



**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**Instituto de Psicología Clínica
Trabajo Final de Grado - Monografía**

*Sobre la puesta de límites y la internalización de normas
en la infancia: una mirada al ámbito educativo y familiar*

Estudiante: Sabrina Melgarejo Espiña

Ci: 4.602.452-7

Docente tutor: Prof. Adj. Michel Dibarboure

Montevideo, Uruguay

30 de octubre de 2017

Resumen

El objetivo del presente trabajo monográfico se centrará en el abordaje de determinados planteamientos en relación a la puesta de límites y la internalización de normas en la infancia desde una perspectiva psicoanalítica.

Se reflexionará en torno a las “nuevas subjetividades” que responden a un nuevo marco contextual y su influencia tanto en el ámbito familiar como en las instituciones educativas. Se considerarán los diferentes “mensajes sociales” que constituyen un imaginario social en cuanto a los roles y deberes esperados tanto de los padres como de los niños.

Se ahondará en la cuestión de la asimetría existente entre el niño y el adulto y cómo se posicionan los últimos frente a ella, enfocándonos tanto en el ámbito familiar como en el ámbito de la educación formal.

Se propondrán los aportes de diferentes autores en torno a la temática para que se encuentren y dialoguen entre sí.

Palabras clave: Infancia. Límites. Psicoanálisis.

Índice

1. Introducción.....	3
2. Conceptualizaciones acerca de los límites.....	5
2.1. La importancia del “no” en la estructuración psíquica.....	6
2.2. “La humanización implica la presencia de un otro”.....	8
2.3. Verdadero y falso self.....	10
3. Nuevas configuraciones familiares.....	13
3.1. Sobre la función de sostén y corte como constitutivo de lo familiar.....	14
4. Construcción socio-histórica del niño.....	16
4.1. El niño y la institución escolar.....	19
4.2. Incidencia de la sociedad de la información y el consumo en la producción de subjetividad infantil.....	21
4.3. Instauración de legalidades como principio educativo en la construcción del sujeto niño.....	23
5. Consideraciones en torno al niño como sujeto de derechos.....	26
5.1. Padres permisivos vs padres autoritarios.....	27
5.2. Roles necesarios de protección y asimetría.....	30
6. La puesta de límites en el ámbito de la educación formal.....	33
7. Consideraciones finales.....	35
8. Referencias bibliográficas.....	38

1. Introducción

El presente trabajo pretende abordar la temática de la puesta de límites así como el aprendizaje de pautas y normas culturales en la infancia.

El discurso de la problemática con los límites es sin duda de gran relevancia actual. Se presenta cotidianamente en los encuentros con padres y maestros, así como en las consultas psicológicas actuales en donde los adultos referentes del cuidado del niño concurren en busca de una “guía” que los ayude a enfrentarse a esta delicada tarea.

Para poder reflexionar en torno a la temática, es necesario pensar qué implica ser un niño en la actualidad, para ello se deben atender los múltiples cambios socioculturales y comprender que se han producido modificaciones en la subjetividad en lo que refiere a la paternidad y la infancia. Todas estas variaciones responden a una era posmoderna con características propias que serán desarrolladas en el presente trabajo.

Estos cambios también se reflejan en los ámbitos familiares y educativos, las dos instituciones sociales de mayor repercusión en la vida del niño. Se destacan nuevas configuraciones familiares que poco tienen que ver con el clásico concepto de familia tradicional burguesa y a su vez las instituciones educativas requieren de transformaciones que acompañen a las nuevas formas de subjetividad actuales.

Tanto los padres como los docentes van a consolidar un papel esencial en lo que refiere al proceso de socialización del niño. Es mediante las interacciones sociales que se establecen con estas figuras de referencia para el niño, que comprenderán las normas de conducta e irán asimilando e interiorizando los valores. Estos intercambios que se producen en la escuela y en el medio familiar les permite afianzar o modificar aspectos del desarrollo sociopersonal que venían siendo definidos previamente (Gallardo, 2006/2007).

Por otro lado, el tema de la puesta de límites no se reduce al ámbito escolar, se debe comprender la importancia de los vínculos más tempranos del niño, esto es, las primeras relaciones con las personas más significativas de su entorno, reconocer al niño desde su singularidad influirá en los modos de enfrentarse a las problemáticas del aula escolar (Gerstenhaber, 1997).

Se presentan los siguientes interrogantes: ¿el contexto histórico influye en la manera en que los padres se posicionan frente a los hijos?, a la hora de poner un límite ¿se transmite un mensaje?, ¿cómo se concibe la autoridad en la asimetría que existe entre el niño y el

adulto?, ¿cómo se tramita la tensión entre la transmisión de conocimientos y la producción de subjetividad en el ámbito escolar?, ¿es necesario siempre explicitar y fundamentar a los niños el porqué de los límites?

Una vez expuestas algunas de las incógnitas, se procurará en el trabajo explorar determinados conceptos de la mano de diversos autores para intentar darles un sentido enriquecedor a la hora de posicionarnos como psicólogos, padres, maestros, etc...

Si bien la presente monografía se basa en la concepción psicoanalítica, se propone hacerla dialogar con posicionamientos conductuales en relación a la temática.

La elección del tema se debe al gran interés que despertó en la autora la participación en la práctica psicopedagógica en nivel inicial dictada por las docentes Esther Angeriz y Alejandra Akar, donde se brindó la oportunidad de trabajar en un centro escolar durante un año.

Se realiza un rastreo bibliográfico de autores que incursionan en la temática. Se articulan los puntos de vista que proponen, aportando a su vez una visión crítica personal.

2. Conceptualizaciones acerca de los límites

Se considera relevante comenzar haciendo referencia a ciertas nociones en cuanto a los límites en pos de lograr una mejor comprensión de la temática.

Los límites tienen el objetivo de regular las conductas, advierten hasta donde se puede llegar con determinado accionar. En su material ¿Mucho, poquito o nada? Unicef (2011) plantea: “poner límites es enseñarles qué es lo que está bien y qué es lo que está mal, y permitirles desarrollar la capacidad de ajustarse inteligentemente a las normas” (p.106).

La cuestión de la construcción de las normas morales en el niño es un aspecto de gran importancia. El desarrollo moral es el proceso de aprendizaje de la conducta socialmente aceptable y la internalización de normas y valores que son transmitidos al niño en los diferentes ámbitos que lo rodean (familiar, educativo, etc). Piaget (s.f.) sostiene que el desarrollo moral es un proceso de construcción interna, las reglas externas son apropiadas por el niño solamente cuando él las adopta como propias, las interioriza. Para la postura piagetiana la obediencia no favorece el aprendizaje de las normas porque se da en el sentido de evitar una sanción o recibir un premio; si el niño presta un juguete porque el adulto se lo ordena, lo hace por obediencia, en cambio si lo hace voluntariamente muestra su deseo por cooperar con otra persona, y así a su vez irá interiorizando su propio sistema moral (González y Méndez, 2002:6).

Una postura parecida la encontramos en Verduzco y Murrow (2001) al plantear que si el niño obedece en base a premios y castigos lo que se está promoviendo es que puede “cobrar” por todo, lo que se le transmite es que no se espera que coopere a menos que obtenga algún tipo de ganancia por ello.

Por otro lado, Unicef (2011) señala que la puesta de límites está relacionada con una exigencia hacia el niño que implica que actúe de forma diferente a su impulso y es necesario por tal motivo, que los adultos planteen dichos límites de determinada manera:

- el límite debe ser presentado de forma simple y clara, y debe ser siempre el resultado de una decisión premeditada.
- a su vez, no debe primar la ira o el enojo ya que esa postura no favorecerá el hecho de ser buenos modelos de referencia para los niños.

González y Méndez (2002) afirman que al poner límites, tanto la familia como la institución educativa, transmiten normas y hábitos culturales los cuales son incorporados paulatinamente a partir de un proceso de aprendizaje que se desarrolla en el ámbito de las relaciones interpersonales. En relación a ello, Unicef (2011) señala a los adultos como los

responsables de enseñar a los niños a aceptar las normas de convivencia social de forma gradual, lo que propiciará una buena integración a una sociedad gobernada por reglas y exigencias.

2.1. La importancia del “no” en la estructuración psíquica

Los aportes mencionados anteriormente responden a una mirada más conductual de la temática a desarrollar, dan una explicación de cómo poner límites que se relacionan con pautas concretas para su ejecución (para poner límites no hay que estar enojados sino convencidos, sus razones deben ser explicadas de manera comprensible, etc...). Si nos centramos en la postura psicoanalítica en relación a la “puesta de límites” podríamos destacar en un primer momento un “conflicto de visiones”:

De Lajonquière (2000) aborda el ámbito educativo como foco de análisis y sostiene que cuanto más se pedagogiza el acto educativo menos se educa, podríamos pensar en base al autor que cuanto más se piense en "recetas" para la puesta de límites menos se va a educar.

Por otro lado, Casas de Pereda (1999) desarrolla la importancia del “no” en la estructuración psíquica que es necesario mencionar.

Existen tres modalidades del “no” en torno a la estructuración psíquica: la negación discriminativa, el “no” de la prohibición y la negación (Casas,1999:116).

La negación discriminativa se presenta desde comienzos de la vida a través del discurso materno y su contracara es la afirmación. El no de la discriminación diferencia lo que es de lo que no es. Aquí se destacan los juegos de presencia-ausencia: ¿No está? ... ¡Está...! La defensa correlativa es la desmentida de la ausencia con una presencia, esto es, límites del aparato psíquico para enfrentar la simbolización de la ausencia (Casas,1999:117-118).

El “no” de la prohibición también se presenta en la cotidianeidad y surge siempre como límite expuesto desde afuera. Es un límite al displacer “no llore mi bebé” pero también al placer. Es muchas veces limitación frente a los riesgos de la vida cotidiana, creando de esa forma un espacio reasegurador. El “no” a las demandas, límite al placer, provoca sentimientos de frustración, y organizan según el lenguaje freudiano los diques (Freud, 1980). Los diques se conforman en el período de latencia, comprendido entre los 6 y los 12 años aproximadamente, y conforman aquellos comportamientos propios de formaciones reactivas (represión de comportamientos originales) que hace que se canalice la sexualidad

por otros medios. A su vez prefiguran una instancia psíquica: el superyó (Casas,1999:119-120).

Se observa la existencia de defensas como la desmentida y la represión provocadas por la negación discriminativa y el no de la prohibición, pero precisamente el retorno de lo reprimido vuelve a través de una tercera instancia que es la negación (Casas,1999:120-121). Cabe mencionar la importancia de las diferentes formas en que la función de lo negativo se desarrolla dentro de la estructuración psíquica.

En relación a la visión conductual mencionada con anterioridad, (Unicef, 2011) sostiene que al poner un límite, se plantea una imposición al niño al deber actuar de una manera diferente a su impulso y emociones con el objetivo de ir asimilando las pautas y reglas culturales. Se puede vincular con el “no” de la prohibición, la cual da lugar a la instancia moral del superyó constituyendo la progresiva internalización de normas y prohibiciones.

Se destaca oportuno a continuación relacionar los aportes de Casas (1999) con la visión de Guerra (2000a) al reflexionar sobre los cambios socioculturales que se han producido y sus efectos en la subjetividad paterna. Cambios culturales que responden a una sociedad posmoderna con un claro avance científico y tecnológico, siendo a la vez caracterizada por lo virtual y digital. Todas estas particularidades de la época actual imprimen sus influencias en la subjetividad paterna. Un ejemplo de ello es el deseo de los padres de que sus hijos se preparen para el futuro ambiguo del nuevo siglo.

Guerra (2000a) señala:

Guiados por esa vivencia de que en el hijo debe primar la imagen de fortaleza y vitalidad, les resulta sumamente conflictivo ponerle frenos, límites, enfrentarlos a la frustración de una prohibición, ya que temen que tenga efectos muy negativos en su “desarrollo” (p.11).

Guerra (2000a) se plantea si al condicionarse la “función paterna” relacionada con la castración simbólica, no aparecerá en su lugar la imagen de la completud fálica, propiciando una renegación de las diferencias de los sexos y también generacional, permaneciendo ambiguos los lugares simbólicos en la familia. Cabe destacar que la “función de corte” del padre causa una instauración de la represión estructurante como marca del psiquismo en el niño. En este sentido, el autor concuerda con Casas (1999) al considerar a la función paterna del “no” a las demandas, la encargada de limitar el goce del niño, que como se

mencionó va desde vivencias de frustración a elaboración de límites y da lugar, en términos freudianos, a los diques (Freud,1980), que prefiguran la instancia psíquica del superyó.

Es importante mencionar que cuando Guerra (2000a) hace referencia al “lugar del padre”, habla del padre o de la madre, esto es, depende de cómo opere la prohibición fundante del incesto. Se retomará esto más adelante en el apartado de “Sobre la función de sostén y corte como constitutivo de lo familiar”.

Centrémonos a continuación una de las incógnitas que se formularon en la introducción: ¿Es necesario siempre explicitar y fundamentar a los niños el porqué de los límites? basándonos en los aportes de Casas (1999) podríamos sostener que no siempre hay que fundamentar el porqué de la negación, sino solamente plantear un “no, porque no se puede/debe hacer” determinado accionar. Cuando esto no sucede, lo que ocurre es que estos niños se convierten en adultos que no realizan determinada acción no porque no se deba hacer, sino por las consecuencias que puedan surgir. Tomemos como ejemplo a una persona que no agrede a otra porque puede ir preso en vez de no agredir porque no se deba hacer.

En consonancia con lo anterior Bleichmar (2008) sostiene que la moral se ha degradado a una moral pragmática y afirma:

Hay un cambio de discurso: hoy la madre le dice a los chicos “no robes que te echan de la escuela”. Mi madre hubiera dicho: “no robes, que me muero de vergüenza”. Al decir “no robes que te echan de la escuela” (...) lo que no hago es porque no me conviene no porque no se debe hacer. (...) Un paciente mío le preguntó a su padre: “¿Por qué no me puedo casar con mamá?”. Y el padre le respondió: “Porque yo llegué antes”.(...) En realidad la respuesta es: “Porque no se debe” (p.31).

Casas (1992) afirma que las carencias en la prohibición, que en última instancia es prohibición del incesto, componen los cimientos de múltiples efectos patológicos (Guerra, 2000a:12).

2.2. “La humanización implica la presencia de un otro”

Los aportes que vienen siendo desarrollados hasta el momento dan cuenta de la importancia de la negación en sus múltiples modalidades (la negación discriminativa, el no de la prohibición) como forma de estructuración psíquica. Ahora bien, para que el ser humano se desarrolle como tal, es necesaria la presencia de un otro que lo reconozca y le transmita los aprendizajes de la vida en convivencia.

¿A qué se hace referencia al hablar de humanización? La humanización es el desarrollo propio del ser humano, Pérez (2001) plantea que el ser humano es el ser vivo con mayor nivel de complejidad en cuanto a organización psicológica. Para poder diferenciarse de un organismo vivo en supervivencia, deberá ir imprimiendo procesos en el nivel de lo psíquico, lo que dará lugar a su humanización progresiva.

A su vez, Bleichmar (2008) afirma que la información genética es suficiente para la vida animal del ser humano, pero no para la vida humana del ser humano. Por ende la necesidad de un otro en lo que conlleva el aprendizaje de la vida (p.129).

En relación con lo anterior, Bleichmar (2008) sostiene:

A medida que el adulto considera al niño un ser humano, el niño se va humanizando (...) La función del docente es posiblemente la primera mirada humanizante que se establece con el niño que no es puramente familiar. Ahí hay un proceso de humanización en la medida en que lo que circula es el amor. No se puede instaurar la ley, si quien la instaura no es respetado y amado (pp.64-65).

La única forma de aprender a conservar la vida se sostiene con la transmisión del saber del adulto frente al saber del niño. La humanización es perturbación de la función: no solamente es comer, sino comer dentro de ciertas condiciones; no solamente es dormir, sino dormir dentro de ciertas condiciones. Esto, que parece una perturbación, es en realidad el origen de la vida simbólica. Es precisamente esta perturbación la que abre todas las vías de la vida social (Bleichmar, 2008:129).

En consonancia con lo anterior, Calmels (2014) sostiene: “Perturbar es pasaje de la función orgánica al funcionamiento corporal. Para poder ser libre hay que haber construido un cuerpo y los cuerpos para ser cuerpos deben perder la libertad absoluta” (párr.16).

Pérez (2001) afirma que la humanización se produce en el encuentro del bebé con las personas de su entorno, en el interjuego entre sus pulsiones a satisfacer y el medio proveedor, lo que dará lugar a la preservación de la vida, instalándose así las bases del psiquismo temprano (párr. 2).

En relación a ello Bleichmar (2008) sostiene que el proceso de humanización implica que en sus inicios ese ser indefenso sea reconocido por un otro que le transmita la información necesaria para el desarrollo y cuidado de la vida. Por ende, cabe destacar la trascendencia de los primeros cuidados en el vínculo madre-bebé y las consecuencias que ello tendrá para

el desarrollo psíquico del recién nacido. Se propone analizar estas cuestiones en el apartado siguiente.

2.3. Verdadero y falso self

Los conceptos de verdadero y falso self han sido uno de los tantos aportes de Winnicott (1960) al campo psicoanalítico. Las primeras experiencias de la díada madre-bebé siempre van a tener un valor edificador para el autor. Edificador en el sentido de que las repercusiones que tendrá en el sujeto varían dependiendo de esos encuentros iniciales entre la figura materna y el recién nacido.

La dependencia absoluta del bebé es notoria, en tanto ser indefenso, con la necesidad de un otro que satisfaga sus deseos y necesidades. Guerra (2000a) afirma que el niño que es abandonado psíquicamente tiene que buscar alternativas para gobernar sus pulsiones y autosostenerse. En relación a ello se puede relacionar el concepto de falso self (Winnicott, 1960). El autor diferencia entre un self (sí-mismo) verdadero y un self falso, el primero surge gracias a los cuidados de una madre “suficientemente buena” que descifra y satisface las necesidades del bebé.

Winnicott (1960) señala que del verdadero self surgen los gestos espontáneos y las ideas personales, solo el self verdadero es percibido como real (Guerra, 2000b:38).

Así mismo, Winnicott (1955) plantea que a la dependencia absoluta por parte del recién nacido se puede responder de manera satisfactoria y en ese caso comenzaría a conformarse un yo, o por el contrario, no responder de manera suficiente y por ende se desarrollaría un pseudo self como consecuencia de fallos ambientales, el falso self se relaciona con una organización defensiva creada para proteger y ocultar al verdadero self (Guerra, 2000b:38).

En consonancia con lo anterior, Guerra (1995 y 1998) se basa en los conceptos de Winnicott, pero destaca un falso self motriz, que se puede observar en el comportamiento de niños inquietos donde la actividad motriz es la protagonista y donde pareciera que el niño cambia la dependencia del objeto materno por un autosostenimiento motriz (Guerra, 2000a:19).

Guerra (2000a) afirma: “un niño en tratamiento me decía: ¿sabes lo que pasa?, yo me tengo que mover, es más divertido y así soy como ‘Tasmania’ el dibujito, que se mueve rápido, tiene mucha fuerza y no precisa de nadie” (p.20).

Se observa que estos niños tienen dificultades para aceptar los límites ya que en el movimiento encuentran la seguridad interna (Guerra, 2000a:20).

Se considera oportuno a continuación retomar la cuestión de la dependencia absoluta del recién nacido y cómo se posicionan los referentes del cuidado del mismo frente a esa situación, con el objetivo de relacionarlo con dos métodos bien distintos para dormir a los bebés, el primero tiene que ver con una técnica que propone el Dr. Estivill en el libro *Duérmete niño* (1996), y la segunda, de acuerdo a la filosofía que la Dra. Rosa Jové expone en su libro *Dormir sin lágrimas* (2012). En el primero, el Dr. Estivill plantea un método que consiste en hacer que los bebés se duerman solos dejándolos llorar mediante intervalos cronometrados, siendo éstos cada vez más largos, con la finalidad de que por cansancio, logren dormirse. Años más tarde, la Dra. Rosa Jové presenta en su libro un enfoque totalmente opuesto al método Estivill en donde expone las necesidades que tienen los bebés a la hora de conciliar el sueño, a su vez, relata numerosos estudios científicos que comprueban que el método propuesto en el libro *Duérmete niño* dejan secuelas en el psiquismo infantil. Jové (2012) plantea que la solución no es dejar llorar al bebé ya que el llanto es expresión de sufrimiento y por ende de atención, para la autora no se trata de aplicar un método de disciplina, sino de afrontar las diferentes situaciones con afecto y comprensión. Los aportes mencionados anteriormente de Casas (1999) también pueden ser relacionados con esta cuestión: el “no de la prohibición” es un límite al placer, pero también es un límite al displacer “No llore mi bebé”, por ende se podría pensar que el método planteado por el Dr. Estivill refleja la ausencia total de límites.

Líneas arriba se mencionó la importancia de una adaptación ambiental suficiente o no por parte de la figura de cuidado del recién nacido ya que las consecuencias son bien distintas, esto es, si el bebé cuenta con una madre “suficientemente buena” que traduce sus necesidades y hasta responde a su omnipotencia, o si ocurre lo contrario, y se da en su lugar un abandono psíquico, lo que podemos emparentar con el método Estivill. El recién nacido necesita de un otro en su etapa de indefensión que cumpla con los cuidados básicos de alimentación e higiene pero también que lo sostenga, que lo reconozca como tal, subjetivando a la vez que contribuyendo a instaurar la alteridad. A partir de esto Casas (1999) sostiene que la ausencia para el bebé es intolerable, y frente a ella se defiende con la

desmentida (alucina la presencia del pecho, por ej.). La desmentida es una defensa dual estructurante tanto como lo es la represión (triádica).

Si el bebé llora y nadie acude a su llanto claramente puede ir desarrollando métodos defensivos para cubrir esa angustia, aspecto que se podría relacionar con el concepto de falso self.

En relación a ello, Bleichmar (2008) plantea: “La función central de la familia sería entonces la protección y cuidado de los más débiles para garantizarles un lugar en el mundo y un desarrollo que no los deje librados a la muerte física o simbólica” (p. 127).

3. Nuevas configuraciones familiares

Lejos quedó la concepción clásica familiar constituida por una mamá, un papá e hijos. En la actualidad hay niños que viven sólo con su mamá, sólo con su papá, con dos mamás, con dos papás, etc... y también constituyen una familia, por ende, siguiendo a Bleichmar (2008) es necesario recomponer el concepto de familia.

Es importante redefinir si un niño tiene familia o no en otros términos que poco tienen que ver con la cantidad de integrantes del grupo familiar o el género de los mismos, lo esencial es la presencia de un adulto capaz de cuidar a un niño con cierta estabilidad en el ejercicio de sus funciones y un niño capaz de ser cuidado y respaldado por un adulto (Bleichmar, 2008).

En relación con lo anterior Aranda (s.f.) sostiene: “Cambian las pautas de crianza y las modalidades vinculares, pero lo que permanece es la necesidad de que alguien se ubique como garante y soporte del vínculo con el niño” (p.1).

En tal sentido Abelleira y Delucca (2004) entienden a la familia como una organización abierta, compleja, heterogénea y en constante reciprocidad con el afuera (Aranda, s.f.:6)

A su vez, Bleichmar (2001) diferencia dos cuestiones clave, por un lado producción de subjetividad y por otro, constitución psíquica, se considera fundamental entender sus distinciones. La producción de subjetividad tiene que ver con las formas en que cada sociedad define cómo deben ser los sujetos sociales (madre, padre, niño...). La constitución psíquica tiene que ver con ciertos universales, esto es, las reglas de producción de la inteligencia no varían, lo que se modifica es el contenido de los modos de simbolización. Bleichmar (2001) afirma: “(...) el viejo cuento del Edipo, del niño que amaba a la mamá y odiaba al papá, ya tiene poco lugar: hay pocos niños con mamá y papá. Ahora los niños tienen que asesinar al padre, al padrastro, al vecino(...)” (párr.16).

Lo que se refleja aquí, según la autora, es que el descubrimiento del complejo de Edipo es extraordinario, y lo concibe como un universal en todas las sociedades marcadas por la prohibición del incesto, esto es, como prohibición de la apropiación del cuerpo del niño como objeto de goce del adulto (Bleichmar, 2001).

Es importante mencionar que las familias se encuentran dentro de una estructura sociocultural que varía y produce subjetividades y problemáticas cambiantes en cuanto a los roles y comportamientos esperados tanto del niño como de los adultos a cargo del cuidado

de los mismos, sin embargo lo que prevalece es la dependencia del niño con respecto al adulto y por tal motivo se considera primordial la necesidad de figuras de referencia que encarnen las tareas de cuidado y protección hacia los menores.

3.1. Sobre la función de sostén y corte como constitutivo de lo familiar

La familia humana representa un complejo sistema de relaciones que brinda identidad a sus miembros y se considera uno de los espacios primordiales de conformación de subjetividad de los sujetos. Aranda (s.f) señala: “El vínculo entre padres e hijos no pertenece a la dotación hereditaria, al campo de lo naturalmente dado, sino que siempre es algo a construir. Esto es lo que propicia que se constituya la función padre, madre, hijo” (p.2).

Aranda (s.f) afirma:

Los lazos afectivos que unen a los miembros de una familia, nada tienen de naturales, pueden comenzar teniendo un parentesco biológico pero que debe ser reforzado y sostenido por una decisión. Si hablamos de vínculos elegidos, decididos, estamos ya en el plano de lo simbólico, por lo tanto se trata de un vínculo cultural. Podemos afirmar entonces que en el interior de cada grupo familiar se reproduce el pasaje de la biología a la conformación de sujetos culturales (p.2).

Habitualmente se reconocen dos funciones en la familia: función materna y función paterna, denominadas así en relación a la concepción de familia nuclear burguesa, lo que hace caer en el error de considerarlas desarrolladas únicamente por la madre y el padre respectivamente (Aranda, s.f.:6).

A su vez, Aranda (s.f) sostiene que una visión más actual destaca dos funciones en la familia: amparo y sostén y regulación e interdicción, con gran incidencia en la constitución de la subjetividad. En ambos casos, las funciones pueden ser ejercidas por un padre, madre, (biológicos o no), tío, abuelo, quien represente una figura de referencia y cuidado para el niño.

La función de amparo y sostén hace referencia a los primeros cuidados que recibe el bebé, esto es, alimentación, higiene, abrigo etc... por parte de un otro. Cabe mencionar entonces como reconoce ese otro los cuidados que necesita ese “ser indefenso”. Estos primeros cuidados son necesarios en primer lugar hablando en términos de supervivencia y posteriormente para la constitución del Yo (Aranda, s.f.:6-7).

La función de regulación e interdicción se relaciona con la acción que ordena los vínculos intersubjetivos y es a través de esta función que se accede a la cultura, a los valores, a los ideales, que las figuras parentales encargadas de llevar a cabo estas funciones han interiorizado en cuanto a lo prohibido y lo permitido. Es esta función la cual da lugar paulatinamente a la formación del superyó (Aranda, s.f.:7).

Es importante tener en cuenta estas dos funciones comentadas ya que son fundamentales para el desarrollo psíquico del niño. Tanto la función que reconforta y cuida, contribuyendo a la formación del Yo, como la función que representa la ley y la introducción al mundo social.

En relación a lo anterior, Lijstinstens (2006) plantea que la familia es sede de transmisión de identificaciones, pero también la encargada de trasladar algo del orden de una satisfacción y de una prohibición (Aranda, s.f.:1).

A su vez, la visión de Ponce de León (s.f.) resulta enriquecedora en relación a la cuestión que venimos desarrollando. La autora plantea la jerarquización de la cualidad simbólica de las funciones por encima de la adjudicación a las personas que las ejercen, indistintamente de su sexo y/o género (p.1).

Los cambios socioculturales en torno a la diversidad sexual y los nuevos modelos de familia muestran la importancia de que el padre asuma funciones de contención antes de introducir prohibiciones, así como la madre debe también asumir la función de corte y ubicarse en un lugar simbólico, sin embargo, esto no supone que es indistinto quien asume la función y de qué modo la desempeña. Cada familia construye un modelo propio de parentalidad donde ambas funciones pueden estar a cargo de un miembro u otro (Ponce de León, s.f.:6).

Aranda (s.f) sostiene:

Podemos sostener que los cambios socio culturales producen modificaciones en cuanto a los roles esperados para aquellos que componen la trama familiar y también cambios en la composición de la misma. Sin embargo lo que se mantiene como elemento permanente es la necesidad de la existencia de figuras dispuestas a encarnar las funciones estructurantes de amparo y regulación (p.7).

4. Construcción socio-histórica del niño

La concepción de niño varía en función del contexto sociocultural, no se entiende lo mismo por infancia en la actualidad que años atrás. Veamos ésto realizando un breve rastreo por la historia de la infancia para luego reflexionar sobre las infancias actuales y las nuevas formas de subjetividad.

Guerra (2000a) afirma que una de las formas que nos permiten acercarnos a la imagen del niño en el pasado es la pintura.

Dolto (1991) plantea que durante el siglo XV y el siglo XVI lo que se observaba en la pintura era el niño disfrazado de adulto, con vestimenta y gestos que no se corresponden con la niñez. Se observan a los niños como “modelos reducidos” del ámbito adulto (Guerra, 2000a:3)

Por otro lado, Gélis (1989) señala que en la sociedad medieval no existía el niño con derecho a una existencia propia, el niño era considerado como “bien público”, dicho de otro modo, pertenecía más al ámbito comunitario que a su propia familia. Este autor señaló que es sobre finales del siglo XVI que comienza a detectarse cierta preocupación por ofrecerle al niño un status diferente, si bien el cambio, comenta, fue paulatino, estuvo también sostenido por el papel de la Iglesia, la cual difundió dos modelos de infante, el del “niño místico” y el del “niño-cristo”. Por ende, lo que predominó fue un modelo de niño cercano a Dios y fue éste uno de los motivos por el que la educación del niño pasó a ser sostenida por el estado y la iglesia (Guerra, 2000a:3-4).

Se propone pensar a continuación qué implica ser un niño hoy en día con un ejemplo presentado por Guerra (2000a):

Los hechos suceden en reunión de trabajo grupal que presentaba el tema de los “límites”, una madre del grupo comentaba las dificultades que encontraba con su hija de 2 años, la cual presentaba resistencia para no aceptar los frenos que sus padres le planteaban y terminaba por desorientarlos. La convivencia era vivida como una fuerte lucha constante. La niña además de no aceptar los frenos de tocar todo lo que ella quería, estallaba en rabia cuando sus deseos no eran satisfechos inmediatamente, y en ocasiones le pegaba a sus padres. Estos comentarios causaron similitudes con los de otros padres, y algunos de ellos, confesaron que en ocasiones, al sentirse desbordados les dan una “palmada” a su hijo.

Guerra (2000a) señala que al consultarle a los padres que hubiera sucedido si ellos en su infancia hubieran actuado de esa forma, todos contestaron que era algo “imposible”. Algunos de los presentes comentaban que hoy en día los niños son más activos, más inteligentes, y se desarrollan más rápido que antes porque tienen más estímulos (p.5). Estas cuestiones no serán pasadas por alto y se trabajarán en los siguientes apartados en lo que refiere a una nueva sociedad posmoderna con características propias.

En consonancia con lo anterior, Moreno (2008) plantea: “Los niños son notablemente permeables a lo que se espera de ellos. Se forman y conforman de acuerdo al concepto de infancia imperante en cada época y en cada sociedad” (párr.1).

Guerra (2000a) afirma que el concepto de infancia fue modificado al entrar en juego la educación fuera del ámbito del hogar y la escolarización progresiva de la educación. Es importante destacar aquí, la forma en la cual aparecen unidos el concepto de infancia con la búsqueda del saber y el conocimiento.

A su vez, Lewkowicz (2004) también sostiene que la infancia ha ido variando a través del tiempo y que cuando nos acercamos a la bibliografía acerca de la misma lo que encontramos es información obsoleta y que poco tiene que ver con los niños reales de hoy en día.

El “concepto” de niño propiamente dicho deja escapar toda la esencia de lo que es un niño, el autor lo pone en palabras de Spinoza “el concepto de perro no ladra”, y es a eso a lo que se refiere, algo va variando y eso que varía es lo que se le escapa al concepto, que es instrumento pero no saber (Lewkowicz, 2004:125).

Líneas arriba se aludió a la idea del autor en la cual plantea que la infancia ha ido variando a través de los años, y a lo que hace mención cuando habla de variación es a los modos de ser y actuar, reflejos de una construcción socio histórica determinada. En palabras del autor: “En nuestra perspectiva la variación histórica es esencial, no de apariencia, de forma o de decorado, es constitutiva de los modos de ser, de hacer y de pensar (...) infancia y adolescencia son construcciones históricas que se configuran y se desplazan una y otra vez (Lewkowicz, 2004:125-126).

En relación a lo anterior Balaguer (s.f.) lo entiende como nuevas formas de estar en el mundo de las nuevas generaciones relacionadas con el nuevo contexto sociocultural.

Por otro lado, resulta inevitable considerar la infancia sin reconocer las instituciones que las albergan y la producen. Al pensar en un niño, lo pensamos como hijo en relación con sus padres, o alumno en relación a la escuela (Lewkowicz, 2004:126).

Lewkowicz (2004) plantea:

Ante todo un niño es hijo o alumno. Pero esa no es una denominación desde el niño, sino desde la institución que lo produce como tales. La familia produce al chico como hijo, la escuela como alumno. Y la superposición de hijo y alumno es lo que espontáneamente llamamos niño. Ahora, con esa concepción ya empezamos a excluir la voz del niño, porque el niño es hijo sólo en relación con el padre, y es alumno en relación con el maestro. Y en principio ese niño que es hijo, lo es porque todavía no es padre, y es alumno porque todavía no es maestro. Ese niño está afectado institucionalmente por un tiempo que es el del "todavía no"; lo llamamos latencia si referimos ese todavía no al desempeño sexual, pero en principio está caracterizado por el tiempo potencial del después (p.126).

Por ende, cabe mencionar la importancia de dispositivos que escuchen y estén atentos a la voz del niño, a lo que ellos expresan, no lo que la madre o la maestra dicen o piensan en relación a ellos.

No obstante, aquí se refleja la cuestión central del trabajo del autor, las instituciones ya tienen un modelo preestablecido del pensamiento, no pueden escuchar al niño como sujeto singular, ya que sólo los reconocen como hijos o alumnos. Las instituciones están diseñadas para que los niños piensen en relación a normas que allí se imponen, no para que piensen (Lewkowicz, 2004:127-128). A su vez, Bleichmar (2008) también brinda mucha importancia al hecho de que la escuela debe transmitir la capacidad de pensamiento y la capacidad de inserción con un otro.

Lewkowicz (2004) presenta un ejemplo acerca de las preocupaciones genuinas de los niños que se desea mencionar. El autor expresa que una niña cuyo padre había fallecido llevó el tema a su jardín, más precisamente a su aula, y empezaron a hablar acerca de ello con los demás niños de forma genuina sin la intervención de la maestra. Todos daban su opinión y la maestra quiso "meterse" para hacerles saber que los muertos están en el cementerio pero tuvo que "ser una más" entre los niños para poder ser partícipe de la situación que allí estaba sucediendo. Podemos reflexionar en torno a ello destacando que la maestra tenía el dilema de cómo hablar sobre la muerte desde el punto pedagógico, y los niños solos encontraron la solución. Recordemos la visión mencionada anteriormente de De Lajonquière

(2000) al afirmar que cuanto más se pedagogiza la educación menos se educa. Así mismo, cabe mencionar que no es el pensamiento adulto el que puede dar todas las respuestas al pensamiento infantil. Los niños hacen preguntas y es importante poder responder lo que preguntan, teniendo en cuenta su edad y partiendo de sus propias explicaciones. Aún así, a pesar de los esclarecimientos proporcionados por los adultos, el niño va a insistir con sus explicaciones que se relacionan con sus vivencias del cuerpo propio y ajeno, produciendo teorías sexuales infantiles (Freud, 1986). A su vez, podemos relacionarlo con lo que afirma Lewkowicz (2004) al plantear que los niños de la clase hablaban acerca de la muerte de manera genuina y partiendo de sus propios conocimientos.

4.1. El niño y la institución escolar

Gerstenhaber (1997) define a la institución escolar como la apertura del niño hacia un nuevo marco social integrándose así a la vida grupal y estableciendo vínculos tanto con adultos como con otros niños ajenos a su entorno habitual. Pierde la “exclusividad del vínculo”, afirma la autora, dado que ahora deberá aprender a compartir la atención de un adulto con un grupo de pares.

Una visión más actual de la mano de Balaguer (s.f.) señala que la institución escolar refleja los modos de “estar en el mundo” y representa el espacio en donde se reflejan notoriamente las modificaciones que se produjeron en cuanto al contexto sociocultural, esto es, renovaciones en relación a la tecnología, a lo digital, y a su vez, nuevas formas de relacionamiento con un otro, lo que implica nuevas subjetividades que responden a este nuevo marco contextual.

Se abre la siguiente cuestión: ¿Se produjeron modificaciones en las instituciones educativas que fueran a la par con las nuevas subjetividades que acompañan al nuevo contexto actual? La respuesta se puede encontrar si observamos la mayoría de las aulas escolares actuales, si bien se produjo un avance en términos tecnológicos, hay más computadoras, más tablets, el contenido o lo que se desea transmitir no parece actualizado, y ésto es justamente lo que los alumnos desean, conocimientos contextualizados, y por sobre todo, que los sientan útiles, que puedan apropiarse de ellos y logren darles un sentido (Balaguer, s.f.:6).

Retomemos a continuación uno de los interrogantes que se plasmaron en la introducción del presente trabajo: ¿cómo se tramita la tensión entre la transmisión de conocimientos y la producción de subjetividad en el ámbito escolar? Bleichmar (2008) plantea que la escuela ya no tiene como tarea central la transmisión de conocimientos dado que los medios ya

ocuparon ese papel, la escuela es la encargada de la producción de subjetividades, y esa tarea no la puede cumplir ninguna tecnología (pp.27-28). A su vez, la autora (2008) expresa que en vez de transmitir conocimientos que van a expirar en un futuro se debe apuntar a transmitir la capacidad de pensar o la capacidad de cooperación mutua. Si bien se entiende su aporte al expresar que la institución educativa es la encargada de producción de subjetividad, se puede repensar la cuestión de los medios como instrumentos encargados de transmitir conocimientos a los niños, ¿es irrelevante para la institución educativa contar con la figura de un maestro referente que sostenga el lugar del saber y comparta sus conocimientos? Creemos que no, es necesario que alguien ocupe ese lugar de acumulación de conocimientos y experiencia para poder transmitirlo pero no desde un lugar del saber absoluto en donde se ubique a los alumnos en la pasividad queriendo “depositar” conocimientos en ellos. Balaguer (s.f.) plantea: “las instituciones continúan ubicando al joven en un lugar pasivo de objeto recipiente de contenidos, que no le resultan ni interesantes, ni interpelantes y muchas veces ni siquiera actualizados” (p.2).

Por el contrario, pensamos en la relevancia de ofrecer un lugar activo en la formación de los alumnos, teniendo en cuenta también sus conocimientos previos e invitándolos a repensar las cuestiones que les son compartidas. A su vez, también cabe destacar la importancia de atender al contenido de lo que se transmite, su actualización, etc... adecuándose así la institución educativa al nuevo contexto cultural.

Siguiendo a Kaës (1996) quien plantea que toda institución se define por su tarea central por la cual funda su razón de ser (Kachinovsky, 2014:80), creemos que la tarea central de la escuela es la transmisión de conocimientos y la construcción de ciudadanos. Ambas van de la mano en lo que conlleva el proceso de formación educativa del niño.

A su vez, cabe destacar los aportes de De Lajonquière (2000) quien propone pensar al docente como un “operador subjetivante” (Kachinovsky, 2014:124).

Kachinovsky (2014) afirma:

(...)pensar al docente como un «operador subjetivante» comporta la posibilidad de considerar la afectación ocurrida en el niño a partir del accionar del maestro (...) un ‘operador subjetivante’ es quien deja inscrita la marca de su deseo y habilita la eventual dimisión al mismo. Junto a o antes de la transmisión de conocimientos, la docencia transcurre como transmisión de marcas simbólicas (pp.124-125).

4.2. Incidencia de la sociedad de la información y el consumo en la producción de subjetividad infantil

La tensión entre la transmisión de conocimientos y la producción de subjetividad que se da en el seno de la institución escolar, es producto y productora a la vez de las particularidades histórico-sociales en la cual se inscribe. En relación a la construcción de subjetividad en la actualidad ¿Qué factores entran en juego? Vivir en una sociedad posmoderna como la nuestra ¿Implica nuevas formas de subjetividad? ¿Se mira el mundo con nuevos lentes? ¿Los lentes del pasado caducaron y se volvieron obsoletos? Los aportes citados líneas arriba sirven como base para pensar estas cuestiones, cuestiones que hacen una producción de subjetividad que responde a un mundo en donde se vive en la inmediatez total, todo es veloz, los chicos no creen que los conocimientos que puedan adquirir les sirvan como herramienta para el futuro, todo ello hace que pensemos, según Balaguer (s.f.) en una “nueva matriz cultural” y afirma que los centros educativos son las instituciones donde más visibles son los cambios en la forma de estar en el mundo de las nuevas generaciones. El autor afirma que es en la educación donde se refleja la gran decepción por parte de alumnos y docentes en cuanto a las metodologías de enseñanza y aprendizaje actuales.

Balaguer (s.f.) plantea:

Los alumnos se quejan de los contenidos inútiles, poco prácticos, de las formas anquilosadas de presentación de los materiales educativos, de lo aburrido de estar allí, del para qué del estar en ese lugar que pareciera aportarles poco (o más bien nada) y que se encuentra en total disonancia con su vida de todos los días: hipertecnologizada, colorida, veloz, en movimiento, cacofónica, en conexión con los otros (pp.1-2).

A su vez, Moreno (2008) sostiene: “La escuela tradicional (...) es tremendamente aburrida para el niño contemporáneo. Esto suele alterar la “capacidad de atender” lo monótono, lineal y cronológico remanente de la pedagogía moderna” (párr.8).

En relación a la cuestión de la motivación en el aprendizaje, Balaguer (s.f.) señala:

Los problemas que se plantean en pantalla requieren soluciones y resulta motivante intentar hallar esas respuestas. En la escuela generalmente las soluciones, las respuestas a las preguntas, ya se conocen de antemano y el alumno debe simplemente intentar memorizarlas. Los desafíos al pensar y a la creación son más escasos de lo deseado; a la memoria: simplemente exagerados. Los conocimientos quedan en un nivel que no llega a corporeizarse en los alumnos y sus subjetividades (pp.5-6).

Cabe mencionar que cuando el autor expresa “en pantalla” hace referencia a los videojuegos actuales.

Resulta enriquecedor vincular los aportes que vienen siendo desarrollados con la visión de Bleichmar (2001) al interrogarse qué se conserva hoy de la infancia que conocimos. La autora se interroga sobre qué cimientos se instauran hoy las condiciones de producción subjetiva de la infancia y afirma que estamos viviendo en tiempos de verdadera deconstrucción de la subjetividad, la cual tiene relación con la falta de reconocimiento del otro. Es precisamente ese el mayor riesgo que existe en la sociedad occidental, y ¿cuáles son las formas de deconstrucción de la subjetividad? Por un lado, la “patologización de la vida cotidiana”, es decir considerar a un niño hiperkinético por no aguantar 8 o 10 horas de clase más tareas extraescolares, y por otro, a la transformación de un niño en un sujeto destinado a la cadena productiva lo que los obliga a que estén impulsados a trabajar desde muy temprana edad.

Todos estos factores impulsan “el fin de la infancia”, lo cual hace referencia a la dificultad de producción de sujetos capaces de pensar bajo la forma de la creatividad (Bleichmar, 2001, párr.4).

Una postura diferente a la anterior se encuentra en Moreno (2008) al no estar de acuerdo con el supuesto fin de la infancia.

Moreno (2008) plantea:

(...)¿deberíamos sancionar esto como el fin de la infancia? ¿O, más bien como la emergencia de otro tipo de infancia? No conviene caer en una tecnofilia o una tecnofobia inaprensiva. Tal vez no estemos en condiciones de discernir costos y beneficios en lo que está pasando. Los cambios asociados a esta revolución informática recién comienzan, y en los apurtes no es fácil diferenciar un acontecimiento transformador de la inminencia de una catástrofe (párr.11).

Una postura parecida a la de Moreno (2008) la hallamos en De Lajonquière (2011) al afirmar que no existe la desaparición de la infancia. Para este autor existe, por el contrario, la renuncia de los adultos a participar en la educación de los niños y señala que si eso sucede se deja de lado a los niños y lo que se produce en consecuencia es el “infanticidio simbólico” (Montes, 2013:5-12).

Aquí entramos en otro punto importante que no podemos dejar de mencionar, la “educación”. Educar y enseñar ¿son sinónimos? enseñar refiere a alguien que ocupe el lugar de acumulación de conocimientos con el objetivo de transmitirlos. Educar, a su vez, es inscribir al niño en un orden simbólico, filiativo y social.

De Lajonquière (2011) afirma que educar no es ni estimular, ni desarrollar y sostiene que la educación hace referencia a la operación milenaria que une a los viejos con los nuevos, sin esa relación, no hay humanidad (Montes, 2013:6).

Recordemos los aportes de Bleichmar (2008) en relación a la humanización que fueron mencionados anteriormente. Para la autora la humanización se da en el sentido de reconocer a un otro como tal, el aprendizaje de la vida se crea en principio por transmisión de otro ser humano (p.129).

4.3. Instauración de legalidades como principio educativo en la construcción del sujeto niño

Las cuestiones que se vienen desarrollando en relación a la deconstrucción de la subjetividad y a la falta de reconocimiento del otro, sirven como punto de partida para entender según Bleichmar (2008) cómo la violencia se penetra en la sociedad y en la educación.

Bleichmar (2008) expresa su preocupación por las nuevas formas de violencia en Argentina, nuevas formas que se pueden reflejar en comportamientos tales como golpear a una maestra, ya sean los chicos o las propias madres, o también alumnos que se agreden entre ellos, en el peor de los casos con armas u otros objetos que logren provocar un daño en el otro.

La autora se interroga entonces si la violencia escolar es reflejo de la violencia social y no concuerda en que éstas actitudes o comportamientos son formas de violencia actuales de un fenómeno que ocurrió siempre. Las formas actuales dan cuenta de procesos de desubjetivación en el país, procesos muy profundos de impunidad y mucho resentimiento acumulado (Bleichmar, 2008:26).

Bleichmar (2008) afirma que fue la impunidad no la inseguridad, la que infiltró a la sociedad y determinó nuevas formas de violencia. Impunidad que se puede observar casi todos los días en el noticiero y que reflejan un país totalmente desgastado a causa de la exención de los estados de poder.

Se propone reflexionar en torno a la cuestión en base a nuestra sociedad uruguaya. En nuestro país también se pueden observar procesos más o menos visibles de impunidad, en relación a ello, Bouvet (2012) señala: "(...) terminando por su perpetuación en la vida

cotidiana de los uruguayos. Es sobre este último punto que pretendemos continuar nuestra investigación, destacando las distintas máscaras que reviste la impunidad en la sociedad de hoy para esconderse y seguir propagándose invisiblemente” (p.123).

Por otro lado, Elina Aguiar (1996 citada en Bouvet, 2012) reflexiona en torno a las conductas que genera la impunidad en una sociedad. La autora señala que un factor causado por la impunidad es la imposibilidad de transmitir el pasado, todo lo que se transmite a las generaciones futuras es algo sin sentido, no se logra encontrar una explicación, y es aquí donde la autora relaciona las consecuencias de los no dichos a nivel familiar con las consecuencias que puede tener los no dichos “sociales” y afirma que las próximas generaciones van a exteriorizar los mismos traumas del pasado hasta que estos no logren encontrar sentido (Aguiar, 1996 citada en Bouvet, 2012).

Este trabajo no pretende profundizar en la temática de la impunidad en la sociedad Uruguay o Argentina ya que su contenido excede el de esta monografía, sin embargo se destacó oportuno comentar brevemente cómo diferentes factores sociales influyen, siguiendo a Bleichmar (2008) en nuevas formas de violencia que responden a un pasado caracterizado por la impunidad y el resentimiento.

Bleichmar (2008) afirma que la cuestión principal en la escuela no está en la puesta de límites, si no en la construcción de legalidades, en la construcción de una nueva cultura sobre la base de la confianza en el semejante, ¿Por qué confianza? Porque destaca la idea de que se aprende porque se cree en la palabra del otro y esto está relacionado con la educación. Un niño asume que $2 + 2$ son 4 porque cree en la palabra del otro. Por otro lado, señala que no podemos aprender a vivir por ensayo y error, cuando queremos que los chicos no toquen el enchufe ya que produce descarga eléctrica, no hacemos que pongan los dedos en el mismo y lo comprueben, sino que se les dice que no lo toquen porque se pueden morir, y el niño cree al adulto al escuchar sus palabras, por ende, se aprende por confianza en la palabra del otro.

Cuando la autora hace referencia a “construcción de legalidades” como principio educativo, afirma que ello implica posibilidad de construir respeto y reconocimiento hacia el otro (Bleichmar, 2008:38).

Retomando el ejemplo mencionado líneas arriba de la importancia de no tocar el enchufe, cuando los padres hacen el llamado de atención a los niños para que no toquen el mismo, lo hacen con un fuerte tono, Bleichmar (2008) afirma que ésto es una “violencia necesaria”

relacionada con la pautaación e instauración de normas. Lo que se debe tener en cuenta es si la pautaación responde a una autoridad arbitraria o a una norma o pauta que la incluye. Si la norma es arbitraria se define por la "autoridad", por el contrario, si la norma es necesaria se define por una legislación colectiva, esto es, obliga a unos y otros, y para la autora, éste es el gran debate escolar actual. Se decidió entrecomillar la palabra autoridad ya que a lo largo de su obra, la autora entiende a la autoridad como sinónimo de autoritarismo, sin embargo, en el apartado de "Asimetría entre el niño y el adulto" se propondrá una reflexión diferente que permita repensar la cuestión.

Otro punto central en la obra de Bleichmar (2008) es la cuestión de la renuncia al goce inmediato en relación a una perspectiva de futuro y aquí se desea conectar su perspectiva con la visión de Balaguer (s.f.). Retomando los aportes iniciales de la autora en torno a las condiciones actuales de violencia y resentimiento acumulado, la misma plantea que no se puede educar para el presente ya que no es alentador, es necesario educar para el futuro. Lo que sucede es que muchos chicos no piensan en un futuro, no lo anhelan, viven en la inmediatez total y esto se refleja en la imposibilidad de aprendizaje. Se debe mencionar que no hace referencia al nivel de inteligencia de los chicos como causa de la imposibilidad de aprendizaje, si no que está relacionado con que los mismos no creen que los conocimientos que reciban puedan servirles para enfrentar la vida. Por otro lado, Balaguer (s.f.) sostiene que en base a los cambios socioculturales que han tenido lugar, se produjeron modificaciones en la valoración del contenido académico y en la inevitable postergación que viene de la mano con los procesos de aprendizaje. Para entenderlo mejor, no parece extraño que en una sociedad regida por el hedonismo, la rapidez, lo fugaz, se observe que en los chicos prime más el aquí y el ahora, y no tanto la postergación y la proyección de futuro.

A su vez, Moreno (2008) afirma: "Nuestra época está decididamente marcada por la llamada revolución informática, la caída del ideal de "progreso", y una particular desvalorización del esfuerzo como ideal y meta del aprendizaje" (párr.7).

5. Consideraciones en torno al niño como sujeto de derechos

A lo largo del presente trabajo se comentó la influencia de los cambios socioculturales en relación a una nueva consideración de la infancia. Sin embargo, esas modificaciones ¿han ido restableciendo el estatuto que tiene la infancia hoy en día?

Como ya mencionamos anteriormente, en los siglos anteriores los niños eran considerados un bien público o adultos en miniatura lo que propiciaba que no hubiera un reconocimiento de la infancia como período del desarrollo atribuyéndole la importancia que requiere y contemplando las múltiples necesidades de los niños. Es a partir del siglo XX que los gobiernos empiezan a tomar conciencia de la importancia de los derechos de la infancia y paulatinamente fueron surgiendo los documentos internacionales en relación a ello.

La Convención sobre los Derechos del Niño firmado en el año 1989 es un tratado internacional de las Naciones Unidas en el cual se describen los derechos fundamentales de la infancia. En él se establecen varias resoluciones que abarcan derechos y libertades civiles, el entorno familiar del niño, la salud básica, la educación y las medidas especiales necesarias para su protección.

Unicef (2004) como organismo internacional encargado de la protección de la infancia sostiene:

Los niños son ciudadanos (...) ciudadanos de menor edad, jóvenes, con menos experiencia (...) pero eso no significa que sean patrimonio de los mayores. Afortunadamente se superó la vieja concepción de que las personas menores de dieciocho años son incapaces o incompletas. Ahora se consideran sujetos de derechos, es decir, capaces de ejercerlos y exigirlos, sujetos con plena ciudadanía (p.11).

Si bien se destaca un avance en términos de derechos en relación a la infancia queremos hacer hincapié en la responsabilidad de los adultos para que dichos derechos se tornen efectivos y en relación a ello se observa cómo la violencia en sus múltiples facetas continúa naturalizada en el ejercicio de la educación de los padres respecto de sus hijos. Veámoslo en el siguiente apartado.

5.1. Padres permisivos vs padres autoritarios

Las nuevas formas de subjetividad fruto de las características histórico sociales actuales también se reflejan en el vínculo padres-hijo.

Guerra (2000a) resalta la idea de que vivimos en un mundo en constante crecimiento en relación a la tecnología, la computación y en el plano de la comunicación, y afirma que se pueden observar sus efectos en la subjetividad paterna. Muchos padres sienten angustia o preocupación debido al gran avance tecno-científico y sienten que su conocimiento es obsoleto, algunos llegan a pensar que pertenecen al siglo pasado y que sus hijos son el futuro. Se observa entonces una herida narcisista, afirma el autor, que puede tramitarse simbólicamente expresándose a través del vínculo con sus hijos. En consonancia con ello, Bleichmar (2008) plantea que uno de las dificultades que se observan es que las herramientas que los adultos traen generacionalmente resultan insuficientes para enfrentar los desafíos contemporáneos que vienen de la mano de los avances tecnológicos así como de las nuevas configuraciones de relacionamiento social.

Guerra (2000a) destaca la influencia de la cultura en la subjetividad paterna, la cual fomenta que los padres se ubiquen en un lugar de amigo de sus hijos, observándose a su vez, una preocupación a la hora de decir “no” frente a las exigencias de los mismos.

Los padres sienten como sus hijos se “agigantan” ante sus ojos cuando los observan dominar la computadora o manejar la información que se proporciona a través de la televisión. Así mismo, sienten cierta gratificación de que su hijo se está preparando de una forma correcta para el futuro incierto del nuevo siglo, ya que tener carácter y personalidad los ayudará en una sociedad tan competitiva. Es por ello que se destaca una preocupación que tiene que ver con qué lugar ocupar con respecto a sus hijos (Guerra,2000a).

Por ende, podemos observar cómo el contexto sociocultural influye en la manera en que los padres se posicionan frente a sus hijos, como acabamos de mencionar, algunos lo hacen de una forma más permisiva, con dificultades a la hora de poner límites y frenos a su accionar.

Sin embargo, existe la otra cara de la moneda, niños maltratados física y/o psicológicamente por sus padres. Si los padres que se comportan con sus hijos de manera más permisiva estarían influenciados en gran medida por la cultura, los padres que tienen un vínculo más violento con sus hijos ¿creen que la violencia educa? Veámoslo a continuación:

Unicef (2010) señala que muchas veces la puesta de límites y el maltrato infantil vienen de la mano.

Unicef (2006) sostiene que las víctimas de maltrato infantil corresponde al segmento de la población conformado por niños, niñas y adolescentes hasta los 18 años, que ocasionalmente o de forma habitual padecen episodios de violencia física, sexual o emocional, ya sea en el grupo familiar o en las instituciones sociales (Unicef, 2010:8).

Se contempla aquí la utilización del castigo corporal como método disciplinario o correctivo hacia el niño, encontrándose su origen en siglos anteriores. Antiguamente golpear a las mujeres, a los esclavos, a los alumnos y a los niños, niñas y adolescentes era frecuentemente practicado y aceptado. En los últimos tiempos, se detectó un avance en materia de derechos humanos, no obstante, el castigo corporal aún está socialmente justificado como forma de disciplina y pocos países cuentan con un marco legal que lo prohíba (Unicef, 2010:9).

Con el fin de entender mejor estas cuestiones es que se proponen los aportes de Unicef (2010) al reflexionar en torno a una tradición cultural muy arraigada aún en el interior de nuestra sociedad actual relacionada con la creencia de derecho absoluto que tienen los padres sobre sus hijos. Así mismo, algunos padres reproducen el modelo de disciplina que vivenciaron en su infancia ya que desconocen otro modo de vincularse con sus hijos, si ese modelo de conducta fue violento, a la hora de posicionarse como padres responderán de la misma forma. Como se mencionó líneas arriba, nuestra sociedad aún valida el castigo corporal como método de disciplina y esto se refleja en expresiones tales como “una buena paliza a tiempo previene la delincuencia” o “a mi también me dieron con un cinturón de niño y eso no me mató, al contrario, me hizo respetar a los adultos”.

Por una parte, Guerra (2000a) plantea que se observan ciertos mensajes sociales a través de herramientas de comunicación como lo son la televisión, las propagandas, etc... que fomenta que los padres no tengan una actitud dominante frente a sus hijos, por otra parte, se manifiesta un pensamiento relacionado con que “la violencia educa”, si bien, como se comentó se produjo un avance en derechos humanos se siguen observando numerosas situaciones de maltrato físico, sexual o emocional hacia los niños y adolescentes.

Analicemos a continuación las dos posturas en mayor profundidad, comenzando por la que refleja un comportamiento más permisivo por parte de los padres. Como ya comentamos, el contexto sociocultural actual fomenta que los padres logren un vínculo de amistad con sus

hijos. En este punto es donde queremos detenernos y mencionar que la categoría amigo establece un vínculo que no es el familiar, es exogámico y se constituye por encuentro entre dos sujetos que no se conocían con anterioridad y comienzan a compartir formas de pensar y sentir, creándose a su vez una alianza de afecto. Por ende, la amistad es una elección, a diferencia de las relaciones familiares que no se eligen. Por otro lado, la relación padres-hijo está basada en un sostén afectivo pero que no puede ser sustituido por una relación de amistad. El vínculo entre ambos se instaura en una relación filial donde se juegan aspectos identificatorios, a diferencia de una relación de amistad (excepto en la adolescencia donde los aspectos identificatorios estarían relacionados con una actitud de actuar en espejo con el otro).

Otro aspecto a mencionar es la importancia del rol que ocupan los padres como figuras de referencia y autoridad frente a sus hijos. La autoridad a la que se hace referencia aquí no es sinónimo de autoritarismo, este aspecto se trabajará en el siguiente apartado con el propósito de lograr una mayor comprensión. Siguiendo con lo que venimos desarrollando en relación a los padres que mantienen una actitud permisiva frente a sus hijos, destacamos nuevamente los aportes de Casas (1999) ya que nos ayudan a comprender la importancia de limitar el accionar del niño, dando lugar a la frustración propia de la prohibición siendo tan necesaria en la progresiva instauración psíquica del superyó. Recordemos a su vez, la necesidad de la "función de corte", la cual es la encargada de limitar el goce del niño, dando lugar al deseo, esto es, si no hay falta no hay deseo, si no hay prohibición, tampoco. El deseo da cuenta de la operación de la castración simbólica. Por ende, es necesario perder un goce para que emerja el deseo.

En cuanto a los padres que utilizan el castigo corporal como método educativo, es debido mencionar que el castigo físico y las humillaciones, aún cuando tengan el propósito de educar, responden a una forma de maltrato y una violación a los derechos humanos (Unicef, 2010).

Aquí entra en juego otra cuestión importante que aportará luz a la cuestión de que para educar no existen recetas. Si planteamos que los adultos que rodean al niño siempre deben resolver los conflictos de manera controlada, estaríamos apuntando al razonamiento, a la conciencia como instancia rectora de las conductas y sabemos que el ser humano está radicalmente dividido, que existe la dimensión inconsciente que lleva a la manifestación de "conductas desadaptadas".

En consonancia con lo anterior, Miller (1980) plantea:

La generosidad y la tolerancia no pueden alcanzarse con ayuda del conocimiento intelectual (...) el simple conocimiento intelectual de las leyes del desarrollo infantil no nos protegerá de la irritación o de la rabia cuando el comportamiento del niño no responda a nuestras expectativas o necesidades, ni, menos aún, cuando amenace nuestros mecanismos de defensa (p.18).

Por ende, creemos que la cuestión se relaciona con que los padres puedan poner límites porque tienen una palabra autorizada y reconocida como autoridad por los hijos, y aquí se destaca la importancia de que su cumplimiento vaya de la mano con un sentimiento de respeto y amor hacia el adulto, a diferencia de la aceptación por miedo. Recordemos los aportes mencionados de Bleichmar (2008) en relación a la construcción de legalidades y la necesidad de construir respeto y reconocimiento hacia el otro.

Se presentaron dos posturas bien distintas en lo que respecta al vínculo padres-hijo, que sin lugar a dudas tienen manifestaciones en nuestra sociedad actual. Guerra (2000a) sostiene: “Todo esto configura una alternancia de situaciones que demuestra la complejidad de los fenómenos sociales e individuales que vivimos” (p.18).

5.2. Roles necesarios de protección y asimetría

“El primer derecho que tiene el niño es a una asimetría protectora, no es la simetría con el adulto”.

Silvia Bleichmar (2008)

Las leyes no cubren todo el derecho de los seres humanos, hay derechos que quedan afuera. No se puede ejercer la ley si no es en el marco del derecho y el primer derecho que tiene el niño es a una asimetría protectora (Bleichmar,2008:47).

Bleichmar (2008) afirma que la relación entre el adulto y el niño implica asimetría tanto en saber cómo en responsabilidad. Esta asimetría se observa en la escuela, ya que si fuéramos todos iguales sería imposible el aprendizaje así como la instauración de normas. Es improbable aprender de otro que es un par, el pensamiento entre pares es un pensamiento de opinión no de producción de conocimientos, excepto, cuando ya se tiene formación y se produce un intercambio (p.47).

Es necesario retomar el concepto de familia que fue presentado con anterioridad por parte de la autora:

Bleichmar (2008) señala:

Yo la redefino en términos de una asimetría que determina la responsabilidad del adulto con respecto al niño. En la medida en que haya dos generaciones, hay una familia; con la asimetría correspondiente que orienta a la obligatoriedad de la transmisión y de la producción de sujetos en el interior de algún tipo de comunidad humana, que básicamente se estructura con dos personas como base (p.45).

La autora considera importante comprender que para que un adulto sea responsable, ellos mismos deben sentirse con la capacidad de responsabilizarse. Bleichmar (2008) sostiene: “Cuando el adulto pierde la capacidad de responsabilidad ante el niño, el sentimiento de la destitución es brutal” (p.45). Así mismo señala que no importa quienes sean los adultos responsables del cuidado del niño (padre, madre, abuelo...) mientras se cumplan los roles de protección y asimetría.

La asimetría se basa en las funciones de quien la ejerce, no en la autoridad o en el poder. Es en este aspecto donde prioriza la responsabilidad de los padres, de las instituciones, más que el poder que puedan llegar a ejercer (Bleichmar, 2008).

A su vez, plantea que todo lo que implica la cuestión de asimetría genera gran intranquilidad ya que lo entiende como un temor de que al ejercer la asimetría se ejercieran modelos autoritarios, cuando la asimetría lo que implica son formas de responsabilidad y no formas de autoridad (Bleichmar, 2008:143).

En relación a lo anterior se desea realizar un apunte, si bien se comparten en su mayoría los aportes de la autora, creemos que se puede diferenciar autoridad de autoritarismo, no apreciarlos como sinónimos. Entendemos al autoritarismo como imposición arbitraria basada en el ejercicio del poder para someter al otro, mientras que la autoridad se puede relacionar con el saber de la experiencia del adulto, autoridad en cuanto al saber, no al poder.

De Lajonquière (2011) plantea que la educación remite a aquella operación que tiene lugar entre los viejos y los nuevos, y que incumbe a los viejos de la misma forma que antes ellos fueron beneficiados por aquella operación. Es decir, que de alguna manera la educación daría cuenta de las relaciones intergeneracionales y no puede reducirse a los dispositivos pedagógicos (Montes, 2013:10). El autor hace referencia al lugar adulto referido a lo que antes se ubicaba al viejo como un sabio portador de una sabiduría sobre la vida, y es en

este punto donde buscamos diferenciar autoridad de autoritarismo, no es una imposición arbitraria del lado de una jerarquía, por el contrario, autoridad de la experiencia del adulto para transmitir los aprendizajes de la vida que anteriormente le fueron transmitidos, retomando a Bleichmar (2008) la asimetría entre el adulto y el niño se basa en una diferencia de saber no de poder.

Por ende, la educación para De Lajonquière (2000) es un deber de los viejos de conceder un lugar simbólico a los nuevos, es un deber que viene de la deuda simbólica existencial adquirida por los viejos con sus propios viejos que les antecedieron.

6. La puesta de límites en el ámbito de la educación formal

Los aportes que vienen siendo desarrollados en relación a Bleichmar (2008) dan cuenta de que la asimetría existente entre el niño y el adulto responde a una asimetría de responsabilidades, no de poder, por ende podemos pensar qué lugar ocupa el alumno en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dependiente del posicionamiento de los sujetos ante el saber, si es un saber en falta o un saber pleno, completo, no marcado por la castración simbólica.

Para considerar esta situación en una práctica de aula, recurrimos a un ejemplo expuesto por Fazio (2013) en el que muestra el vínculo docente-alumno marcado por un ida y vuelta de retos entre ambos que deseamos rescatar. Fabián, un joven de 14 años ingresa al aula unos minutos después de que haya sonado el timbre, lleva puesta una gorra de color rojo con la inscripción "Pibes chorros". La docente le recuerda que para permanecer en el aula debe sacarse el gorro y que si no lo hace, se debe retirar. Fabián no accede al pedido y la maestra apela a las normas estipuladas en el establecimiento, una de ellas plantea que dentro del aula deben permanecer con la cabeza descubierta. Ante la continua negativa del alumno, la maestra llama a la vicedirectora y afirma que ella no es una niñera y que el alumno debe saber lo que se puede y lo que no se puede hacer. A su vez, Fabián plantea que se le pide que cumpla una normativa del establecimiento, pero sin embargo la docente no cumple otra al estar con el celular en horas de clase recibiendo mensajes cuando tampoco está aceptado. La maestra niega los dichos y el alumno se retira del aula con la orientadora educativa la cual le brinda a Fabián un espacio de escucha, le pregunta por qué no se quiere sacar el gorro, a lo cual el alumno contesta: "sin el gorro no soy yo, yo no puedo estar sin él". La orientadora nota que Fabián la está mirado y le comenta que tiene unos ojos muy bonitos pero nunca los había podido ver ya que el gorro no se lo permitía, Fabián le pregunta con qué se ata el pelo si se saca el gorro, la orientadora le propone ir a buscar unas banditas elásticas que hay en secretaría, el alumno accede y vuelven juntos al salón.

Lo primero que debemos comentar en relación a la situación presentada es la actitud de la orientadora educativa con respecto al alumno, la posibilidad que brinda al mismo de poder expresar los motivos de su queja, en tal sentido Fazio (2013) afirma "(...) debemos recuperar la vieja práctica de escuchar y dar lugar a la palabra del sujeto (...) la orientadora educativa apela a la palabra y no a la prohibición y el condicionamiento" (p.23).

Por otro lado, cabe mencionar la importancia de reconocer al docente como una figura referente, con acumulación de conocimientos, pero a su vez, es importante que el docente encarne una postura dialógica con respecto a sus alumnos. En el vínculo educativo está la relación del sujeto con el saber, y depende de la posición ante el saber el resultado del acto educativo. Si el docente se posiciona en el lugar del amo (saber cerrado, dogmático, autoritario) o del universitario (autoridad de los libros y la tradición) el alumno siente rechazo, es ubicado en un lugar del no saber, queda en evidencia las relaciones de poder en relación al saber y conocer, pero no en forma habilitante del alumno, sino como asimetría de imposición del saber docente.

En relación a lo anterior, Kachinovsky (2014) afirma:

El posicionamiento del enseñante desde una actitud dialógica reduce la distancia entre los implicados, generándose un clima de mayor proximidad y bidireccionalidad. Es a cuenta de esta actitud dialógica donde el encuentro con otros favorece la construcción colectiva de los significados (p.79).

Como ya mencionamos anteriormente en el presente trabajo, Bleichmar (2008) afirma que si la norma que se plantea es arbitraria se define por una imposición, por el contrario, si la norma es necesaria se define por una legislación colectiva y por ende obliga a unos y otros. En la situación presentada claramente se observa como la maestra utiliza el celular y no se incluye dentro de una normativa escolar que prohíbe su uso.

A su vez, Fazio (2013) incluye la dimensión transferencial, sus condiciones de posibilidad para que tenga lugar el acto de enseñar, posicionando a la transferencia como motor y obstáculo en situaciones generadas en contextos de aprendizaje (p.20).

La transferencia no corresponde exclusivamente a la situación analítica, existe en otras circunstancias como por ejemplo en el vínculo educativo, siendo ésta una condición fundamental para que se produzca el aprendizaje. Es necesario que el docente reconozca los movimientos transferenciales que puede generar en sus alumnos, así mismo, es importante mencionar que el docente debe aceptar su propia incompletud con respecto al saber, lo que puede habilitar una posición abierta en relación al conocimiento y a reconocer ese “no saber” acerca de lo que quiere transmitir y en relación al sujeto, ello representa una postura totalmente opuesta al docente como modelo que lo sabe todo (Fazio, 2013:29-30). Así mismo, debemos mencionar que la dimensión transferencial constituye un aspecto esencial en la temática tratada que sin embargo excede los objetivos del presente trabajo.

7. Consideraciones finales

*“Esos locos bajitos que se incorporan
con los ojos abiertos de par en par,
sin respeto al horario ni a las costumbres
y a los que, por su bien, hay que domesticar...”*

Joan Manuel Serrat (1981)

A partir de la lectura realizada para la confección del presente trabajo, se desarrollan las siguientes conclusiones finales.

Las propias palabras de Serrat (1981) en su canción “Esos locos bajitos” dan cuenta de la importancia de considerar esa “deuda adulta” como menciona De Lajonquière (2000) de ocuparnos de la educación de los niños.

Como afirma Bleichmar (2008) “la humanización” es perturbación de la función (no es solamente dormir sino dormir dentro de ciertas condiciones, no es solamente comer, sino comer dentro de ciertas condiciones), el niño necesita de un otro que en primer lugar lo reconozca como tal y le brinde la enseñanza de la vida en convivencia.

A lo largo de la presente monografía se comentó la influencia del contexto sociocultural en la constitución de la subjetividad. El contexto actual caracterizado por una sociedad posmoderna con características propias: fugacidad, velocidad, hedonismo, consumo, etc...y a su vez cambios que se reflejan en los nuevos modelos familiares, imprimen sus huellas en la subjetividad, ello lo podemos observar en los ámbitos que el presente trabajo buscó destacar: el familiar y el educativo. Si bien podemos afirmar que se produjeron cambios socioculturales, hay algo que prevalece y es la dependencia del niño con respecto al adulto, por tal motivo se considera esencial para el niño contar con un otro que encarne las tareas de cuidado y protección.

Así mismo, se comparte la visión de Guerra (2000a) al suponer que a la hora de pretender trabajar con un niño y sus padres, resulta productivo poder cuestionarse cuál es el peso de ciertas pautas culturales en la apreciación que estos padres tienen de su hijo y de sí mismos como padres. A su vez, es importante prestar atención a los diferentes “mensajes sociales” que se transmiten ¿qué se espera de los padres en relación a su hijo? ¿y de los hijos? Todo esto constituye un imaginario social que se instaura en el psiquismo familiar e individual.

Por otro lado, cabe volver a mencionar la importancia de la puesta de límites en la estructuración psíquica del niño, Casas (1999) relaciona la negación discriminativa, el no de la prohibición y la negación como las diferentes modalidades en que la función de lo negativo se desarrolla dentro de la estructuración psíquica. Recordemos las dos funciones constitutivas de lo familiar: amparo y sostén y regulación e interdicción, el niño necesita de un otro que le brinde los cuidados necesarios, que lo reconozca, que lo sostenga, pero a su vez es fundamental que el niño experimente la función paterna de corte ante el goce habilitando así al deseo, dicho de otro modo, sin falta no hay deseo, sin prohibición tampoco, recordemos que la función paterna está relacionada con la castración simbólica. A su vez, la puesta de límites da lugar a la progresiva instauración psíquica del superyó, siguiendo al psicoanálisis freudiano sabemos que el superyó es una instancia que no está presente desde el comienzo de la vida del sujeto, sino que surge a consecuencia de la internalización de la figura del padre como un resultado de la resolución del complejo de Edipo. Cabe mencionar la importancia de estas dos funciones ya que son fundamentales para el desarrollo psíquico del niño. Tanto la función que reconforta y cuida, contribuyendo a la formación del Yo, como la función que representa la ley y la introducción al mundo social.

Retomemos a continuación una de las incógnitas planteadas en la introducción, ¿al poner un límite se transmite un mensaje? al plantear un límite transmitimos un orden que a su vez moviliza en los niños como en los adultos distintas emociones, buscamos nuevamente hacer hincapié en el hecho de que los niños acepten las normas planteadas por respeto y amor hacia la figura del adulto y no por miedo a las consecuencias, por tal motivo es necesario que el adulto represente una figura de autoridad para el niño pero teniendo presente que la asimetría existente entre él y el menor implica responsabilidad y cuidado. Se presenta nuevamente la cuestión de autoridad, recordemos que no se hace referencia a prácticas autoritarias donde el adulto tiene el poder y el niño debe quedar subordinado a ello, por el contrario, autoridad en el sentido de representar una figura de referencia con experiencia en el saber que guía al niño en su etapa de crecimiento.

El ámbito educativo, junto al ámbito familiar, representa la institución social de mayor incidencia en la vida del niño. Bleichmar (2008) vincula la producción de subjetividad como la tarea fundamental de la institución educativa, producción de subjetividad que se relaciona en primer lugar con la capacidad de reconocimiento del otro y con la cooperación mutua, en el presente trabajo mencionamos nuestra postura al comentar que la función principal de la institución educativa no se relaciona únicamente con la producción de subjetividad, sino también con la transmisión de conocimientos. Los medios de comunicación (televisión,

radio, etc...) transmiten información, sin embargo para que se produzca el conocimiento es necesaria la presencia de un otro en el acto educativo donde la transferencia juegue un papel primordial como motor del aprendizaje. Es necesario que el docente se posicione en un lugar de referencia y autoridad con acumulación de conocimientos, que sostenga el lugar del saber, aspecto que no se relaciona con una posición autoritaria, por el contrario, donde se destaque el diálogo en el vínculo docente-alumnos. Recordemos los aportes de Lewkowicz (2004) al mencionar que se reconoce al niño en tanto hijo o alumno y de ese modo el niño está afectado institucionalmente por un tiempo que es el del "todavía no", es hijo porque todavía no es padre y es alumno porque todavía no es maestro, cabe mencionar la importancia de reconocer al niño como tal y de pensar en dispositivos que escuchen y estén atentos a la voz del niño. Podemos relacionar esto con los aportes de Fazio (2013) en relación a la situación de aula que mencionamos, en ese caso la orientadora educativa acogió la queja del alumno y escuchó sus palabras.

Para culminar es preciso mencionar que se comparte la idea de que no existen respuestas únicas e indiscutibles para la temática en cuestión ya que consideramos que no podemos hablar de recetas en lo que refiere a la educación de los niños, si lo hiciéramos de esa forma, estaríamos apuntando solamente al razonamiento de los sujetos, cuando sabemos que el ser humano está constituido a su vez por la dimensión inconsciente lo que da lugar a "conductas desadaptadas".

Así mismo deseamos mencionar que el presente trabajo pretendió desplegar un panorama que sin duda es amplio y por supuesto, siempre quedará abierto al debate.

Referencias bibliográficas

- Aranda, N. (s.f.). *Familia y desarrollo infantil*. Disponible en: http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/053_ninez1/files/familia_y_desarrollo_infantil.pdf
- Balaguer, R. (s.f.). *Nueva matriz cultural. Nuevo pensamiento*. Recuperado de: http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/363553/mod_folder/content/0/Balaguer.%2002-052009.pdf?forcedownload=1
- Bleichmar, S. (2001). La Infancia y la Adolescencia ya no son las mismas. Qué se conserva hoy de la infancia que conocimos. Conferencia pronunciada en el marco del Curso “La niñez y la adolescencia ya no son las mismas - Lo que todavía no se dijo”, Centro Cultural San Martín, Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num3/autores-bleichmar-infancia-adolescencia.php>
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bouvet, L. (2012). *Cultura de la impunidad. La influencia de la impunidad en la construcción de la sociedad uruguaya*. (Tesis de maestría). Université Stendhal, Grenoble, Francia.
- Calmels, D. (2014). Infancias. *Revista de psicomotricidad*. Recuperado de: <http://revistadepsicomotricidad.blogspot.com.uy/2014/11/infancias.html>.
- Casas, M. (1999). *En el camino de la simbolización. Producción del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Paidós.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido, Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- De Lajonquière, L. (2000). *Infancia e ilusión (psico)pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Estivill, E. (1996). *Duérmete niño: el método Estivill para enseñar a dormir a los niños*. Barcelona: Debolsillo.

Fazio, G. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. *Revista Electrónica de Psicología Iztaleca*, 16 (1), 20-33.

Freud, S. (1980). Tres ensayos de teoría sexual. En *Obras Completas: Sigmund Freud*. (Vol. 7, (pp.109-224) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1905).

Freud, S. (1986). El delirio y los sueños en la «Gradiva» de W. Jensen y otras obras. En *Obras Completas: Sigmund Freud*. (Vol. 9, (pp.183-202) Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1908).

Gallardo, P. (2006/2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, (18), 143-159. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%20desarrollo%20emocional.pdf>

Gerstenhaber, C. (1997). *Los límites, un mensaje de cuidado*. Buenos Aires: A.Z. Editora.

González, S. y Méndez, D. (2002). *El problema de los límites en el nivel inicial*. (Documento de apoyo n°1). Recuperado de: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2002/problem_de_limites.pdf

Guerra, V. (2000a). Sobre los vínculos padres-hijo en el fin de siglo y sus posibles repercusiones en el desarrollo del niño. *Revista uruguaya de psicoanálisis*, (91). Recuperado de: <http://www.apuruquay.org/apurevista/2000/1688724720009109.pdf>

Guerra, V. (2000b). Sobre diferentes aspectos del falso self. La conformación del falso self motriz. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (0), 37-52. Recuperado de: <http://www.centropsicosomatica.cl/wp-content/uploads/2016/04/victor-guerra-falso-self-motriz.pdf>

Jové, R. (2012). *Dormir sin lágrimas: dejarle llorar no es la solución*. Madrid: La esfera de los libros.

- Kachinovsky, A. y Gabbiani, B. (Eds.) (2014). *Una alternativa al fracaso escolar: hablemos de buenas prácticas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Miller, A. (1980). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Tusquets.
- Montes, C. (2013). Reseña del libro de Leandro de Lajonquière. *Figuras de lo infantil* (2011). Buenos Aires: Nueva Visión. *INFEIES – RM*, 2(2). Recuperado de: <http://www.infeies.com.ar/numero2/bajar/de%20Lajonquiere.pdf>
- Moreno, J. (2008). La infancia en los tiempos que corren. *Topía*. Recuperado de: <https://www.topia.com.ar/articulos/la-infancia-en-los-tiempos-que-corren>
- Pérez, A. (2001). El niño y el proceso de humanización. *Fort-Da Revista de Psicoanálisis con Niños*. Recuperado de: <http://www.fort-da.org/fort-da3/humanizacion.htm>
- Ponce de León, E. (s.f.). "Función diferenciadora" y parentalidad. Recuperado de: <http://www.apuguay.org/sites/default/files/Ema-P-de-Leon-Funcion-diferenciadora-y-parentalidad-apu.pdf>
- Serrat, J. (1981). Esos locos bajitos. En *En tránsito* [CD]. Madrid: Ariola Records.
- UNICEF (2010). *Guía para prevenir el maltrato infantil en el ámbito familiar*. Recuperado de: http://www.sinviolencia.com.py/wp-content/uploads/2010/09/Libro-5nov10_uv2.pdf
- UNICEF (2004). *La convención en tus manos. Los derechos de la infancia y la adolescencia*. Recuperado de: https://www.unicef.org/uruguay/spanish/uy_media_laConvencionentusmanos.pdf
- UNICEF (2011). *¿Mucho, poquito o nada? Guía sobre pautas de crianza para niños y niñas de 0 a 5 años de edad*. Recuperado de: http://files.unicef.org/uruguay/spanish/guia_crianza.pdf
- Verduzco, M y Murow, E (2001). *Cómo poner límites a tus hijos sin dañarlos. Respuestas a los problemas de disciplina más frecuentes practicando una educación positiva*. México: Pax.

Winnicott, D. (1960). Deformación del ego en términos de un ser verdadero y falso. En *Proceso de maduración en el niño*. Buenos Aires: Paidós.