



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY

 **Facultad de  
Psicología**  
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

**Universidad de la República Oriental del Uruguay**

**Facultad de Psicología**

Trabajo Final de Grado

**“LA TRANSICIÓN DEL NIÑO EN LOS TERRITORIOS  
FAMILIA - ESCUELA”**

AUTOR: María Victoria Roybal García. CI: 4.940.323-3  
TUTORA: Psic. Esther Haydée Angeriz

Montevideo, Uruguay  
Febrero 2019

## **TABLA DE CONTENIDO**

AGRADECIMIENTOS:	3
RESUMEN:	4
Palabras clave:	4
INTRODUCCIÓN:	5
MARCO TEÓRICO:	7
Historización	7
I. Devenir Histórico.	7
II. Estados -Nación.	8
III. Agotamiento del Estado-Nación.	9
Escuela	10
I. Sistema Educativo Moderno	11
II. Red Social	11
Familia	12
I. Teoría General de Sistemas	12
II. Configuraciones y Estructuras	15
Familia - Escuela	17
I. Teoría de las esferas de influencia superpuestas.	17
II. Red Social.	18
III. Colaboración y Comunicación.	18
IV. Alianzas.	21
La singularidad del Niño	23
I. Construcción subjetiva del niño.	23
II. Función materna y Violencia primaria y secundaria	24
III. Proceso de simbolización.	25
Perfiles del psicólogo en la educación	29
I. Campo de trabajo e Intervenciones	29
Articulación teórico-práctica: Práctica de Graduación 2018	32
CONCLUSIÓN:	36
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

## **AGRADECIMIENTOS:**

Agradezco a quienes posibilitaron la realización de este Trabajo final de grado :

A mi familia, y dentro de ella a mi madre, mi hermano y mi perro por estar siempre presentes. Por guiarme y apoyarme en momentos de debilidad. A mi hermano personalmente le agradezco que vivamos juntos en este camino de crecimiento e independencia.

A mi novio Christian que me acompañó en cada proceso de la formación de grado, sin nunca dejarme bajar los brazos, siempre mirando para adelante y sacando la parte más linda que tengo dentro.

A mi mejor amiga María que se mantuvo firme en sus horas libres sentada al lado mío acompañándome y pensando juntas. A mi barra de amigas que “si una se recibe, nos recibimos todas” con el apoyo diario y el entusiasmo como grupo que te llena el alma y te da fuerzas para seguir.

A mi tutora Esther Angeriz quien me guió durante el proceso de tutoría, generando en cada encuentro interrogantes y orientándome siempre hacia un pensamiento profesional y académico.

A mis compañeras de trabajo que estuvieron solas por días apoyándome desde lejos con mensajes para que yo logre la elaboración de este trabajo.

A mis compañeras de la carrera, descargándonos juntas y ofreciéndonos intercambios y reflexiones compartidas. Creciendo desde lo profesional.

Al Universo que no es porque sí que yo esté haciendo este camino de vida. Con toda su luz me guía y me ayuda a seguir creciendo.

Gracias, Gracias, Gracias.

## **RESUMEN:**

El presente trabajo indaga en torno al proceso del niño<sup>1</sup> en su transición de la familia a la escuela, a través de un recorrido histórico sobre las diferentes conceptualizaciones psicoanalíticas y sistémicas.

Ambas teorías permiten una articulación particular para este objeto de estudio, ya que desde la teoría sistémica se analizan, desde un punto de vista general, los diferentes sistemas de aprendizaje donde crece el niño y desde la teoría psicoanalítica se estudia, desde una visión más singular, la estructuración del niño y el aprendizaje en sus diferentes contextos.

Así es que se desarrollan en el trabajo temáticas como teoría general de sistemas, configuraciones y estructuras familiares, red social, teoría de las esferas de influencia superpuestas, alianzas, función materna, violencia primaria, secundaria y proceso de simbolización.

A su vez la conjunción de los conceptos trabajados dará lugar a pensar los abordajes desde la orientación psicopedagógica clínica y sistémica de los perfiles del psicólogo en la educación en dicha tríada (familia-niño-escuela).

## **Palabras clave:**

Familia - escuela - niño - perspectivas psicológicas

---

<sup>1</sup> "Niño" para referirse a ambos géneros, niñas y niños.

## INTRODUCCIÓN:

*“Vida en la que cada uno juega varios roles sociales, de acuerdo a quien sea en soledad, en su trabajo, con amigos o con desconocidos. Vemos así que cada ser tiene una multiplicidad de identidades, una multiplicidad de personalidades en sí mismo, un mundo de fantasmas y de sueños que acompañan su vida”. Edgar Morin.*

Uno de los grandes desafíos que se plantearon durante el transcurso de la formación de grado es construir una mirada y un rol profesional para poder abordar temáticas relacionadas a la disciplina. En el área de la educación, la cantidad de integrantes que están involucrados y las relaciones de interdependencia que se viven día a día hace que sea un sistema complejo.

Es por esto que surge la necesidad de indagar acerca del vínculo escuela - familia en este proceso de transición del niño, entre el hogar y la escuela, haciendo énfasis en el niño en sí mismo, en su aprendizaje y evolución y cómo a lo largo de la historia las familias y las escuelas comparten el territorio en el desarrollo de este niño.

Abordando este vínculo desde varias perspectivas teóricas, entre ellas las disciplinas psicoanálisis y teoría sistémica, se comienza a buscar, sistematizar e integrar la literatura previamente publicada sobre este campo teórico, con el fin de dar cuenta de las transformaciones que se fueron produciendo en las instituciones a modo de ofrecer un abordaje crítico sobre la temática incorporando el rol del psicólogo en dicho vínculo.

La sociedad se encuentra en constante cambio y renovación. Procesos históricos tales como las revoluciones industriales, globalización, avances tecnológicos e innovación son factores que inciden directamente en el vínculo familia - escuela. Por esta razón, se considera necesario hacer mención y reflexión en estos puntos previo a abordar directamente el objeto de estudio.

Debido a que la relación familia-escuela es un problema de la sociedad, como tal se abordará desde su complejidad, desde varias matrices, desde diferentes disciplinas. Se comenzará entonces a analizarlo desde el paradigma de la complejidad, trabajado por

Edgar Morín (1990) “La conciencia de la multidimensionalidad nos lleva a la idea de que toda visión unidimensional, toda visión especializada, es pobre” (p.100)

El interés por el estudio del vínculo entre las familias y las instituciones educativas que se gesta desde hace tiempo por diferentes disciplinas (antropología, psicología, pedagogía, entre otros), da cuenta de las diversas significaciones que conllevan los conceptos "familia", "escuela", "niño" y "relación familia - escuela", variando también con el paso del tiempo, desde las diferentes perspectivas en las que se aborda.

Con el objetivo de integrar distintas miradas en relación a los temas mencionados, algunas de las interrogantes que se busca responder a partir de la elaboración del presente trabajo son las siguientes: ¿cómo se fue construyendo el vínculo familia-escuela desde una perspectiva histórica?, ¿qué impacto tiene este vínculo ( familia - escuela ) en la actualidad en la transición del niño de pasar de hogar a la escuela y viceversa?, ¿qué sucede con las diferentes reglas de cada institución?, ¿qué rol cumple el psicólogo de la institución en esta red?

Como se mencionó anteriormente en este trabajo se hará alusión a diferentes teorías, la sistémica y el psicoanálisis. Las mismas permitirán conocer desde puntos de vista diferentes, la transición del niño del hogar a la escuela. La teoría sistémica analiza desde un punto de vista general, estudiando los diferentes sistemas (familia - escuela ) donde el niño se desarrolla. Y la teoría psicoanalítica con una visión más singular sobre el niño y cómo el mismo transita por el aprendizaje en los diferentes contextos.

## MARCO TEÓRICO:

### Historización

*“La historia de la educación, por tanto, no estudia el pasado como mero pasado, como cosa muerta, por pura erudición, sino como explicación de la situación actual. El pasado como pasado —dice Dewey— no es nuestro objeto. Si estuviera completamente pasado no habría más que una actitud razonable: dejar que los muertos entierren a los muertos. Pero el conocimiento del pasado es la clave para entender el presente”*

*(Luzuriaga, 1971, p.18)*

#### I. Devenir Histórico.

A lo largo de la historia fueron muchos los autores que con sus pensamientos, experiencias y conocimientos aportaron a la construcción de diferentes perspectivas del vínculo familia-niño-escuela. En este momento particular de la actualidad, donde se presentan muchos conflictos y violencia entre las familias y las instituciones educativas, y no se ven soluciones claras, el estudio de la historia será una herramienta para entender esta triada que se quiere abordar.

Se abordará este análisis de las instituciones educativas, familias y su relación con lo social a lo largo de la historia donde se tomarán a los autores Luzuriaga (1971), Althusser (1988), e Ignacio Lewkowicz (2004) (2005). Estos últimos dos autores son los que analizan las instituciones como aparatos ideológicos del Estado, los cuales generan sus propias marcas identificatorias.

Se considera pertinente realizar un encuadre histórico con el fin de ofrecer una visión en conjunto de la historia y la historia de la educación. Se trata de exponer de forma clara el desarrollo histórico para poder entender el vínculo que se da hoy en día entre la familia-escuela.

Según Lorenzo Luzuriaga (1971)

Finalmente, creemos que para la comprensión de una y otra realidad educativa — la ideal y la real— es necesario un conocimiento no sólo de la pedagogía, sino también de la historia general y de la cultura en particular, pues sin ellas la historia de la educación como la educación misma, no tiene sentido. (p.10)

Haciendo alusión a dos momentos que se consideran puntos de quiebre para la humanidad, se decide comenzar brevemente por la primera Revolución Industrial. En la segunda mitad del siglo XVIII comenzó con ella el sistema fabril, un periodo en el que se pasó de una economía rural basada en la agricultura y el comercio, a una economía industrializada y de carácter urbano.

En este periodo haciendo mención al texto de Elina Dabas (2010), las personas se comenzaron a trasladar del campo a las ciudades produciéndose migraciones masivas, donde las mujeres de a poco comenzaron a insertarse en los ámbitos laborales marcando un punto de inflexión en relación al cambio en la vida cotidiana. Esto llevó consigo que mujeres y niños comenzaron a trabajar en las fábricas, naciendo así nuevos grupos de clases sociales, el proletariado y la burguesía. Esta nueva división generó problemas sociales y laborales.

## **II. Estados -Nación.**

En el siglo XIX, momento en el que se desarrollaron los Estados-nación,

La existencia es existencia institucional y el paradigma de funcionamiento son las instituciones disciplinarias. En este sentido la vida individual y social transcurre en ese suelo, es decir, la familia, la escuela, la fábrica, la prisión, el hospital, el cuartel (Lewkowicz, 2004 p.19).

El autor menciona que el funcionamiento del Estado-Nación, manifestándose a través de estos dispositivos disciplinares con un lenguaje en común, habilitando la posibilidad de estar en distintas instituciones, forjan la misma subjetividad disciplinada. De esta manera “el estado nación delegaba en sus dispositivos institucionales la producción y reproducción de su soporte subjetivo: el ciudadano” (p.20).



Con el Estado-Nación se forjó una conciencia nacional a través de la educación, en otras palabras, las escuelas y las familias compartían valores y normas que estaban sostenidas y amparadas por este Estado, intentando generar así una población homogénea.

Por otro lado, haciendo alusión a Uruguay a fines del siglo XIX, se encontraba en el marco de un caos político entre los bandos blancos y colorados. Puntualmente en el periodo donde el Coronel Latorre se encontraba al mando, quien efectuó una gran cantidad de cambios, entre ellos impulsar junto a José Pedro Varela una reforma educativa, dio resultado al régimen Vareliano, el cual estableció tres principios básicos: la educación tenía que ser gratuita, obligatoria y laica.

Esto último es de mucha importancia ya que, como dice Althusser (1988), los mecanismos que se reproducen en el sistema están recubiertos y disimulados por una ideología de la escuela como un medio neutro, y laico, en el que los profesionales que allí forman partes, son respetuosos por la libertad de los niños que les son confiados por los padres. El autor hace referencia que a pesar de esa máscara, ellos contribuyen con mantener la lógica ideológica, como hizo alguna vez la iglesia.

La educación no es un ente aislado, sino que está relacionada estrechamente con la sociedad, la cultura, la política y la economía de cada época y esto produce ideales y marcas identificatorias.

### **III. Agotamiento del Estado-Nación.**

Un segundo punto a resaltar en este encuadre, es la Segunda Revolución Industrial iniciado al concluir la primera y llegado a su fin en los comienzos del siglo XX. En este período los cambios que se estaban dando sucedieron con una fuerte aceleración debido a las innovaciones técnicas que incorporan principalmente dos nuevas fuentes de energía: el petróleo y la electricidad. De esta manera, ofrecieron nuevos sistemas de transporte y comunicación. También hubo transformaciones que afectaron directamente el trabajo, el sistema educativo, científico y político. “De este complejo entramado de transformaciones, relacionadas entre sí de forma tan íntima que no es posible entender ninguna de ellas sin aludir a las demás, ha nacido el mundo tal como hoy lo conocemos” (Íñigo Fernández, 2012, p.238).

Se puede decir que este marco de transformaciones por el gran desarrollo de los medios de transporte y comunicación, permitió aproximar a productores y consumidores, los

cuales llevaron a las industrias a dimensiones planetarias según el autor, es por esto que se hace referencia al comienzo de un proceso de Globalización. (Íñigo Fernández, 2012).

Junto a este proceso de globalización, ubicado hacia fines del siglo XX, se comienza a dar paralelamente el agotamiento de los Estados-Nación. Se transformaron los valores en los cuales se asentaban las instituciones, implicando así el desvanecimiento del respaldo donde se apoyaban, esto conlleva al desamparo y la fragmentación. Estas instituciones quedan desarticuladas del sentido que le daba el Estado-nación. Según Lewkowicz (2004), “no hay instituciones disciplinarias sin estado-nación, no hay Escuela nacional sin estado-nación” (p.31). El autor menciona que esto no era lo que se mostraba en la sociedad, debido a que seguía habiendo instituciones, pero no más como aparatos productores y reproductores de la subjetividad ciudadana sino como prestadores de un servicio. Es aquí cuando entra en juego, según el autor, la velocidad y dinámica del mercado, convirtiéndose las escuelas en “galpones”.

Este agotamiento del Estado-nación es también el de las instituciones y el de las subjetividades que generaban al ciudadano.

La desarticulación entre instituciones es muy importante, es por esto que también la autora Elina Dabas (2010) hace referencia al tema. Dabas (2010), genera para esto una metáfora en relación a la familia y la escuela, mencionando que ambas instituciones, a pesar de quedar fragmentadas por el agotamiento del Estado-nación, “comparten territorios”.

Esta metáfora hace referencia a que tanto la escuela como la familia aunque estén desarticuladas, tienen un aspecto en común, que es el desarrollo y la formación del niño. Es el niño el “territorio compartido” entre la familia y la escuela.

En el siglo XX por exigencia social, el sistema educativo comenzó a evolucionar, pasando a ser otros los problemas que, según la autora, quedaron planteados en términos dicotómicos: “o la inadaptación de la escuela frente a un mundo en mutación, quedando la institución como responsable; o la inadaptación de los alumnos al sistema educativo, con responsabilidad adjudicada fundamentalmente a las familias” (p.97).

Según Dabas (2010) la educación en la actualidad ha comenzado a enfocarse en la relación con las familias, requiriendo una mayor participación de las mismas en el proceso educativo. Este requerimiento muchas veces está condicionado a lo que cada institución familiar considera como importante, por ejemplo, menciona la autora, algunas instituciones

consideran importante ayudar en las tareas escolares, otras asistir a reuniones si se cita, o asistir a eventos que el niño tenga, actos escolares, entre otros. Pero con las diversidades familiares que existen, y el lugar que las instituciones educativas les dan a las familias, la participación va variando, siendo afectada por las condiciones sociales y económicas de los países y culturas que albergan.

## **Escuela**

*“Se enseña por deber, se aprende por amor” (Lajonquiére, 2000. p.175).*

### **I. Sistema Educativo Moderno**

Aunque el sistema social plantee ciertas necesidades la escuela en lo esencial dice Dabas (1998) está intocada. Considera que los elementos fundamentales estructurales desde su fundación son los mismos. “El sistema educativo moderno nació para reproducir lo que las iglesias no podían hacer plenamente” (p.33). Se crea así la escuela, como se menciona anteriormente, no como un lugar donde se enseñaran instrumentos para trabajar de manera autónoma, sino para disciplinar, hacer dóciles a los niños y alimentarlos adecuadamente para su fuerza física para que puedan más adelante trabajar en las fábricas. Según la autora alrededor de 1960 la educación se comenzó a valorar en términos de éxito y fracaso en los aprendizajes, ya que se veía que eran poco eficaces para el mundo moderno. No se consideraba a la escuela inserta en una red social, por lo que los estudiantes egresaron de la secundaria “sin saber llenar un cheque, sin saber cómo funciona realmente una empresa, sin saber cuál ha sido la evolución de los sindicatos, sin entender nada del mundo de los interlocutores sociales, sin entender reglas del mercado de trabajo” (Dabas, 1998, p.34).

## **II. Red Social**

Una estrategia importante que plantea la autora es la red social, es decir que todos los miembros de la familia, los docentes, y todos los funcionarios de las escuelas puedan generar un nuevo modo de interacción, una malla o red social, donde todos estén involucrados, donde cada uno de ellos pueda aportar desde su lugar, conociendo a personas u organizaciones para poder ser aprovechado como contactos activos que puedan abrir ámbitos de aprendizaje y crear una red de referencia para los niños.

La escuela es el escenario donde conviven la mayor cantidad de diversidades familiares, intentando la misma mantener un ambiente para que se pueda dar el proceso de enseñanza aprendizaje (González, 2015).

## **Familia**

*¿Por qué será que los niños quieren saber del pasado? Pues si ellos no saben del pasado, mueren subjetivamente. Para que un sujeto del deseo opere en el niño, él debe entrar en una historia paterna.  
(de Lajonquiere, 2000, p.46)*

### **I. Teoría General de Sistemas**

Las familias y las transformaciones que se vienen dando a lo largo del tiempo son objeto de estudio hace ya algunas décadas donde el concepto familia evolucionó y se amplió. (González, 2015)

Para analizar la familia como una de las puntas de esta triada, se tomará el autor Bertalanffy quien formuló en 1968 la Teoría General de Sistemas (TGS). Esta tiene la finalidad de explicar varios fenómenos naturales, ecológicos, sociales, pedagógicos, habiéndose convertido según Espinal (2004) en el modelo predominante para el estudio de las familias. Se considera así a la familia como un sistema al que se le son aplicables los principios de los Sistemas Generales como microsistema, mesosistema y macrosistema.

“Un microsistema es un patrón de actividades, roles, relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (Bronfenbrenner, 1987, p.41). En este caso, el entorno inmediato donde se producen un conjunto de interrelaciones es la familia, siendo el microsistema muy importante ya que configura la vida de la persona durante muchos años.

Un mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo para un niño, las relaciones entre el hogar y la escuela, y el grupo de pares del barrio y para el adulto entre la familia el trabajo y la vida social) (Bronfenbrenner, 1987, p.44).

Se observa aquí al mesosistema familiar, como el conjunto de otros sistemas con los que la familia convive y mantiene intercambios directos. Estos tienen ciclos según la etapa etaria, ya que suelen ser algunos sistemas de interacción más frecuentes que otros, como menciona el autor, la escuela, el liceo, el grupo de pares, el trabajo, el club deportivo, etc. En cada caso, menciona Espinal (2004), el mesosistema recibe las diferentes tensiones familiares que se ven reflejadas por ejemplo en el comportamiento del niño en la escuela. El mesosistema puede convertirse en una fuente de apoyo tanto para aspectos positivos como negativos. Por ejemplo, un aspecto negativo podría ser en relación al entorno barrial donde se den situaciones de riesgo ya que es un entorno donde el niño o joven convive y mantiene intercambios, pudiendo quizás afectar su comportamiento y verse implicado. Por otro lado un aspecto positivo, dentro del mismo ejemplo podría ser, la búsqueda de la motivación para llegar a diferentes logros con personas que lo inspiran.

El macrosistema se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro meso exo) que existen o podrían existir al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias (Bronfenbrenner, 1987, p.45).

Este conjunto de creencias e ideologías da forma a la organización de las instituciones sociales, en este caso analizando el entorno familiar este también es una dimensión a comparar con la cultura de origen de cada familia, por ejemplo una familia

musulmana que vive en un país católico, las exigencias y presiones del mismo constituyen cierta presión para la familia.

Lo mencionado anteriormente ayuda a pensar cómo este modelo sistémico permite observar cada grupo familiar inserto en una red social para desplegarse en su autonomía. (Espinal, 2004).

La familia "es un conjunto organizado e interdependiente de personas en constante interacción, que se regula por unas reglas y por funciones dinámicas que existen entre sí y con el exterior" (Espinal, 2004, p.3). En relación a la temática familiar, se encuentra una serie de concepciones que han ido cambiando a lo largo del tiempo, por ejemplo, según Dabas (1998) antes se hablaba de familia refiriéndose a una madre, padre hijos-hijo, un estereotipo de familia tradicional. Hoy se pueden observar padre madre hijos, como también parejas homosexuales, dos madres o dos padres, o familias uniparentales, familias separadas, familias que se vuelven a unir, migraciones, tutores, etc.

Cada uno de estas organizaciones familiares tienen una estructura, una organización, ciertas reglas que llevan adelante las relaciones entre los familiares y las relaciones con el exterior. Según Espinal (2004) es importante conocer estas reglas tanto implícitas como explícitas para así conocer y comprender a la familia, en caso de querer generar alguna intervención sobre ella ya que puede incidir de forma significativa en cómo la familia reacciona a esto y a problemas que se le presenten a cada uno y al grupo.

Edgard Morín en Quiroz (2001) retoma la evolución histórica y los cambios que se vieron en las familias, dando cuenta que estamos ante una crisis de la "gran familia" (p.76). Hubo un proceso desigual según los países y sus costumbres donde se vio desaparecer a la familia tradicional, las familias numerosas compuestas por varios hijos, pasando a una familia de número reducido con máximo dos hijos. Con la emancipación de la mujer yendo a trabajar, se pierde su presencia constante en el hogar y esto trae otras consecuencias. A pesar de que la estructura familiar tradicional se encuentra en cambios, el autor menciona:

Yo creo que la familia no está en crisis; lo que verdaderamente está en crisis es la familia nuclear, o mejor dicho, la familia biparental y matrimonial. Es decir, la familia no está en crisis, sino una de sus formas. El vivir en familia sigue siendo la aspiración de muchas personas en el mundo.(Quiroz, 2001, p. 76).

Los investigadores como Valladares González, A. (2007) “consideran a la familia un agente activo del desarrollo social donde la mayoría de los ciudadanos encuentran afecto y especialmente seguridad” (p.1). Es decir que la familia es un producto del sistema social con todos los aspectos que lo implican como biológicos, sociales y jurídicos, variando de una cultura a otra, siendo además un agente activo, es decir, encontrándose en constantes cambios.

González (2015) concibe a la familia como

Un gran sistema, un grupo de personas que interaccionan a partir de vínculos afectivos, consanguíneos, políticos, que establecen una red infinita de comunicación y mutua influencia; un grupo dinámico, sometido a un proceso de establecimiento de reglas y marcado por la búsqueda de un acuerdo entre sus miembros. (p.21).

Dabas (1998) por su parte analiza la conceptualización de familia desde Pichón-Riviere (1971) el cual afirma que la familia es “una estructura básica que se configura desde el interjuego de roles diferenciales (padre-madre-hijo), siendo la familia el modelo natural de interacción”(p.89). La autora encuentra elementos básicos para analizar su significación y se centra en la concepción de estructura social básica. Plantea que etimológicamente es una palabra derivada del latín, "famulus", que significa sirviente o esclavo; fue usada para hacer referencia a la servidumbre. Según la autora su significación se amplía en el siglo XV abarcando a todos los miembros de la casa, en el cual el vínculo central era la protección. En la modernidad surge el contrato matrimonial que sigue vigente hasta el día de hoy y las formas de familias se encuentran en permanente cambio. Según Dabas (1998) la familia es un concepto construido “cuando trabajamos es importante considerar que no es “la familia” la que habla sino sus integrantes. Por lo tanto resulta fundamental escucharlos desde su singularidad y no desde el concepto teórico” (p. 90). Esto permite dar cuenta de que tanto el hombre como la mujer no están ubicados en un contexto sino que son productores del mismo y a la vez producidos por él.

## II. Configuraciones y Estructuras

González (2015) menciona que dentro de este gran sistema se encuentran subsistemas como el conyugal, el fraterno y el parental, así como roles, reglas y fronteras.

Las reglas son aspectos comunes de los sujetos que participan y cómo participan dentro del sistema pero se dan de manera implícita y oculta.

Las fronteras por otro lado son barreras invisibles que limitan tanto al individuo como al sistema familiar completo, teniendo dos funciones principales, la protección y delimitación de los individuos. Estas pueden ser de tres tipos: nítidas, difusas y rígidas. Según González (2015) las fronteras nítidas son las que mantienen buenos niveles de salud dentro de la familia, ya que las fronteras difusas como dice su nombre son frágiles y fáciles de atravesar, dejando así poca distancia entre los individuos. Por el otro extremo se encuentran las fronteras rígidas donde los miembros de la familia están muy separados, desligados, siendo la comunicación muy difícil y la función de protección comprometida. Este concepto de fronteras funciona también para designar las relaciones entre instituciones.

Sumado a esto menciona que aunque se perciben diversos tipos de núcleos familiares en la actualidad, es importante distinguir la configuración de la estructura; es decir, “no es la configuración la que determina la estructura de las familias” (p.20). La autora hace referencia a que no es quien compone esta familia la que determina el funcionamiento de la misma. Es decir que “definir la familia por su configuración es como mirar una fotografía y querer entender lo que las personas sienten y cómo se relacionan” (González, 2015, p.29). Se propone abrirse a lo nuevo, que por más caótica que parezca una familia siempre hay una lógica por detrás y descubrirla es el desafío.

¿Por qué es tan importante después de ver la evolución histórica de la sociedad, educación y familias, adentrarnos en la relación de la misma con el sistema educativo y el impacto que tiene esto en los niños? Se observa que hoy en día algunas de las responsabilidades que antes llevaban adelante las familias, hoy se le atribuyen poco a poco a otros ámbitos, por ejemplo, la escuela. (Dabas, 2010)



## **Familia - Escuela**

*“No hay que tratar nunca de definir a las cosas importantes por las fronteras. Las fronteras son siempre borrosas, son siempre superpuestas. Hay que tratar, entonces, de definir el corazón, y esa definición requiere, a menudo, macro-conceptos”. (Morín, E. 1990, p.105).*

## **I. Teoría de las esferas de influencia superpuestas.**

Epstein (2013) por otro lado reconoce la complejidad de estudiar varios entornos a la vez y por esto centra su teoría en la teoría de las esferas de influencia superpuestas, la cual está basada en los conceptos de interacción simbólica, grupo de referencia, intercambio social y la teoría ecológica. Esta plantea que los niños y jóvenes aprenden más cuando los padres, docentes y miembros de la comunidad trabajan de manera conjunta orientándolos y respaldándolos en su formación como estudiantes.

### Esta teoría

Destaca la necesidad de desarrollar interacciones recíprocas entre los padres, los educadores y los socios de la comunidad para comprender los puntos de vista de los demás, identificar objetivos comunes para los estudiantes y apreciar las contribuciones de cada uno en el desarrollo de estos. (Epstein, 2013, p.54).

El autor menciona que según esta teoría los tres contextos que comparten un propósito, se superponen y tienen un modelo interno y externo de influencia en los aprendizajes y formación de los estudiantes. El modelo externo considera que, tanto la escuela, la familia y la comunidad, pueden acercarse o separarse entre sí, según si realizan actividades de manera conjunta o no. Por otro lado, el modelo interno pone énfasis en dónde y cómo se dan las relaciones entre los tres contextos (familia-escuela-comunidad). Es decir que los tres contextos se superponen y tienen influencias singulares sobre los niños a través de las interacciones de los miembros de la educación, del hogar y del barrio, en la cual “cada contexto se “acerca” o se “aleja” de los restantes, como resultado de fuerzas externas y acciones internas” (Epstein, 2013, p.53).

## **II. Red Social.**

En este encuentro de familia-escuela-comunidad, se hace referencia a la idea de red social articulada al concepto de campo social que trabaja Bourdieu (1993), donde se implican una trama de relaciones y un espacio social de acción. Se toma de este autor esta noción ya que está muy vinculado a la teoría sistémica de la cual se viene trabajando, dado que el mismo toma la noción de campo en términos de relaciones sociales. En este espacio

se implican las interacciones de los familiares con las instituciones educativas, generando así conexiones e intercambios y dando lugar a lo que Epstein (2013) llama capital social, relevante para la teoría de las esferas de influencia superpuestas. Según Schlemenson (2013) junto con las funciones simbólicas primarias, la función de campo social constituye un eje estructurante de los niveles de organización de la actividad psíquica.

A través de los encuentros entre los familiares con las instituciones educativas se establecen conexiones e intercambios de información, que se van acumulando como un capital social para luego contribuir a mejorar las experiencias de aprendizaje del niño.

Esto se puede relacionar al concepto de red social de Elina Dabas (1998) :

La noción de red social implica un proceso de construcción permanente tanto individual como colectivo, que a través de un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo con integrantes de otros colectivos, posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades. (p.42).

Esta red tiene dos aspectos que lo componen, la red vincular y la red nocional. Las múltiples relaciones que una persona establece se considera la red vincular y el soporte que posibilita enmarcar el accionar a través de los objetivos en común de las personas se considera la red nocional.

### **III. Colaboración y Comunicación.**

En el intercambio entre familia-escuela por momentos se reconocen fronteras difusas, ya que en su encuentro se entiende de manera poco nítida qué tarea le corresponde a la familia y qué tarea le corresponde a la escuela en cuanto a la experiencia educativa. (González, 2015)

Conectando con esta idea es importante dar cuenta que muchos desencuentros que se dan entre ambos colectivos (familiar e institucional), suceden porque estos no se han detenido a comprender que espera uno de otro, cuáles son las expectativas, los potenciales y debilidades de cada uno.

Por otro lado, según González (2015), a pesar de que hay casos en los que sí se detienen a contemplar estos aspectos, frecuentemente no se llega a un punto en común en los conceptos de colaborar, involucrarse e implicarse.

Esta autora menciona que el primer paso para la colaboración es comenzar a identificar la necesidad que se va a abordar en la escuela o familia. En este compromiso, González (2015) distingue tres modelos de responsabilidades que se dan entre la familia y la escuela con respecto al niño. Se trata de responsabilidades distintas, responsabilidades compartidas y responsabilidades secuenciales; la primera se da cuando cada sistema (familia y escuela) entiende que actuando de manera independiente, se alcanza un funcionamiento, organización y logro de objetivos de manera óptima. Para esto es necesario que tanto la familia como la institución, superen la competencia y conflictos que esto inevitablemente genera. Por otro lado, el modelo de responsabilidad compartida es el que pone en juego la cooperación y la complementariedad de la familia y la escuela, en torno a su objetivo en común, la educación del niño. Por último en el modelo de responsabilidades secuenciales, se considera la vida del niño de manera secuencial, donde en los primeros años de vida, la familia (con ayuda de otros agentes sociales, ejemplo: pediatra) es quien fundamentalmente toma la responsabilidad en cuanto a generar las habilidades necesarias en el niño, para que este ingrese preparado a la escuela. Una vez comenzada esta etapa, la institución es quién adopta el mayor compromiso con la educación del mismo.

Según Najmanovich (1995) la mayoría de los individuos todavía se piensan como sujetos aislados y no como partes de una red de interacción, por ejemplo, como grupo familiar, de amigos, grupo laboral, de partido político, cultural y como grupo social. Pero son estas mismas personas las que van generando otras narraciones y escenarios donde transcurre la vida social. Esto se relaciona directamente a la problemática del trabajo de este vínculo entre familia y escuela de la actualidad, donde tanto en las escuelas, como en la sociedad se habla de una desconexión entre familia y escuela (Dabas, 2010).

Sluzki, C. en Dabas (2010) plantea una imagen de estos sistemas (familia-escuela). El autor hace alusión a que los mismos “operan como si no fueran secantes (es decir, parcialmente superpuestos) sino tangentes (es decir, tocándose en los bordes sin poder afectarse recíprocamente)” (p.94).

Este afectar es lo que la autora Dabas (2010) propone modificar. Ella menciona que si la escuela y la familia encontraran otras modalidades de conexión, posibilitarían otras modalidades de relación. Esto implica “la legalización de los saberes de todos, la búsqueda

activa entre los integrantes de la red social para que en lugar de cerrar el campo de responsabilidades, éste se ensanche” (p.99)

El planteo hace referencia a que el saber no se encuentra centralizado en una persona, sino que se diversifica, por lo cual resulta complejo que una misma persona abarque una gama de conocimientos. Dabas (2010) propone una enseñanza que posibilite al niño empoderarse de la información, es decir, aprender a buscar y a interrogar lo que encuentra, dándole a él la autoría de lo que tiene y piensa.

En cuanto a la comunicación González (2015) apunta a que éste es el punto de partida del distanciamiento entre la familia y la escuela. “La comunicación: el eterno problema de las relaciones” (González, 2015, p. 59). La comunicación es parte del desarrollo del sujeto, a partir de ella se producen muchas interacciones para dar cuenta de las emociones, pensamientos, ideas. Watzlavick en González (2015) hace alusión a que la comunicación es entendida como transmisión de mensajes, por lo que es imposible no comunicar, ya que no solo se comunica con la palabra, sino con el cuerpo, gestos, miradas. Esto se ve a la hora que la familia lleva al niño por primera vez a la escuela, o la presentación que realiza la docente.

Por su parte Lewkowicz, I. y Corea, C.(2005) hacen referencia a la sociedad informacional y la comunicación en este encuentro. Hablan de una caída de códigos compartidos. Para estos autores la comunicación ha sido siempre un dispositivo de producción de subjetividad. El término de código compartido hace mención al conjunto de reglas, prohibiciones y significaciones compartidas. Los autores conciben a la comunidad actual como virtual. Esto implica un pasaje de la comunicación a la información, encontrando entonces un lugar al agotamiento de la subjetividad pedagógica, cesando así también la educación. Es así que en tiempos de mercado la escuela queda destituida, en estos tiempos deviene lo que mencionamos anteriormente la escuela como galpón. Se comienza a dar una lógica de flujos, donde las prácticas cotidianas transcurren a velocidad, afectando así la comunicación transmisora de sentidos y códigos compartidos y productora de subjetividad. Los autores hacen referencia a que esto se ha transformado predominando un discurso fugaz con estímulos puntuales y cambiantes. Es así que se observan diferencias generacionales, donde a diferencia de los adultos, los niños desarrollan la falta de atención como una manera de protegerse contra tantos estímulos (Lewkowicz, I. y Corea, C., 2005).

Esto es importante ya que cada institución, con sus leyes y normas, va construyendo las distintas subjetividades, o distintos modos de actuar en el mundo, y esto va provocando encuentros tanto positivos como negativos.

Los autores Baz y Pérez (2010) consideran que tanto la familia y la escuela son contextos que difieren por las diferentes normas, objetivos y tipos de relaciones en su interior. Es necesaria una comunicación fluida para conocer las pautas educativas que recibe el niño desde la familia o la escuela, conocer la realidad en la que está inmerso y poder establecer relaciones específicas en cada caso tanto desde la familia a la escuela como de la escuela a la familia. “Un aprendizaje en dos direcciones, es la mejor manera de forjar la capacidad, la confianza, el compromiso y la ayuda para el profesorado y la enseñanza, y de ella depende el futuro de su profesionalización” (p.57).

#### **IV. Alianzas.**

Epstein (2013) introduce un nuevo concepto a este análisis menciona que cuando los docentes conciben a los niños solamente como estudiantes, según el autor, es probable que vean a las familias como entes separados de la escuela, donde se espera que las mismas realicen las funciones que les incumben y que deleguen en la escuela la educación de los jóvenes. Por otro lado, cuando los docentes o miembros del sistema educativo conciben a los estudiantes como niños, es probable que sientan a la familia y a la comunidad en un trabajo en conjunto, como socios en la educación y la formación de estos niños. En este caso las familias y la comunidad trabajan de manera conjunta para elaborar mejores programas y oportunidades para los niños.

Es un hecho comprobado que los niños aprenden y crecen en el hogar, la escuela y la comunidad. Para bien o para mal, las personas que integran estos tres contextos inciden en el aprendizaje y la formación desde la temprana infancia hasta el final de los estudios escolares y también después. Por lo general, los investigadores que solo se abocan al estudio de las escuelas o de las familias descuidan este importante hecho. (Epstein, 2013, p.51).

Integrar en esta triada de familia-niño-escuela, a la comunidad, según Epstein (2013) es importante ya que existen muchas razones para intentar desarrollar alianzas entre las

escuelas, las familias y la comunidad. Estas pueden lograr mejoras en los programas o ambientes escolares, se pueden obtener servicios y apoyo de las familias, que potencien las habilidades de cada miembro, establecen nexos que luego quedan consolidados para el futuro entre la escuela y la comunidad, siempre en relación al desarrollo educativo del niño.

La principal razón para generar estas alianzas es motivar que los niños y jóvenes se sientan cómodos en este territorio compartido, impulsándolos así al éxito escolar y al desarrollo de sus vidas. Armar e implementar un programa de alianzas es un desafío a nivel interdisciplinario. Este desafío gira en torno a un concepto central: “el cuidado” (Epstein, 2013). Cuando se refiere a este concepto, se hace en un sentido global, que abarca al niño o joven, su ámbito familiar, escolar e incluso a la comunidad.

Es vital notar cómo todos estos ámbitos se comportan entre sí como una red, en la que si uno se perjudica impactará irremediablemente en el resto.

Este modelo de alianzas planteado por Epstein (2013) ubica al estudiante en el centro. Si bien, describe que ni la escuela, la familia o la comunidad podrán asegurar estudiantes exitosos, argumenta que cada parte podrá colaborar en crear condiciones favorables, donde el estudiante se verá estimulado, gratificado e involucrado.

Por otro lado, es de destacar que mediante las alianzas los niños logran identificar el cariño y cuidado que reciben de cada parte. Esto les permite de alguna forma abandonar ciertas preocupaciones y estar disponibles plenamente para el aprendizaje, favoreciendo de esta forma la integración y articulación de las reglas familiares e institucionales, los tiempos de cada tarea y el respeto a sus pares. Se encuentran abiertos a actividades que favorecen el desarrollo del lenguaje y la comunicación, habilitándolos a expresar sus propias opiniones y resolver conflictos.

Un aspecto importante que desarrolla el autor es que los puntos claves del éxito de estas alianzas es el niño, ya que en esta transición que el niño se encuentra, yendo de la casa a la escuela, de la escuela a al barrio y del barrio a la casa, participa como fuente de información acerca de cómo se siente en cada ámbito.

A medida que se va recabando información del funcionamiento de los niños en la transición entre las instituciones, se obtiene, según el autor, una mejor comprensión de cómo deben trabajar las escuelas, las familias y la comunidad con los estudiantes para forjar en ellos un ambiente seguro y querido y así aumentar sus oportunidades, sin olvidar que los estudiantes también son niños, amigos y vecinos.

Este concepto de alianzas parece fundamental en estos vínculos ya que da cuenta de un compromiso compartido que existe entre las escuelas, las familias y la comunidad del aprendizaje y la formación de los estudiantes (Epstein, 2013).

## **La singularidad del Niño**

*“La psique y el mundo se encuentran y nacen uno con otro, uno a través del otro; son el resultado de un estado de encuentro”  
(Aulagnier, 2014, p.30)*

### **I. Construcción subjetiva del niño.**

Las situaciones por las que atraviesan cada sistema como mencionamos anteriormente es diverso, habiendo dificultades en el reconocimiento de otro y el encuadre en el que se encuentran, marcando esto una problemática en el proceso de aprendizaje del niño.

En relación a esto, siguiendo a Silvia Baeza (2012), tanto la familia como la escuela son los dos subsistemas más importantes de la vida durante la infancia y adolescencia. Cada niño/joven tiene una familia con una configuración única relacionada a la historia cultural y familiar pasada. Al mismo tiempo este niño o joven es miembro de una clase que también tiene su propia estructura dentro del sistema educativo.

“La forma en que las escuelas se preocupan de los niños se refleja en cómo estas se preocupan de las familias de los niños” (Epstein, 2013, p.15).

Desde la perspectiva sistémica no se hace foco en el sujeto psicológico individual, ya que se centra en la interacción de esta red de sistema; pero desde los aportes del psicoanálisis se puede profundizar la relación de este niño singular con el aprendizaje en los distintos ámbitos.



Se hace alusión entonces al autor Roberto Elgarte (2009), que hace referencia a la construcción subjetiva del sujeto en este proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a esto se cree que cuanto más se pedagogiza la enseñanza, buscando el desarrollo de las capacidades, menos se educa, por lo que se pierde la dimensión singular y el deseo propio del niño. Es desde aquí que se cuestiona si en el campo educativo hay lugar para la producción de subjetividad.

El concepto de niño es una construcción, una construcción que ha sido vista de diferentes formas a lo largo de la historia al igual que la educación o la familia, como se ha mencionado anteriormente. El concepto de niño es una representación colectiva de un carácter socio - histórico.

Según Rojas (2008) esta temática ha sido estudiada desde diferentes autores, entre los que se encuentran a Jean Piaget, Erik Erikson, Sigmund Freud, entre otros. Ella menciona que desde la teoría psicoanalítica, Freud hace una distinción entre niño y adulto. La autora destaca que no solo los distingue por el desarrollo biológico de maduración del cuerpo, sino también por la constitución del aparato psíquico; es decir los estados del sujeto (infancia, latencia, pubertad, adolescencia, madurez) son referidos a los momentos del movimiento de la estructura edípica.

Según Rojas (2009) “para Freud es mediante el Edipo que se traza el límite más seguro entre el niño y el adulto, a través de los reordenamientos estructurales del periodo de latencia y de la pubertad” (p.236). Es desde esta teoría que la madre mucho antes que el niño advenga lo instala en su subjetividad, localizando a este hijo como objeto de deseo, y es a través del deseo del Otro que le brinda al bebé la posibilidad de ser.

## **II. Función materna y Violencia primaria y secundaria**

Piera Aulagnier (2014) plantea que, “la psique y el mundo se encuentran y nacen uno con otro, uno a través del otro; son el resultado de un estado de encuentro” (p.30). Cuando un niño nace se encuentra en un mundo de relaciones y sentidos establecidos donde a través de su vida con los procesos de identificación e historización irá o no encontrando su lugar, apropiándose de significaciones, donde sus deseos juegan un papel importante.

Bowlby en Schlemenson (2004) menciona que las primeras relaciones que el niño tenga con su madre, establecen un sostén de confianza para que éste pueda animarse a explorar el mundo. La primera representación que la psique se forja a sí misma como

actividad representante se realiza a través de la relación con el cuerpo y la psique materna. Desde el nacimiento, la madre u otra persona que represente la función materna asiste las necesidades del bebé, ofreciéndole un sostén donde comienza a organizarse su psiquismo. La función materna tiene el privilegio de ser para el bebé el mediador del “discurso ambiental”, es por esto que la autora la denomina “portavoz”.

El discurso materno le brinda sentidos al caos de las sensaciones del infans y ello permite que se forjen representaciones ideicas que le otorgan la organización de su representación del mundo. Esto tiene un efecto de violencia “radical y necesaria” (p.34) donde la psique del infans vive en el encuentro con su madre.

A su vez, Aulagnier (2014) se refiere a dos tipos de violencia, una violencia primaria y otra secundaria. La violencia primaria corresponde a la violencia que se le impone al infans en el campo psíquico a través de una elección, un pensamiento, una acción motivada por el deseo del otro, pero esta violencia según la autora entra dentro de la categoría de lo necesario para el infans ya que le permite el acceso al orden de lo humano. Y la violencia secundaria representa un exceso perjudicial e innecesario para el funcionamiento del Yo. A partir de esta conceptualización de violencia, se entiende que el sujeto tendrá que encontrar su lugar en una realidad definida por otro sujeto.

Silvia Schlemenson (2004) por su parte plantea que cuando un bebé nace “su psiquismo no existe; este se constituye a partir de los intercambios que establece con el adulto que lo asiste” (p.341).

Por razones sociales y libidinales, según la autora, la madre no puede prolongar su presencia con el bebé y establece con él los primeros momentos de distancias, generando así presencias-ausencias que el bebé puede soportar mediante la producción de fantasías, primera actividad psíquica representativa del proceso primario. “La fantasía es una actividad psíquica que se caracteriza por la realización imaginaria de deseos para evitar el sufrimiento producido por la ausencia del vínculo inicial” (p.342).

### **III. Proceso de simbolización.**

Durante el proceso de constitución del psiquismo, el niño se encuentra también con una diversidad de ofertas sociales, proveniente de los docentes, sus pares, los aprendizajes, que permiten la oportunidad de crecer en sus procesos sustitutivos. Mientras no se encuentre fijado a etapas anteriores, el niño logrará acceder a la complejización del

psiquismo, consiguiendo integrarse y adaptarse al medio a través de procesos de pensamiento, percepción, recuerdos (Schlemenson, 2004).

La inscripción social del niño depende de lo que tome del encuentro con los otros, marcado por lo libidinal y por el entorno de objetos y sujetos en el que se integra, ya que al descubrir la posibilidad de pensar y poner en duda la palabra ajena, surge el principio de realidad como mecanismo de los procesos de simbolización.

“La simbolización en psicoanálisis implica pasar del cuerpo real al símbolo distinguiendo fantasía de realidad, dando lugar al fantasma y al pensamiento” (Casas de Pereda, 1995, p.488).

Según Casas de Pereda (1995) al hombre lo implican dos conflictos fundamentales, el deseo y la anulación del mismo a través de las pérdidas o prohibiciones, dando cuenta aquí del trabajo de la simbolización. Este se manifiesta cuando al psiquismo se le impone la ausencia del objeto, generando nuevas producciones y sentidos en la estructura psíquica.

Es en este juego entre la presencia-ausencia que se manifiesta el trabajo de la simbolización. Por ejemplo, la manera en que la madre se presenta y ausenta, y cómo ella habilita o anticipa la ausencia, es determinante para los fantasmas que allí circulen. La producción simbólica es tanto pérdida como también sustitución, ya que sin una pérdida que dé lugar a otra cosa no es posible la sustitución o re significación.

Como se mencionó anteriormente, el niño requiere de otros para representar y articular sus sentidos y en este trabajo de simbolización convergen, según S. Freud en Casas de Pereda (1995), los cuatro destinos de pulsión: represión, sublimación, transformación en lo contrario y vuelta sobre sí mismo. A estos la autora le agrega la desmentida como un mecanismo de defensa, esencial en la estructuración del psiquismo ya que los destinos de pulsión se denominaban según Freud “organización de las defensas”.

El sujeto no solo es activo en cuanto a la construcción del conocimiento que va a incorporar, sino que también lo es en cuanto transforma las situaciones en las que se encuentra. A modo de ejemplo, Fernández (2000), presenta una situación de mediados de la década de 1960 donde una gran cantidad de niños presentaban fracaso escolar, proponiendo a esto un cambio en dos direcciones, por un lado modificar la modalidad de enseñanza, y por el otro motivar a los niños su capacidad de aprendizaje como sujetos pensantes.

Desde aquí comenzamos a entender que enseñante y aprendiente no corresponde a estudiante-profesor sino a un lugar subjetivo de situarse, presente en simultáneo en una misma persona. Esto es importante ya que se rompen los parámetros de profesor que enseña, estudiante que aprende.

Se cuestiona por otro lado si es posible mediante el diálogo entre la pedagogía y psicoanálisis hallar una modalidad que focalice no solo en que el niño adquiera herramientas para su futuro, sino también que lo motiven para construirse como sujeto.

Roberto Follari (2007) plantea que “El docente es conformador de subjetividad, a partir del testimonio y del lenguaje. Pero habitualmente no está formado para comprender este rol” (p.179). Se cree que si bien se han estado dando cambios en las políticas relacionadas a la educación, aún queda un largo camino por recorrer.

Elgarte (2009), propone en su artículo, que “La transmisión involucra, entonces, una articulación del deseo con el saber” (p. 324), y en esa transmisión, hay un no decir todo, no hay un saber total y acabado, sino que la falta, lo que no se sabe, podrá ser motor y precursor del deseo.

Se considera que en la infancia se deben potenciar los procesos de simbolización, y el docente de diferentes formas puede promover esto. Es aquí donde se cuestiona si, estos procesos, mediante una educación propuesta y pensada desde una óptica pedagógica, son potenciados, o por el contrario, puede llegar a verse aplacados.

Como plantea Silvia Bleichmar (2004), es necesario pensar

La función de las relaciones sociales en la producción de subjetividad, ya que estas son las que mediatizan, vehiculizan, pautan los modos primarios de constitución de los intercambios que hacen a la producción de representaciones en el interior de la implantación y normativización de los intercambios sexuales. (p.3).

De Lajonquiére (2000) expresa que es necesario potenciar las diferencias para que el niño pueda construir su propio deseo, y de esta manera, transitar un camino propio. En relación a esto, Follari (2007) considera que la educación no debería de cumplir una función de adiestramiento, sino que el acto de aprender debería estar empapado por el deseo,

dando lugar al placer. La educación en este caso cumplirá su papel dando la posibilidad al niño de reconocerse como sujeto social e individual.

Esto es importante ya que, según Schlemenson (2004), el sujeto actual está expuesto a muchos estímulos que en épocas anteriores no pasaba, lo cual genera una elaboración de respuestas novedosas en relación a un trabajo psíquico intenso.

En la actualidad la apertura y la disponibilidad de información, como por ejemplo Internet, han modificado el acceso y dominio del sujeto sobre el conocimiento y el mundo. El conocimiento absoluto ha cambiado y se ha transformado en mito, sustituido por una gran oferta de respuestas ofrecidas por Internet. Esta revolución tecnológica produce transformaciones a nivel de las representaciones psíquicas que el sujeto opera.

Según Schlemenson, (2004) "Para acceder a la transformación y el enriquecimiento de conocimientos ya no es necesario esforzarse por aprender repetitivamente temáticas generales sino adquirir agilidad interpretativa en áreas específicas." (p.19)

Esto se vincula con la zona de desarrollo potencial que, según Riviere (1988) no es otra cosa que la distancia entre el nivel actual de desarrollo del niño, determinado por la capacidad de resolver un problema de manera independiente y el nivel de desarrollo potencial, determinado por resolver un problema pero bajo la guía de un adulto o compañero. Entonces, para conocer la relación entre la evolución del niño y su aprendizaje, es necesario saber qué es capaz de realizar por sí solo, y qué puede hacer con la ayuda de otros.

Teniendo en cuenta la importancia del contexto, es interesante entender cómo los cambios sociales afectaron tanto a la educación como a la producción de subjetividad del niño. Es por esto que se toma este concepto de zona de desarrollo potencial, el cual resalta la importancia de la interacción con los agentes que se encuentran en el entorno, para desarrollar las funciones que aún no han madurado en el niño.

## **Perfiles del psicólogo en la educación**

*“Se procura, en particular, subrayar lo omitido, lo naturalizado, lo confuso, lo racionalizado o atenuado y lo olvidado. La escucha se centra en las rupturas, inconsistencias o quiebres del habla infantil, apostando a intensificar el proceso asociativo” (Schlemenson, 2009)*

### **I. Campo de trabajo e Intervenciones**

El campo de trabajo de desempeño psicopedagógico se da en la configuración del mesosistema (familia y escuela). Sea psicólogo o psicopedagogo clínico siempre el contexto de trabajo implica ambos subsistemas, especialmente en casos donde se dan situaciones como inclusión de un niño con alguna dificultad, niños que vienen de otras culturas otros países, o circunstancias que dejan al niño en situaciones de riesgos.

Las intervenciones según Baeza (2012) destacan lo efectivo de crear y sostener puentes entre familia y escuela desde una actitud colaborativa. Este puente pone énfasis en considerar como centro al niño o joven, teniendo en cuenta el impacto de ambos sistemas que se da sobre el sujeto.

Es el psicopedagogo, quien usualmente ocupa ese rol de "conector" facilitador involucrando profesionales y familiares (y eventualmente parte de la comunidad), para mantener la comunicación fluida y abierta, y, a medida

que se realizan intervenciones, evaluarlas, modificarlas, coordinar esfuerzos y descubrir nuevos o poco usados recursos. (Baeza, 2012, p.2)

El enfoque sistémico niega un intento de explicación de un caso, desde un fenómeno aislado. En la intervención se trata según Selvini (1986) de “descubrir las reglas del juego sistémico en acción, para buscar así una estrategia de intervención capaz de incidir en la pautas de interacción” (p.55).

Silvia Baeza (2012) desde la teoría sistémica considera que en esta intervención de definir según cada actor el problema a considerar, suele ocurrir que uno u otro definan la realidad en la que viven de maneras diferentes hasta contradictorias, pero al poner en común estos criterios se pueden desarrollar varias estrategias: redefinir el problema dado, centrarse en aspectos que hayan sido comunes, hacer entrevistas conjuntas con padres maestros niños, poder hacer llamadas telefónicas o vía mail con informes, o reuniones con grupos más pequeños ( pares del niño, hermanos, otros amigos). La idea desde esta perspectiva es considerar todo el ecosistema a trabajar, todos lo que se encuentren involucrados.

Este tipo de abordaje tiene repercusiones más allá del caso a trabajar, es decir, que impacta en un ecosistema mayor.

Como menciona Baeza (2012)

Cuando un docente adquiere expertez en trabajar con los padres esta cooperación padres- docente/s tiene en general una alta correlación con el logro de mejores resultados académicos del niño/joven. A su vez la mejoría en el rendimiento escolar, suele ir acompañada de una mejoría en las habilidades sociales y el cambio de status personal y grupal, y así circularmente, como gustamos decir, el cambio se va ampliando, generalizando. (p.3).

A partir de este recorrido teórico, se pueden plantear distintos perfiles del psicólogo en este campo. Desde la psicopedagogía clínica se trabaja con el sujeto del conocimiento, que a través de los proceso de asimilación y acomodación se adapta y transforma el medio. Fernández (2000) por otro lado hace referencia al sujeto de la autoría del pensamiento,

considerando así abrir un espacio que habilite el pensar, propio de la singularidad, sin estar separado del sentir, creando algo nuevo a partir de lo que se tiene.

La psicopedagogía clínica es una disciplina dedicada a los procesos psíquicos que se dan en la producción simbólica escrita, gráfica, lectora, entre otras, de niños con dificultades en el aprendizaje, focalizando en las modalidades singulares de cada uno y en el vínculo del sujeto con los objetos de conocimiento. (Schlemenson, 2013)

El trabajo clínico del tratamiento psicopedagógico intenta, ante la presencia de modalidades restrictivas de simbolización, promover condiciones continentales que faciliten el despliegue de una mayor plasticidad psíquica para la integración del afecto al trabajo representativo, con la inclusión del sujeto al campo social en el cual se encuentra inscripto. (Schlemenson, 2013, p.39)

Terapeutas de niños con problemas de aprendizaje según Schlemenson (2004) intentan reconocer indicadores subjetivos distintivos y singulares que se reflejan, por ejemplo, en las producciones escritas, la letra, los errores o contenidos, dando cuenta que dichos indicadores expresan un “estilo” de representación del mundo en el que viven. Estos “estilos” son los que la psicopedagogía clínica intenta descubrir en relación al conocimiento-desconocimiento que a cada niño lo caracteriza.

Si el niño presenta como únicas las formas de funcionamiento psíquico (pensamiento fantasía o descarga) este en la producción simbólica se empobrece, ya que el niño queda atento exclusivamente a sus producciones sin abrirse a otras dinámicas, es por esto que una estrategia terapéutica grupal (Schlemenson, 2009) asiste a estos niños con restricciones en sus producciones simbólicas que muestran rigidez en los procesos de investimento y desinvestimento psíquico, es decir modalidades de circulación pulsional entre el sujeto y el objeto deseado, presente en toda situación activa en relación al conocimiento. Según Schlemenson (2004) “el juego entre las distintas formas de productividad psíquica da cuenta de una heterogeneidad que abre oportunidades para nuevos despliegues del pensamiento” (p.28).

Esta heterogeneidad que se da en los grupos establece en el intercambio entre los miembros una rivalidad que produce interrogaciones y retornos sobre lo conocido-desconocido, ofreciendo la oportunidad al sujeto de desplegarse para encontrarse



en la narrativa del otro. “Lo extraño tiene que ver con los aspectos histórico libidinales que han sido atravesados en forma diferentes; lo común es un estilo que permite el reconocimiento de lo íntimo en el concepto del propio ser” (Schlemenson, 2004, p.30).

El grupo terapéutico psicopedagógico habilita un espacio de intercambio donde para cada uno de los miembros se estructura un lugar de propuestas orientados a los modos de interpretar y operar con el mundo; el rol del psicólogo en este caso habilita el diálogo entre los niños, el trabajo con las narrativas, gráficos, y distintos instrumentos como estrategias para el enriquecimiento simbólico del sujeto. (Schlemenson, 2004)

Dentro de este grupo terapéutico, se establecen consignas de trabajo en un encuadre transferencial, para propiciar la actividad reflexiva e imaginativa a través de las producciones simbólicas (Schlemenson, 2013).

### **Articulación teórico-práctica: Práctica de Graduación 2018**

En el 2018 se realizó la Práctica de Graduación, la cual se denominó “Intervenciones psicopedagógicas en Nivel Inicial y Primaria”. Esta práctica se llevó adelante en una Escuela pública con el fin de implementar actividades de prevención, en los inicios de la escolarización de niños y niñas de nivel inicial, favoreciendo los procesos de simbolización como formas de expresión y comunicación con el otro.

Se comenzó concurriendo a la clase durante varias instancias para observar el clima grupal y los vínculos que se establecen dentro del salón.

Se realizaron talleres con el grupo entero abordando distintas temáticas desde las configuraciones familiares, los estereotipos sociales, los límites de los otros, el poder escuchar al otro y ser escuchado, las reglas de juego, la solidaridad, los derechos de cada uno, la resolución de conflictos y la autorregulación de las emociones. A su vez se realizaron trabajos subgrupales donde se profundizaron dichas temáticas y se abordaron los temas que iban surgiendo de encuentro a encuentro. También se desarrollaron entrevistas y talleres con padres.

Gracias al trabajo interdisciplinario y con las familias se logró cumplir con los objetivos planteados consistentes en favorecer la integración y articulación de las reglas familiares e institucionales; en identificar aspectos que tuvieran incidencia en la convivencia escolar y que pudieran ser abordados en grupo, así como en diseñar

actividades que permitieran favorecer el desarrollo del lenguaje y la comunicación y que habilitaran a expresar opiniones y resolver conflictos

Para pensar una articulación teórico-práctica, se comenzará entonces por lo planteado por Elina Dabas (2010), la cual hace alusión a que la educación en la actualidad ha comenzado a enfocarse en la relación con las familias, requiriendo una mayor participación de las mismas. Este requerimiento muchas veces está condicionado, como se menciona anteriormente a lo que cada familiar considera como importante, y a la participación que las instituciones educativas les dan. En este sentido, desde la práctica observamos tensiones en el vínculo familia-escuela que cuestionan la posibilidad de participación, ya que como dice la autora, por parte de la institución educativa a veces se requiere asistencia a actos o reuniones de las familias de los niños, pero en el día a día, a través de reglamentaciones “circulares”, se restringe la misma en tanto establecen que las familias no pueden ingresar a la escuela fuera de los horarios fijados por prevención de violencia, dificultándose un contacto más directo y cotidiano con la maestra.

Esto genera tensiones en el vínculo familia-escuela pudiendo pensarse desde el concepto de fronteras. Según González (2015) las fronteras rígidas se dan cuando los sistemas están muy separados, siendo la comunicación muy difícil y la función de protección comprometida.

En algunas situaciones de nuestra práctica, las fronteras entre escuela y familias parecerían funcionar más rígidamente viéndose dificultada la comunicación entre ambas y quedando el niño en una situación comprometida, lo que a su vez se reflejaba en el comportamiento de la clase, con poco interés en compartir con sus compañeros y participar activamente en las actividades que propone la docente.

También la maestra encargada se encontraba en una situación comprometida y desbordada al tener que abarcar la complejidad de situaciones que vivía cada familia.

Estas tensiones generan interferencias en la comunicación del vínculo familia escuela, como hace alusión González (2015), la comunicación es parte del desarrollo del sujeto, a partir de ella se producen muchas interacciones para dar cuenta de las emociones, pensamientos, ideas.

Lewkowicz, I. y Corea, C. (2005) entonces hablan de una caída de códigos compartidos. Para estos autores la comunicación ha sido un dispositivo de producción de subjetividad, pero en la actualidad se comienza a dar una lógica de flujos, donde las

prácticas cotidianas transcurren a velocidad, afectando así la comunicación transmisora de sentidos.

Un comentario que se escucha en la actualidad, según Dabas (2010) es acerca de la necesidad de lograr cambios en las relaciones entre la escuela y la familia. La autora menciona que si no hay un cambio en cada uno de los actores que participan en este proceso educativo, como por ejemplo, la relación entre los docentes y los padres, no hay posibilidad de mejoría en sus relaciones.

Es por esto que resulta necesario llevar adelante estrategias de intervención como las alianzas, las cuales se dan cuando los docentes o miembros del sistema educativo conciben a los estudiantes como niños y no como meros alumnos. Es probable así que la familia, la institución educativa y la comunidad tengan un trabajo en conjunto, como socios en la educación y la formación de estos niños. (Epstein, 2013)

Por otro lado, la principal razón para generar estas alianzas es motivar a que los niños y jóvenes se sientan cómodos en su tránsito, impulsándolos así al éxito escolar y al desarrollo de sus vidas.

Armar e implementar un programa de alianzas es un desafío a nivel interdisciplinario. Este desafío gira en torno a un concepto central: “el cuidado” (Epstein, 2013). Cuando se refiere a este concepto, se hace en un sentido global que abarca al niño o joven, su ámbito familiar, escolar e incluso a la comunidad.

Este cuidado les permite de alguna forma abandonar ciertas preocupaciones y estar disponibles plenamente para el aprendizaje, favoreciendo de esta forma la integración y articulación de las reglas familiares e institucionales, los tiempos de cada tarea y el respeto a sus pares. Se encuentran abiertos a actividades que favorecen el desarrollo del lenguaje y la comunicación, habilitándolos a expresar sus propias opiniones y resolver conflictos.

Con respecto a esto, en los espacios subgrupales de la práctica, donde se podía realizar un abordaje más singular de las necesidades de cada niño, se tomaron como una de las estrategias de abordaje las narrativas.

Klein en el texto de Schlemenson (2009) menciona “si recordar es pasar de la huella al trazo, esto es producir un relato dando orden y claridad a esas imágenes que suelen ser caóticas, y volverlas significativas también para los demás” (p.86). En los grupos las temáticas fueron muy movilizantes debido a que narrar una historia implica interpretar de manera subjetiva los acontecimientos. En la narrativa el narrador emerge desde cada uno de los personajes. Según Schlemenson (2009) “la narración es considerada un espacio de

proyecciones múltiples, a partir del cual se promueven asociaciones que permitan ampliar y comprender el sentido de la temática” (p.86). Se observó en varios niños que presentaban dificultades en el aprendizaje, que sus discursos eran más que nada descriptivos o muy concretos, sin incluir aspectos dinámicos del tiempo (pasado-presente-futuro).

En los cuentos que se eligieron para los talleres, se veía como mencionaba Casas de Pereda (1999) que

Está poblado de realidad psíquica que necesita desmentir los límites: la ausencia, la muerte o las diferencias. Es el ámbito de las creencias y de la ilusión. Y allí la función parental debe habilitar un permanente interjuego de presencia-ausencia, de ilusión-desilusión, espacio-tiempo imprescindible donde transcurren los hechos de estructuración psíquica (p.76).

Se intentó generar un disparador de sentidos a través de los libros. Con esto se hace referencia a un ejemplo de un niño muy extrovertido e interactivo, el cual vivía sus estados de ánimo de una manera muy intensa, con poca tolerancia a las frustraciones, que logró a través de la reproducción de los cuentos, revivir ciertos aspectos de sus vivencias donde pudo reelaborar las temáticas deseadas. Encontró a su vez su lugar donde estaba habilitando a expresar lo que pensaba sin juicio, logrando la simbolización de dichos acontecimientos.

En este espacio, surgió también el caso de una niña, que al contrario del anterior, era más introvertida y había vivido situaciones de pérdidas recientemente, sin encontrar espacios para expresar el dolor que estos acontecimientos le causaban. Solo a fin de año luego de un proceso largo con los demás compañeros de su subgrupo logró re significar y manifestar a través de sus dibujos y narraciones diferentes sentimientos como tristeza, enojo y angustia.

Como dice Alicia Fernández (2000), cuando aprendemos necesitamos “relatarnos”, por lo cual la narración en el caso de estos niños permitió transformar la situación que estaban viviendo a través de los procesos de asimilación y acomodación adaptándose al medio, empoderándose desde la autoría del pensamiento. Schlemenson (2004), por su parte, considera en referencia a esto, que a través de un encuadre transferencial, se propicia la actividad reflexiva e imaginativa, pudiendo darse así el enriquecimiento simbólico.

Cuando un niño o una niña ingresa a la escuela, lo hace también una familia encargada de su crianza, ya sea la madre, el padre, abuelos, tíos que tendrán expectativas y temores con respecto a sus experiencias previas. Por otro lado la escuela también tiene sus expectativas con relación a los estudiantes y a las familias, a sus funciones y sus demandas. Y en este camino del hogar a la escuela, transitan también las fantasías, temores, las relaciones con las maestras, los amigos y la relación con el aprendizaje de los niños. (Angeriz, E. 2012)

Es por esto que a través de la práctica se llevó adelante un espacio para escucharlos a ellos, tener el desafío como parte del proceso educativo, ofrecerles un espacio para pensar.

El encuentro se iniciaba con el discurso de alguno de los niños de manera libre, dando cuenta que los temas que ellos elegían, solían mantener un vínculo con el sentido clínico en ese espacio, de sus miedos, angustias, fantasías, etc.

A partir de las intervenciones y de las propuestas orientadas a los modos de interpretar y operar con el mundo de los niños que integraban el espacio psicopedagógico, se habilitó un espacio de intercambio donde cada uno de los miembros encontró un lugar que le permitió desarrollar el lenguaje y la comunicación, que habilitó expresar opiniones y conflictos de su vida cotidiana.

## CONCLUSIÓN:

*“Nadie forma a otro. El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría, de forma en forma” (Ferry, 1997, p.54)*

Desde el comienzo de la historia, los sujetos se encuentran interconectados con la familia, las instituciones, los amigos, el entorno y con la vida misma, esto es estar implicados. La implicación, como trabaja Ardoino (1997), no es algo que se genera sino algo que ocurre. Esto es uno de los principales aspectos que tiene que ver con nuestra constitución como sujetos del lenguaje; no somos sin lenguaje.

Podríamos decir que nuestro desarrollo va a estar dado por las palabras que nos constituyen y nos implican en cada actividad que realizamos. De esta manera, nuestra interpretación de las acciones que hacemos (hecha en palabras) determina nuestro ser. (Echeverría, R. 1994).

Se hace referencia a la constitución del sujeto y de lo que vive narrándose desde niño, se da cuenta que las decisiones que se toman no son porque sí, sino más bien están acompañadas de nuestros deseos e intenciones.

En este Trabajo Final de Grado acompañado de mis deseos, titulado “La transición del niño en los territorios familia-escuela” se hace foco en los ámbitos educativos donde el niño crece y se desarrolla. Se trabajó desde una recopilación, síntesis y elaboración de los diversos autores que trabajan sobre esto.

Desde esta recopilación, se pone en cuestión y análisis este transitar del niño entre la familia y la escuela, dándole un sentido al título del trabajo.

Por los autores citados, y pensando desde un rol de psicóloga, es que doy cuenta que la tríada escuela-familia-niño configura un sistema de relaciones complejas. Se cuestiona en torno a esto el educar para el futuro, el educar para alcanzar el niño ideal, el pretender que el niño se amolde al alumno esperado, ya que considero que lo mismo está enmarcado por las necesidades del sistema y por las condiciones históricas.

Todo esto es posible analizar desde un abordaje interdisciplinario, comprendiendo varias teorías como el psicoanálisis y la teoría sistémica, pudiendo así abarcar todos los factores que se encuentran involucrados.

En estos factores involucrados, se hace foco en lo singular de cada niño, promoviendo su proceso de simbolización, su deseo de aprender, pensándolo como un sujeto integral, en su relación con la familia y las instituciones educativas.

El interés mayor desde el rol de psicóloga es re-pensar los diferentes ambientes en los que los sujetos viven. Existe algo en la narración de mi vida, que está atravesado por el interés en este ámbito, brindándome la puesta en juego del cuerpo, del corazón y la conexión que eso genera entre las personas. Esto se pone en palabras ya que existen muchas tensiones en los vínculos, y particularmente en el vínculo familia-escuela. Este está marcado por distintas dificultades que aparecen como desafíos diarios según González (2015) que no son siempre posibles de resolver.

Es por esta razón que se llevó a cabo un análisis complejo a través de un recorrido histórico, llegando hasta la actualidad de los funcionamientos de cada contexto como el

familiar, el institucional y el del niño. Para entender así lo mencionado por Dabas (2010), hoy en día algunas de las responsabilidades que antes llevaban adelante las familias se le atribuyen poco a poco a otros ámbitos, a modo de ejemplo la escuela.

En esta monografía se llevaron adelante algunas de las interrogantes que se buscaba responder planteadas en la introducción y se desarrollaron conceptos como: las fronteras, las expectativas, los potenciales y debilidades de cada sistema (familia escuela), los distintos conceptos que tiene cada uno de colaborar, involucrarse e implicarse. Las responsabilidades y la importancia de la comunicación, dando cuenta de una caída de códigos compartidos.

Al finalizar la presente monografía, se considera haber alcanzado los objetivos propuestos. Se puede decir entonces que se ha logrado una aproximación al conocimiento sobre la transición del niño de la familia a la escuela, abordándose cada parte de esta tríada a través de diferentes perspectivas teóricas.

A este abordaje interdisciplinario se le atribuye un valor fundamental en el trabajo con niños, ya que uno de sus principales beneficios es estudiar al sujeto desde una mirada global e integral.

A modo de conclusión, es oportuno remarcar que el presente trabajo fue una instancia de aprendizaje personal acerca de estos tres ámbitos donde se desarrollan los perfiles del psicólogo. Fue un desafío articular los distintos autores, cada uno en una época diferente, y con perspectivas teóricas distintas. Se destaca principalmente la experiencia de haber podido intercambiar con familiares y docentes de disciplinas afines durante la formación de grado y la conformación del Trabajo Final de Grado.

Todos estos aprendizajes servirán de insumo para mi futuro desempeño laboral en la educación.

*“Todos necesitamos alguna vez un cómplice, alguien que nos ayude a usar el corazón” (Mario Benedetti - Regalo de la Escuela)*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1988) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Angeriz, E. (2012) *Construcción de sentidos en torno a la computadora portátil XO en el marco del plan CEIBAL. Percepciones y experiencias emergentes del discurso de algunos de sus actores*. Montevideo, Uruguay
- Ardoino, J. (1997) *La implicación*. Buenos aires. (Recuperado de: file:///C:/Users/Farto/Documents/Downloads/Ardoino%20-%20La%20implicaci%C3%B3n.pdf)



- Aulagnier, P. (2014) *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu
- Baeza, S. (2012) *La intervención familia- escuela*. Perspectivas sistémicas. La nueva comunicación. (Recuperado de <http://www.redsistemica.com.ar/baeza.htm>)
- Bleichmar, S (2004) *Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis*. *Revista Topia*, N° 40. (Recuperado de: <https://www.topia.com.ar/articulos/limites-y-excesos-del-concepto-de-subjetividad-en-psicoanalisis>)
- Bourdieu, P. (1993). *Entrevista a Piére Bourdieu. La lógica de los campos*. Revista: Zona Erógena.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cabrera, A. (2004) *Edgar Morín y el pensamiento de la complejidad*. Revista ciencias de la educación Año 4 • Vol. 1 • N° 23 • Valencia. Recuperado de [:http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n23/23-14.pdf](http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n23/23-14.pdf)
- Casas De Pereda, Myrta (1995). *Entre la desmentida y la represión*. Psicoanálisis - Vol XVII - N° 3. Buenos Aires: Paidós.
- Casas De Pereda, Myrta (1999). *En el camino de la simbolización*. Buenos Aires: Paidós.
- Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Dabas, E. (2010). *Compartiendo territorios: relaciones familia – escuela*. Recuperado de: <http://www.obelen.es/upload/50ElinaDabas.pdf> Consultado 05/03/2012
- de Lajonquiére, L (2000), *Infancia e ilusión (psico) - pedagógica: escritos en psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Efimov, a (1964) *Historia moderna de 1642 a 1918*. Mexico: Editorial: Colección norte.

- Elgarte, R (2009) *Contribuciones del psicoanálisis en la educación. Educación, lenguaje y sociedad.* (Recuperado de: <https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fwww.biblioteca.unlpam.ed> )
- Epstein, J. (2013) *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas.* Fundación CAP. Edición: Álvaro Matus
- Espinal, A; González, F. (2004) *El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia.* Revista internacional de sistemas, ISSN 0214-6533, N°. 14. (Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5042892> )
- Echeverría, R. (1994) *Ontología del lenguaje.* Lom Ediciones S.A. Chile.
- Fernández, A. (2000) *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Follari, R.(2001) *El sujeto en lo escolar.* (Recuperado de: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/703/639> )
- Follari, R.(2007) *¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela?.* Revista científica SciELO. (Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982007000100002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000100002) )
- González Tornaria, M; Wagner, A; Saraiva, L. (2015): *La colaboración entre familia y escuela. Una guía para docentes.* Montevideo: Grupo Magro.
- Lewkowic, I (2004) *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez.* Buenos Aires: Paidós
- Lewkowic, I (2005) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas.* Buenos Aires: Paidós
- Íñigo, L; Fernández, E. (2012) *Breve historia de la revolución industrial.* Madrid: Ediciones Nowtilus.

- Luzuriaga, L. (1971) *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A. (Recuperado de: file:///C:/Users/Paula/Desktop/Luzuriaga-Lorenzo-Historia-de-La-Educacion-Y-La-Pedagogia-1971.pdf )
  
- Morín, E. (1984) *Introducción al pensamiento complejo*. (Recuperado de: [http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin\\_Introduccion\\_al\\_pensamiento\\_complejo.pdf](http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf) )
  
- Najmanovich, D. (1995) *El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa*. Buenos aires. Editorial Paidós.
  
- Quiroz, M. (2001) *La matriz familiar en la era de la "Mundialización"*. Revista Venezolana de Análisis de Cyuntura, 7(1), 73-94.
  
- Rivière, A.(1988). *La psicología de Vigotsky*. Madrid: Visor
  
- Rojas, X. (2008) *El niño como sujeto desde el psicoanálisis*. Universidad Católica Boliviana. San Pablo. (Recuperado de: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-21612008000200006](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612008000200006) )
  
- Selvini, M. et, al. (1986) *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
  
- Schlemenson, S. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*. Buenos Aires: Paidós
  
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
  
- Schlemenson, S; Grunin, J (2013). *Psicopedagogía clínica. Propuesta para un modelo teórico e investigativo*. Buenos Aires: Eudeba. (Recuperado de: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/electivas/ECFP/Psicopedagogia-clinica-Schle>

[menson/schlemenson%20y%20grunin%20-%20psicopedagogia%20clinica%20para%20un%20modelo%20teorico%20e%20investigacion.pdf](#) )

- Valladares González, A. (2007) *La familia. Una mirada desde la Psicología*. Revista científica redalyc. (Recuperado de : <http://www.redalyc.org/html/1800/180020298002/> )