaje, tal como lo propone el modelo naturalista. Pero los adultos de otrora parecían tener una sensata intuición: al parecer el saber humano no puede ser ni todo enseñado, ni todo aprendido. Al pretender la adecuación a un presupuesto nivel de desarrollo psicológico natural infantil, lo enseñado queda reducido al simple hecho de su existencia, sin generar algún cambio (de Lajonquière, 2000).

La naturaleza que se recorta en el horizonte del cotidiano escolar se presenta como un deber ser psicopedagógico, que trae consigo la renegación del deseo, dejando en debate el hecho de que al parecer el nuevo parámetro educativo sea la formación de sujetos privados del mismo (de Lajonquiere, 2000).

5) Aportes del Psicoanálisis para pensar la educación

El psicoanálisis logra acercarse al campo pedagógico a partir de algunos conceptos básicos de su teoría, como ser: Inconsciente, transferencia, Complejo de Edipo, Ley, castración, función paterna entre otros (Elgarte, 2009). Constituyendo las dificultades del aprendizaje uno de los primeros puntos de inflexión entre ambas disciplinas,

permitiendo entender el hecho de no aprender como un síntoma que se ponía de manifiesto.

Las innovaciones psicoanalíticas a la hora de pensar la cuestión educativa se esgrimen en torno a la posibilidad de abrir nuevos caminos a otros discursos y romper el enfoque centrado en el conocimiento, el cual implica procesar datos, recordar y olvidar para comenzar a entender en relación a cómo el sujeto logra aprender o no. En referencia a esto, Kachinovsky (2012) sugiere que “el aporte del psicoanálisis a la educación y a la psicopedagogía reside en su aspiración de entendimiento de lo humano” (p. 46).

El psicoanálisis enseña que la vida psíquica del sujeto está basada en impulsos inerradicables que conforman la materia prima de la subjetividad de cada individuo la cual estaría determinada indudablemente por las determinaciones sociales por un lado y las Leyes intrínsecas de su funcionamiento por otro (Follari, 2007).

Uno de los conceptos más innovadores que aporta esta teoría y que resultan interesantes para pensar al sujeto de la educación, es la categoría de inconsciente. Al no solo tomar en cuenta lo consciente como instancia de conocimiento, se limitan los intentos de programación pedagógica que supone la adecuación natural del modelo hegemónico. La incorporación de este concepto implica entender que no hay un aprendizaje programado a ser adquirido, ya que el inconsciente no es evaluable, el psicoanálisis no apuesta al rendimiento académico, de hecho referir a lo inconsciente hace alusión a aquello que no se sabe. Por el contrario al sujeto del conocimiento, el sujeto del inconsciente no considera a lo intelectual como una aptitud autónoma, sino que depende de la trama significativa del sujeto (Elgarte, 2009).

Como formulaba Bleichmar (1998) el inconsciente se encuentra al margen de cualquier razonamiento, regido por sus propias leyes, somete a fracaso la posibilidad misma de adaptación y aprendizaje en caso de considerarlo pertinente. Es justamente en la dimensión de lo inconsciente donde radica también la imposibilidad de la educación, en tanto lo inconsciente se mantenga en el orden de lo desconocido.

Otro aporte psicoanalítico para reflexionar la cuestión educativa propone pensar en que hay una relación de continuidad entre el interés sexual y el cognitivo. Pues el interés por el saber está vinculado a la curiosidad sexual, a la vez que saber referencia al hecho de que no se puede saber todo, conllevando a una marca de castración, una

falta y el reconocimiento de la misma. La sexualidad que en este marco refiere es una sexualidad del orden de lo inconsciente, regida por los trayectos de la pulsión el cual hace alusión a sus destinos: represión y sublimación. “Renuncia pulsional que marca el ingreso a la cultura en cuyo seno la educación tradicionalmente oferta metas no sexuales para la pulsión” (Elgarte, 2009, p.321).

Cabe destacar la importancia que el mecanismo inconsciente de la represión ocupa en la estructuración del aparato psíquico, ya que es a partir de ella que se constituye lo reprimido que dará lugar a la pulsión del saber y con ella la posibilidad de simbolizar. Dicho mecanismo consta de dos tiempos; en una primera fase la representación de la pulsión no es admitida en lo consciente y en un esfuerzo de desalojo se instaura la primera represión primordial, quedando ligadas la representación de la pulsión y la pulsión misma, constituyéndose así lo inconsciente. A la segunda fase de la represión, Freud la llamó represión propiamente dicha: la misma recae sobre retoños psíquicos de la representación previamente reprimida o sobre pensamientos que hayan entrado en vínculo asociativo con ella, pese a proceder de otros lugares. Es en esta última instancia, esto es, en su carácter secundario donde la educación interviene de manera favorable para el desarrollo del pensamiento (Tenorio, 2013).

Tal como se mencionó en el apartado anterior, es crucial la influencia del discurso entre los seres humanos, esto es, la palabra, en tanto que ésta habilita al sujeto como tal. Desde esta perspectiva se puede también adoptar el concepto de transferencia propio del psicoanálisis para pensar el acto educativo, ya que “Si la palabra en sí tiene efectos transferenciales, para que un proceso de enseñanza aprendizaje tenga efectos, el docente, la tarea, la teoría tendrán que ser investidos libidinalmente por el alumno, se le atribuirá algún saber al Otro” (Elgarte, 2009, p. 321). Ese saber que el Otro tiene es un saber que al educando le falta.

De la misma forma en que la situación analítica presupone una asimetría de lugares entre el analista y el consultante, el campo pedagógico, ese que está intervenido por la función del saber, en tanto que un pedagogo la representa para un alumno, también dispone de una asimetría de lugares entre estos últimos. En dicha asimetría, el saber se hace presente, no tanto en relación a las personas que intervengan en el acto, sino en relación al corte que en él opera el deseo (Elgarte, 2009).

Lacan (Citado por Elgarte, 2009) ha destacado la importancia de la función paterna como un operador simbólico de corte y transmisor de la Ley, la cual cumple una

función estructurante de la constitución de la subjetividad. El deseo, motor del psiquismo, nace de la falta que instauro la prohibición de una Ley. A su vez en el mundo de las leyes humanas la ley de la prohibición del incesto se destaca por su excelencia sobre el resto de las leyes, proclamando para sí el valor de “La ley”.

Precisamente esta ley apunta a mantener la diferencia entre el adulto y el niño, ya que esta implica el recordar que en un estado de derecho, aunque todo puede ser dicho, no todo puede ser hecho (de Lajonquière, 2000).

Cuando un adulto educa ordena el mundo del y para el niño a partir de la arbitrariedad entre lo que está permitido y lo que no, esto es, educa infundiendo una ley. De esta manera la educación termina por instaurar una falta en el mundo infantil, la falta de aquellos derechos que están reservados para el mundo del adulto: “Si vos haces esto hoy, mañana serás como yo: un adulto”. Ante esto el pequeño queda a la espera de eso que gozará en el futuro y por lo tanto en el presente se limita a obedecer la ley. Es así que aprende la lección sobre el deseo, lo cual implica el no todo (de Lajonquière, 2000).

La ley abre paso a la existencia de un sujeto que debe de mediar con lo prohibido, la diferencia, o sea, la ley hace existir un sujeto de deseo que inconscientemente reclama por lo prohibido en tanto que instala una falta en ser. Es así como las leyes del día a día deben invocar el nombre de la ley. Cada vez que el sujeto debe de posicionarse ante una orden se posiciona respecto del deseo. No obstante cuando la orden no se conforma por el espíritu de las leyes, se revela como una regla que procura fabricar un individuo psicológico cerrado en sí mismo. La ley en la medida que prohíbe, posibilita a su vez la diferencia, otorgando otras opciones ante lo prohibido: “no puedes hacer esto, pero puedes hacer esto otro” lo que da lugar a la construcción de subjetividad y la creatividad, mientras que la regla prescribe categóricamente la práctica a realizar en actos concretos. La regla obliga a hacer igual a lo que se demanda, mientras que la ley inscribe una diferencia en relación a lo prohibido. Es con relación a esto que se afirma que la educación debe de invocar el espíritu de las leyes (de Lajonquière, 2000). Sin embargo el modelo hegemónico actual se acota a las normas y limita la creatividad.

De Lajonquiere (2000) afirma que toda educación es terapéutica ya que ésta consiste en curar al niño del infantilismo y explica que el carácter infantil o adulto de la existencia de un sujeto está dado por el posicionamiento con respecto a ley del deseo, por lo que el infantilismo queda reprimido en nombre de la ley.

Pero en la actualidad el día a día escolar, deja de estar en función del mundo de las leyes y pasa a estar en función del mundo de las reglas. El despreciado espíritu escolar tradicional pese a lo rudimentario de su fachada, al parecer tenía clara la diferencia entre el deseo y el goce propuesto por el psicoanálisis, por lo que se encargó de hacer de la educación una empresa movida por el deseo. En contraparte la idea moderna de enseñar todo tipo de conocimientos utilitarios en favor del desarrollo natural del aprendizaje (sin esfuerzo psíquico) resulta encontrar como motor el inmediatismo del goce (de Lajonquière, 2000).

La promesa por parte del adulto al niño de que en un futuro será como él, favorece la instalación en el sujeto de una interrogante existencial que abre paso al espíritu de las leyes o sentimiento de ciudadanía. Hoy, la búsqueda de una justificación inmediata deja desprovista a la educación infantil ante el imperialismo del valor de cambio, quedando el sentimiento de ciudadanía a acceso del mejor gozador. La renuncia que implicaba la ley infundida por la vieja escuela, era justamente la renuncia del goce. De esta manera el acto de educar envolvía siempre el hecho de pasar al niño algo del ser adulto (de Lajonquiere, 2000).

Para el psicoanálisis, la educación no pasa por el intento de ajustar la intervención adulta a una realidad infantil, sino de interrogarse sobre eso que el niño representa inconscientemente. Cuando los educadores se hallan familiarizados con el psicoanálisis podrán reconciliarse con algunas fases de la evolución infantil, o sea el adulto podrá reconciliarse con su propia infancia, esto es con su pasado. De hecho otro de los novedosos aportes del psicoanálisis a la educación consiste en que el pedagogo pueda comprender su propia infancia, esto es, como se formuló en el apartado anterior el poder volver al encuentro de su historia y no negarla (de Lajonquiere, 2000).

Ya para finalizar, es prudente aportar con respecto a la trama del deseo, que sobre éste último no hay conocimiento alguno que se pueda generar, sino un saber a ser

constituido. En tanto el deseo surge de una falta, aquello que el niño aprende se constituye en función de la misma. El deseo de saber es pues el nombre que designa el psicoanálisis para el feliz encuentro de una serie de circunstancias significantes, siendo entonces el acto educativo el encargado de la transmisión de dichos saberes (de Lajonquiere, 2000).

REFLEXIONES FINALES

El tema de cuestión educativa es un tema que nos concierne a todos como integrantes de una sociedad y de la cual, a mi entender, todos somos responsables de ella, tomando en cuenta que todos en el cotidiano de nuestras vidas nos posicionamos en el lugar de aprendices y enseñantes en algún momento.

Hablar de educación es un tema de gran complejidad debido a las varias dimensiones de análisis que esta presenta, con foco en diversas disciplinas, algunas de ellas opuestas entre sí, lo que conformó una de las principales dificultades encontradas para el abordaje del tema. Al poner en debate la cuestión educativa las aristas a trabajar son muchas y por tal razón alguna de ellas, como ser el rol docente no fueron abordadas en el presente trabajo, más que a modo de mención.

En un principio el propósito de esta monografía estuvo volcado a indagar acerca de los aspectos transferenciales y contratransferenciales que se ponían en juego en el acto educativo, pero poco a poco, el foco de la misma se fue sesgando en relación a la importancia de considerar a las instituciones educativas como espacios fértiles para la producción de subjetividad, entendiéndola como una herramienta fundamental, que implica el autoconocimiento del sujeto, reconocimiento de sus particularidades, y un posibilitador para que pueda transitar las diversidades, pudiendo reconocer sus capacidades creativas para de esta forma incidir en el mundo y para lograr un mundo mejor.

Dicha modificación en la elección temática se halló influenciada por el contacto directo que mi práctica laboral proporciona, la cual me permitió observar que la mayor dificultad percibida en los sujetos con los que trabajo (dentro de instituciones educativas, formales y no formales) residía en la imposibilidad, en algunos casos, de poder formar opiniones, expresarse libremente, reconocerse como sujetos de derecho (y conocerlos), apropiarse de ellos y en relación a la posibilidad de imaginarse en un futuro.

Parece ser que en relación a la cuestión educativa no se agotan los aportes, surgiendo siempre nuevas líneas de reflexión a ser consideradas y quedando relegadas otras a un segundo plano. Sucede que pensar la educación y las instituciones educativas como espacio de producción de subjetividad implica contextualizar a la misma en un marco que en la postmodernidad no termina de definirse, a su vez que proponer un enfoque psicoanalítico para poder entender a los sujetos de la educación supone incluir la categoría de lo desconocido, reconocer la falta como generadora del deseo y no como causa de una angustia por no saber sostener vacíos.

“Todos somos genios, pero si juzgas a un pez por su habilidad de escalar un árbol,
vivirá su vida entera creyendo que es un inútil”

Albert Einstein

REFERENCIAS

- Bleichmar, S (1995) Del discurso parental a la especificidad sintomal en el psicoanálisis de niños. En A. M. Rosenberg (Ed), El lugar de los padres en el psicoanálisis de niños. (pp. 81 - 108). Buenos Aires: Lugar
- Bleichmar, S (1998, 6 de Abril). Inteligencia, pensamiento, simbolización. Cuestiones de infancia, pp 77- 97
- Bleichmar, S. (2002, 13 de Diciembre). Unión Civil y naturaleza humana. Silvia Bleichmar, psicoanalista argentina [web log post]. Recuperado de <http://barriosdepieareas.blogspot.com.uy/2010/07/union-civil-y-naturaleza-humana-silvia.html>
- Bleichmar, S. (2008). Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc.
- Bleichmar, S (s.f). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. Recuperado en <http://malestaresenlainfancia.com/infancia/images/biblioteca/entresubjetividadyproduccion.pdf>
- Buscaglia, L. (1984), Vivir, amar y aprender. Buenos Aires: Emecé
- De Lajonquière, L. (2000), Infancia e Ilusión (psico) Pedagógica Escritos de psicoanálisis y educación. Buenos Aires: Nueva Visión
- Elgarte, R. (2009), Contribuciones del psicoanálisis a la educación. Educación, Lenguaje y Sociedad. 6 (6), p. 317 - 328.
- Follari, R. (1996), ¿Ocaso de la escuela?. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.
- Follari, R. (2001), El sujeto en lo escolar. Educación y Filosofía. (15). pp. 179- 189

- Follari, R. (2007), ¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela?. Perfiles educativos. 29 (115), p. 7
- Kachinovsky, A. (2012), Enigmas del Saber. Historia de aprendices. Montevideo: Departamento de comunicaciones, Universidad de la República.
- Píriz, V. (2015). El vínculo educativo y los procesos de ligazón en educación media básica: las voces de docentes y estudiantes. Estudio exploratorio en dos liceos de Montevideo. Universidad de la República. Uruguay
- Rivas, O. A (s.f). Espacio latino. Filosofía y educación en Paulo Freire. Vínculos e interacciones. Recuperado de: http://letrasuruguay.espaciolatino.com/aaa/rivas_olivo_anastacia/filosofia_y_educacion_en_paulo_freire.htm
- Tenorio, C & Jacobo, J. (2013), El deseo de saber en la infancia. Revista de Educación y Desarrollo. (24), p.23