

VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2014.

Literatura para niños, transmisión y efectos subjektivantes en la escuela actual. Una experiencia de investigación.

Bloj, Ana María, Maschio, Ana Ida y Ronchese,
Cristina Mariel.

Cita:

Bloj, Ana María, Maschio, Ana Ida y Ronchese, Cristina Mariel (2014).
*Literatura para niños, transmisión y efectos subjektivantes en la escuela
actual. Una experiencia de investigación. VI Congreso Internacional de
Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de
Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires,
Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-035/361>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecXM/0Yz>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso
abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su
producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:
<https://www.aacademica.org>.*

LITERATURA PARA NIÑOS, TRANSMISIÓN Y EFECTOS SUBJETIVANTES EN LA ESCUELA ACTUAL. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN

Bloj, Ana María; Maschio, Ana Ida; Ronchese, Cristina Mariel

Facultad de Psicología, Secretaría de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

Esta investigación se propone indagar los modos en los que la literatura para niños puede resultar un recurso subjetivante en el ámbito escolar, específicamente, en Nivel Inicial y Primario. Como marco teórico-referencial situamos: el psicoanálisis y la psicología sociocultural. La apuesta es interrogarnos, junto con los integrantes de la comunidad escolar, acerca de los nuevos modos de producción de subjetividad en la escuela actual. Nos propusimos acompañar a los docentes en una práctica capaz de crear subjetividad y modos de existencia particulares. Por esto, como parte de este proyecto de investigación durante el año 2011 realizamos un Seminario-Taller para docentes de nivel primario e inicial, y, en el año 2013, una Jornada con docentes de escuelas especiales, en los que se abordó a través de un proceso de investigación-acción los posibles modos en los que el trabajo áulico con literatura para niños puede adquirir funciones subjetivantes en niños y niñas. Presentamos aquí algunas líneas de análisis de lo acaecido en dichas experiencias.

Palabras clave

Literatura para niños, Transmisión, Subjetivación, Escuela actual

ABSTRACT

LITERATURE FOR CHILDREN, TRANSMISSION AND SUBJECTIVISING EFFECTS ON CURRENT SCHOOL. AN INVESTIGATION EXPERIENCE

This investigation proposes to investigate the ways in which children's literature can be a resource subjectivating in schools specifically in Early and Primary Level. As theoretical reference framework situate: psychoanalysis and sociocultural psychology. The bet is ask ourselves, along with members of the school community about the new production of subjectivity in the current school. We set out to assist teachers in practice able to create individual subjectivity and modes available. Therefore, as part of this research project in 2011 for teachers conducted a primary and initial level seminar-workshop and, in 2013, with teachers from special schools, which are addressed through a process of action research possible ways in which the work courtly literature for children can acquire subjectivising functions in children. We present here some lines of analysis of what happened in those experiences.

Key words

Children's Literature, Transmission, Subjectivation, School

El presente trabajo constituye un avance en el análisis de los resultados de la investigación titulada *LA LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO SUBJETIVANTE EN EL ÁMBITO EDUCATIVO*, radicada en la Facultad de Psicología de la UNR, iniciada en el año 2010, con un equipo de docentes, adscriptos y estudiantes de la Cátedra Psicología Educativa II.

Nos proponemos indagar los modos en los que la literatura para niños adquiere potencialidad subjetivante en la escuela, específicamente, en Nivel Inicial y Primario.

Como marco teórico-referencial tomamos el psicoanálisis y la psicología sociocultural. En términos metodológicos, la indagación se realiza desde el modelo de la investigación-acción, dado que dicho enfoque rescata el valor intrínseco que posee el conocimiento de la propia práctica y de los modos de interpretar la realidad para que los actores se comprometan en los procesos de cambio.

Nuestro propósito consistió en rescatar los sentidos y significaciones propias de los docentes de Nivel Inicial y Primario.

Algunos interrogantes que acompañan nuestro recorrido son: ¿Qué aporta la literatura infantil a niños y niñas? ¿Qué aporta la literatura infantil al trabajo cotidiano de los docentes en el aula? ¿Cómo resignificar en la actualidad el sentido de la práctica escolar en cuanto a sus posibilidades subjetivantes?

Tradicionalmente la escuela ha funcionado como el espacio privilegiado para la trasmisión de los bienes culturales, siendo al mismo tiempo una de las instituciones productoras de subjetividad. Nos interpela, en la actualidad, la pregunta por la vigencia de ciertos mandatos sociales. Nos propusimos interrogarnos junto con los integrantes de la comunidad escolar acerca de los nuevos modos de producción de subjetividad en la escuela actual, como así también, acompañarlos en una práctica capaz de colaborar en los procesos de subjetivación. En una modalidad de trabajo que articuló exposición teórica con dinámica de taller, se realizó un recorrido por tres momentos:

El primero, de abordaje y desarrollo de concepciones teóricas que permitieran aprehender el efecto subjetivante que la transmisión de la literatura para niños puede tener. El segundo momento, propició la construcción de dispositivos y recursos pertinentes para trabajar en el aula y su puesta en práctica. El tercer momento, consistió en el análisis y evaluación colectiva de la puesta en práctica de los dispositivos y del proceso transitado durante el seminario-taller. En un intercambio de saberes y experiencias produjimos nuevas interrogaciones, respuestas provisorias y estrategias en los que la literatura para niños continúa tomando diversas modalidades en su potencia subjetivante en el aula.

Durante el año 2011 trabajamos en forma conjunta con un grupo de docentes en un seminario-taller. Siguiendo la misma línea, en el 2013, realizamos una Jornada- Taller con docentes de escuelas especiales, abordando allí también, las temáticas ya citadas.

Al momento de este escrito, nos encontramos en la etapa de análisis de dichas experiencias. Presentamos aquí algunas vías de articulación entre nuestras investigaciones previas[i] y ciertas reflexiones a las que arribamos en esta nueva modalidad de acercamiento a la problemática.

La perspectiva construida respecto a la literatura para niños como recurso subjetivante.

Tradicionalmente, los textos infantiles han estado ligados a la educación. La escuela tradicional ha utilizado “lo literario” como elemento moralizante o como “recurso pedagógico”. En el libro *El revés del reino*, donde consignamos los resultados de la investigación desarrollada entre el 2007 y el 2010, mencionamos:

“La escuela como institución moderna se encuentra devaluada, no ha podido resignificar el devenir de un nuevo tiempo, sus dispositivos de disciplinamiento y control no encuentran sustento en la sociedad actual. Está focalizada en enseñar los contenidos considerados básicos, en depositarlos en un sujeto pasivo, y en transferir sus discursos específicos mediante rituales estereotipados, sin dar lugar al deseo del niño” (Bloj, Maschio, Musumano; 2009: 26).

El relato de cuentos resulta óptimo para ofrecer nuevas herramientas y signos a aquellos niños que no tienen facilitado el acceso al capital cultural. Se plantea como relevante la utilización de la literatura para niños, como herramienta/signo simbólica e imaginaria; ya que al mismo tiempo que posibilita la potenciación de lazos sociales y subjetivos, permite la interacción con pares y adultos, quienes potenciarán los aprendizajes, permitiendo el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, al operar en lo que Vygotsky (2003) denomina *zona de desarrollo próximo*.

Desde la perspectiva psicoanalítica, Bruno Bettelheim (1975) sostiene que los cuentos populares brindan contribuciones psicológicas positivas al crecimiento interno del niño en tanto: - restablecen el sentido de la vida; nutren la fantasía; estimulan la imaginación y la capacidad de observación; ayudan a desarrollar el intelecto; ayudan a clarificar emociones; permiten reconocer las dificultades y sugieren soluciones para afrontar esas dificultades. El cuento y los relatos de cuentos para niños, por tanto, pueden ser considerados terapéuticos en sí mismos. En ellos, niños y niñas encuentran soluciones a las conflictivas actuales mediante la contemplación activa de aquello que de la historia parece aludir a sí mismo y a sus conflictos internos. Al decir de Bettelheim, los cuentos de hadas brindan elementos para ayudar a niños y niñas en el proceso de crecimiento que puede resultarles doloroso. Encontramos también una serie de temores universales abordados por los cuentos de hadas en todas las fases del desarrollo del hombre. Nos referimos a la angustia frente a la muerte, vinculada con la angustia de separación o abandono del otro. Los padres, cuidadores y educadores de los niños tienen en este aspecto una misión referida no sólo al alivio de tensiones o angustias a partir de los conflictos infantiles, sino también en lo que hace a la transmisión de la herencia cultural. Es, muchas veces, a través de la literatura que se inaugura una genealogía en términos culturales para el niño.

Siguiendo a Graciela Montes (2001) podemos señalar que un cuento es una ilusión, un universo de discurso imaginario, una ficción que no tiene un referente real. Entonces, cuando le contamos un cuento a un niño, inauguramos no sólo la existencia de tales mundos imaginarios, “gratuitos”, que le permiten elaborar tantas conflictivas y fantasías propias de su infancia, sino también “el contar” como la llave para entrar y salir de esos mundos; ese contar construido, por otra persona, con dos ingredientes fundamentales: su tiempo y su voz.

¿Qué se pone en juego, de subjetivante, en la escena en la que alguien le *cuenta un cuento* a un niño? Consideramos que allí se despliega una *experiencia* vivencial, hecha de presencias, en donde se produce una donación simbólica, explicitada, de tiempo y voz. ¿Qué percibe el niño?

Siguiendo a Juana Levin (2002) podemos decir que percibe:

- Una presencia
- Una voz (sexuada, singular, deseante, que expresa emociones) que apela al “placer de oír”
- La emotividad de ese otro (amante, rechazante, indiferente, conflictiva, etc)
- Una actitud demandante (de atención, respuesta, amor, etc)
- Formas gramaticales de la lengua, la narrativa.
- Representaciones del mundo, significaciones, ficciones
- Pausas, miradas, gestos, intencionalidades, silencios. Es decir, aquello que se dice en lo que se dice, aquello que se expresa más allá de las palabras.

Siguiendo a Walter Benjamín (1991) entendemos a la narración oral como la transmisión de experiencias, opuesta a la información, a la comunicación de la información.

Benjamin (1991) afirmaba que el narrador narra la experiencia, la suya propia o la transmitida, y la torna, a su vez, experiencia de quien escucha su historia. La transmisión de la experiencia requiere de un sujeto que la escuche, es decir, de alguien que articule allí un sentido apropiable. La información sólo requiere un receptor que decodifique un mensaje unívoco. En su transmisión, el relato involucra un tiempo por venir, el del pensamiento como efecto posible en quien lo escucha.

Consideramos, entonces, que la función subjetivante abarca dos dimensiones: el amparo y la transmisión deseante, del discurso del Otro social. La subjetividad del niño se enmarca en la subjetividad de época, en los modos en cómo se tejen los lazos sociales. El conjunto social, es el marco necesario que todo niño necesita para ingresar en la cultura. El docente no tiene una presencia neutra en el aula. Con sus palabras, con sus decires ubica una posición activa productora de efectos subjetivantes.

¿Por qué puede el docente constituirse en otro que contribuye a la subjetivación?

Porque es un representante del “Otro social” y su mirada tiene la potencia de producir cambios, todo depende de que esa mirada sea un valor positivo que rescate la singularidad para hacerla entrar en el tejido que se constituye a partir de múltiples enlaces con lo social.

Giberti señala respecto de la prevención que es todo cambio respecto de lo posible, en tanto que eso posible sea algo mejor. Cada vez que alguien pasa de ser un número que engrosa estadísticas a transformarse en un sujeto portador de un nombre, que lo vincula a su historia singular, se transforma en el mismo proceso él y el mundo que lo contiene. La masa es anónima y se mueve por inercia, la comunidad en cambio, se identifica con un nombre, un tiempo y un espacio, y decide su rumbo para sí y las generaciones futuras.

“(…) Cuando los niños son expulsados de la Escuela -institución privilegiada de la esfera pública que la sociedad ofrece al niño como primer acercamiento a dicho espacio-, éstos desestructuran y empobrecen su subjetividad, con el agravante de que se trata de historias subjetivas que ya vienen maltrechas a causa de sufrimientos psíquicos y desligaciones representacionales que no permiten la consolidación de procesos de simbolización en virtud de las condiciones es que se encuentran sus adultos significativos que poco pueden donar.” (Rosbaco, l.: 2009)

Al respecto, también tomamos el concepto de “subjetividad de in-

temperie” propuesto por las autoras Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2002), quienes denominan así a ciertos modos de habitar y percibir el mundo que podemos encontrar hoy, sin garante ni referente, sin consistencia sólida que oriente nuestra forma de entender, comprender y vincularnos con el mundo (Bauman, 2003). Consideramos un desafío indagar cómo se posibilita la puesta en juego de la literatura para niños en los actuales escenarios educativos y su incidencia en la *subjetividad de intemperie*.

Experiencias en los encuentros del Seminario-Taller:

Diversas estrategias definieron los momentos del Taller:

La primera de ellas fue el abordaje de concepciones teóricas que ubican a la literatura para niños como recurso subjetivante, desarrollado en simultáneo a una propuesta de reflexión respecto del lugar y los efectos -en la *subjetividad de intemperie*- de la literatura para niños, en las prácticas de cada docente, en los actuales escenarios educativos. De allí, surgió un vasto abanico de aportes, de docentes y directivos, respecto de dicha temática en el que se pueden ubicar tres ejes:

1. Las dificultades y problemáticas con las que se encuentran, cotidianamente, en los escenarios educativos actuales (*subjetividad de intemperie*, procesos de expulsión- violencia- falta de límites, déficit de recursos simbólicos).
2. Una dimensión de apreciaciones, preguntas e interrogantes, reconociendo las diferencias y singularidades de las subjetividades y de la época actual.
3. Actividades, posicionamientos e intervenciones que evidencian funciones subjetivantes de parte de los adultos/docentes-directivos, respecto de l@s niñ@s y adolescentes con los que trabajan.

En las producciones surgidas, las docentes recuperaron como momentos en los que sostienen una función subjetivante respecto de los alumnos, a aquellos en los que logran ser “*un referente significativo*”, priorizan “*el uso de las palabras*”; buscan “*otras variables que los atraviesan*” para no rotularlos “*ni caer en diagnósticos ‘simplistas’*”. Por otra parte, cuando a partir de dispositivos en los que “*el niño/a aporta desde sus vivencias, sensaciones y emociones*” se logra la “*apropiación comprensiva de los textos*” y también cuando se genera la historización y resignificación de vivencias cotidianas angustiantes.

Otra de las estrategias del Seminario Taller fue la elaboración por parte de las docentes, en sus propios espacios laborales, de diversos dispositivos áulicos que incluyeran de algún modo el uso de recursos literarios. Lo sucedido en dicho despliegue de cada dispositivo -y las producciones que niñas, niños y adolescentes realizaron en ella- fue expuesto y recuperado en el encuentro final. A partir de lo registrado, podemos destacar que la producción realizada por niños, niñas y adolescentes a posteriori del relato del cuento, permite la aparición de lo propio. Esto es, lo subjetivo que el cuento convocó. Más allá de la recreación de los cuentos, aparecen nuevas historias allí, directamente vinculadas a vivencias propias; que se conectan sólo tangencialmente con los elementos literarios, pero que sin embargo, logran surgir por el contacto con ellos.

Una cuestión a destacar es la dimensión que cobró lo estético en dichas producciones de los dispositivos, en tanto las mismas estuvieron vehiculizadas por construcciones de diversos bienes y despliegues simbólicos, como por ejemplo, títeres, mini películas, escritos, teatro de sombras, juegos, entre otros.

A lo largo de los seis encuentros pudimos asistir y participar de un proceso en el que la inicial exposición de pedidos y necesidades fue quedando arrinconada para dar lugar a un importante despliegue

de recursos y creaciones, propias de las vivencias y herramientas que cada una, de las docentes, traía. En este sentido, el pedido y la necesidad de herramientas fue dando lugar a la recuperación del valor de la propia práctica. Poco a poco los conceptos se fueron entremezclando con las experiencias y el tejido empezó a cobrar, al estilo del patchwork, diversas formas y colores en el grupo que constituimos. El resultado: la valoración de las prácticas docentes y la posibilidad de contar con elementos para conceptualizarlas y transmitir las en un tiempo venidero.

Función subjetivante del docente y escenarios educativos actuales

La estrategia inaugural del segundo momento del Seminario- Taller, consistió en proponer a los docentes participantes que redactaran una breve reseña de un día de trabajo escolar, con la modalidad de escritura de un “diario personal”.

De la lectura de dichas producciones discursivas elaboramos tres ejes: relato-agenda, espacio-tiempo, movilidad-inmovilidad.

Pudimos analizar en los textos que predominan los relatos “tipo agenda” revelando la desubjetivación docente, sin referencias a los sujetos que están implicados en la cotidianeidad de lo escolar. Encontramos cierta relación entre la modalidad narrativa de la viñeta diaria escrita por los docentes y las características subjetivantes de la experiencia en sí, relatada en cada texto.

La fragmentación en las funciones (docente, directiva) reflejan la imposibilidad de darse una organización ante las múltiples demandas, perfilándose un escenario caótico, donde lo que irrumpe, rompe con el inmovilismo y produce malestar.

El lugar que encarna la función directiva, entendida como lugar de sostén, de responsabilidad, recibe multiplicidad de demandas, a las que se intenta resolver. Paradójicamente en el relato de una directora abrumada por las tareas de la jornada escolar, se puede leer: “no pude empezar”. Se da un pasaje desde un querer abordarlo todo a no poder hacerlo, es decir, a la sensación de imposibilidad del hacer. Ante lo cual proponemos una lógica del “no todo”, organizar los espacio-tiempo institucionales para encontrar maneras de producir en mejores condiciones. Recuperar la atribución de sentido de la escuela, significando las propias prácticas, dando lugar al deseo, a la creación.

En otro de los diarios se narran situaciones conflictivas con padres y niños angustiados, las que dan lugar a malestar en el docente, ante la dramaticidad de lo cotidiano: “Llantos, voces, patadas...”. La implicación en la escucha de los relatos infantiles produce angustia y sufrimiento en los docentes. Los dramas cotidianos atraviesan los escenarios educativos. ¿Cómo vehicular el malestar que produce lo que acontece en lo cotidiano?

Silvia Bleichmar refiere, en “Empujar la barrera de lo posible”, que la posibilidad de *recuperar la subjetividad* está en la capacidad de generar modos de vencer los obstáculos, hacia un futuro que está permanentemente ahí. “Los docentes pueden propiciar las funciones protectoras respecto del sí mismo”.

El tiempo, la fugacidad del tiempo, lo improductivo... el tiempo para producir... En algunas secuencias de actividad áulica se observa la posibilidad de armar un relato a partir de un actividad lúdica con efecto subjetivante, se da lugar a la participación activa del grupo, al debate de ideas, a lo colaborativo, es el caso que refiere una docente que sostiene la posibilidad de un funcionamiento grupal pautado, organizado y no caótico. Desde esta posición se concibe a los alumnos como sujetos sociales con capacidad de desarrollar relaciones con el semejante.

Anticipación, vorágine, saturación... Algunos de los interrogantes expresados por los docentes en relación al espacio-tiempo son:

“¿Cómo sostener tantas cosas, a la vez, en la mente? ¿A qué vine hoy a la escuela? ¿Hay tiempo para jugar, divertirnos y aprender?... “Y desde la puerta ya prevemos cómo será la jornada...”. En otro diario lo que se destaca es el transcurrir del tiempo, desde la entrada a la salida de la escuela. Otra viñeta refiere: “falta de tiempo”. Por un lado, el tiempo que no alcanza para dar lugar a la emergencia del deseo, ahí el deseo queda inhibido. Y por otro, el tiempo como anticipación, en un entramado donde las escenas escolares ya están anticipadas en el imaginario del docente. Hay simultaneidad entre un tiempo que transcurre impasible y un tiempo lleno de acontecimientos, que inunda, que moviliza las subjetividades. Bergson (1972) asegura que existe una posible mezcla entre dos experiencias del tiempo: experiencia subjetiva, el tiempo no dura lo mismo según el estado de ánimo, de la situación o el miedo a lo por-venir. Y tiempo homogéneo: desplegado en el espacio, útil porque nos permite medir y ordenar de acuerdo a ciertas coordenadas que denominamos realidad, tiempo social. El tiempo del reloj es un tiempo articulado en el espacio, tiempo social, que nos sirve para regular nuestras actividades. En educación, el educador da la palabra y da el tiempo. Continuamente damos lo que no poseemos materialmente. La idea es dar como ámbito de la intención, como establecimiento de una condición para que algo pase. Dar el tiempo y dar tiempo nos permite jugar con el lenguaje: “dar (la) palabra, el deseo, el don, la ética” (García Molina, J.2005). En una época de fluidez, como la actual *modernidad líquida* -en términos de Bauman (2003)- en la que el tiempo pierde su espesor transformándose en insustancial e instantáneo, la apuesta subjetivante sería ofrecer dicha donación del tiempo, en la que se despliega cierta transmisión generacional de saberes, que posibilite la construcción de un tejido simbólico habilitante del surgimiento de la subjetividad.

NOTA

[i] Nos referimos a la investigación titulada “Posibilidades preventivas de la literatura infantil como recurso subjetivante en niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial”, 2007-2010. La misma, se desarrolló en espacios educativos no formales (ludotecas, parroquias, organizaciones no gubernamentales) y se proponía conocer los efectos subjetivantes de la literatura para niños, como recurso simbólico e imaginario, tras posibilitar la apropiación de los bienes culturales en niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial. Los resultados de esta indagación pueden leerse en Bloj, Ana; Maschio, Ana Ida y Musumano Analía (comps.)(2009) *El revés del reino: Experiencia de investigación. La literatura infantil como recurso subjetivante*. Rosario: Laborde Libros Editor.

BIBLIOGRAFIA

Bauman, Z. (2003) *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Benjamin, W. (1991) *El narrador*. Madrid: Editorial Taurus. Traducción de Roberto Blatt

Bergson, H. [1972]. *Lo posible y lo real*, en *El pensamiento y lo moviente*. Buenos Aires: Siglo Veinte. Citado en García Molina, José [2005]. *Tiempo, Don y relación educativa*. En Skliar, Carlos y Frigerio, Graciela (Comps.). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires. Del estante Editorial.

Bettelheim, B. (2003). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.

Bettelheim, B. y Zelan, K. [1983]. *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.

Bleichmar, S. Entrevista: “Empujar la barrera de lo posible.”, en *Revista El*

Monitor de la Educación, Año 2, n° 3.

Bleichmar, S. (2010) *Nuevas tecnologías ¿nuevos modos de la subjetividad?*, en *La subjetividad en riesgo*, Buenos Aires: Topía Editorial; 2° ed.

Bleichmar, S. (2005). “Modos de concebir al otro”. En *Revista El Monitor de la Educación*. N° 4 - 5° Época. Septiembre de 2005. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Bloj, A.; Maschio, A.I. y Musumano A. (comps.)(2009) *El revés del reino: Experiencia de investigación. La literatura infantil como recurso subjetivante*. Rosario: Laborde Libros Editor.

Bloj, A., Ocariz, M. Texto inédito: “Ayúdame a mirar. Las funciones parentales como mediatizadas de la realidad.” Departamento de Niños Instituto Philippe Pinel.

Duschatzky, S.(2007) *Maestros errantes*. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S. y Corea, C.(2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Fattore, N. (2007) “Apuntes sobre la forma escolar “tradicional” y sus desplazamientos”, en *Las formas de lo escolar*, Baquero-Diker y Frigerio (comps); Bs. As: Del Estante Editorial.

Freud, S. (1983) *El creador literario y el fantaseo- 1908. Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

García Molina, J. (2005). *Tiempo, Don y relación educativa*. En Skliar, Carlos y Frigerio, Graciela (Comps.). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires. Del estante Editorial.

Giberti, E. (1981). *Para una teoría de la prevención*. Primer Congreso Metropolitano de Psicología-APBA. Buenos Aires. APBA

Levin, J. (2002) *Tramas del lenguaje infantil. Una perspectiva clínica*. Bs. As:Lugar Ed.

Lewkowicz, I. (2004) *Pensar sin Estado: La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.

López, M. E. (comp.) (2007) *Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*; Bs. As: Lugar Editorial.

Menin, O. (coord.)(1997)*Problemas de Aprendizaje ¿Qué prevención es posible?* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Meirieu, P. (2008) *Educar en la incertidumbre. El Motinor Educación*. En www.me.gov.ar/curriform

Montes, G. (1999) *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica, - Introducción.

Rodari, G. (1997) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires: Colihue.

Rosbaco, I. (2009) *Esfera pública y constitución psíquica en niños marginados*. En: *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Rosario. Laborde editor.

Volnovich, J.C. (1999). *El niño del siglo del niño*. Buenos Aires: Lúmen Humanitas.

Vygotsky, L. (1979)*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.