VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2016.

# El espacio escolar como oportunidad para la complejización psíquica en niños pequeños en situación de vulnerabilidad social.

Grunberg, Débora.

Cita:

Grunberg, Débora (2016). *El espacio escolar como oportunidad para la complejización psíquica en niños pequeños en situación de vulnerabilidad social. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-044/413

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/eATh/RAx

*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.*

# EL ESPACIO ESCOLAR COMO OPORTUNIDAD PARA LA COMPLEJIZACIÓN PSÍQUICA EN NIÑOS PEQUEÑOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL

Grunberg, Débora
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

**RESUMEN**
Esta presentación tiene como finalidad compartir la propuesta de investigación titulada "El espacio escolar como oportunidad para la complejización psíquica en niños pequeños en situación de vulnerabilidad social" que corresponde a una Beca Interna Doctoral (CONICET 2016-2021). Se desarrolla en el entrecruzamiento de dos investigaciones centrales del Programa de Investigación de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología (UBA), cuya titular es la Dra. Silvia Schlemenson: el proyecto "Psicopedagogía Clínica: entramado dinámico del afecto en el aprendizaje" (UBACyT, 2014-2017) dirigido por la mencionada titular, y el Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (2014-2015) "Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños y adolescentes socialmente vulnerables" dirigido por la Dra. Patricia Álvarez. El objetivo es conocer características de la oferta simbólica-afectiva que inciden en la complejización psíquica en experiencias de enseñanza-aprendizaje en un jardín de infantes, para elaborar estrategias favorecedoras de dicha complejización en niños que asisten a la institución educativa. La población con la que se trabaja en esta investigación son niños de 4 y 5 años que viven en situación social vulnerable. En esta oportunidad se focalizará en los objetivos y marco teórico en el que se funda esta investigación.

Palabras clave
Experiencias de enseñanza-aprendizaje, Complejización psíquica, Niños pequeños, Institución educativa

**ABSTRACT**
THE SCHOOL ENVIRONMENT AS AN OPPORTUNITY TO INCREASE PSYCHIC COMPLEXITY OF YOUNG CHILDREN IN SOCIALLY VULNERABLE SITUATION
This presentation aims to share the research proposal entitled "The school environment as an opportunity to increase psychic complexity of young children in socially vulnerable situation" corresponding to an Internal Doctoral Fellowship (CONICET 2016-2021). It develops in the intertwining of two central researches of the Research Program of the Chair of Clinical Psychopedagogics of the Faculty of Psychology (UBA), headed by Dr. Silvia Schlemenson: the "Clinical Psychopedagogics: dynamic network of affect in learning" project (UBACyT, 2014-2017) directed by the aforementioned head, and the Project of Technological and Social Development (2014-2015) "Symbolization processes and use of new technologies: strategies to increase thought complexity in socially vulnerable children and adolescents" directed by Dr. Patricia Alvarez. The objective is to learn about the characteristics of symbolic-affective offer affecting the psychic complexity in teaching-learning experiences in a kindergarten, in order to develop strategies to favor such complexity in children attending the school. The population with which we work in this research are children 4 and 5 years that live in a vulnerable social situation. This time it will focus on the objectives and theoretical framework on which this research is based.

Key words
Teaching-learning experiences, Increasing psychic complexity, Young children, Educational institution

**Marco de inserción del proyecto**

El presente trabajo tiene como finalidad compartir una propuesta de investigación presentada en la última convocatoria a Becas Internas Doctorales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, convocatoria 2015), titulada "El espacio escolar como oportunidad para la complejización psíquica en niños pequeños en situación de vulnerabilidad social". Gracias a su adjudicación, dicho plan de trabajo orientará la elaboración de una tesis doctoral en Psicología en la Universidad de Buenos Aires.

Este proyecto se desarrolla en el entrecruzamiento de dos investigaciones centrales que se desarrollan en el Programa de Investigación de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología (UBA), cuya titular es la Dra. Silvia Schlemenson. Los proyectos son:

- "Psicopedagogía Clínica: entramado dinámico del afecto en el aprendizaje" (UBACyT, 2014-2017) dirigido por la mencionada titular. Su objetivo general es explorar los aspectos dinámicos que restringen el entramado afecto-representación alrededor del aprendizaje; caracterizar las modalidades de despliegue y o/ restricción que inciden en la calidad de la producción simbólica de un sujeto (sus modos de escribir, pensar, hablar o dibujar); como así también transferir a la clínica psicopedagógica y el contexto educativo modalidades de intervención que dinamicen el entramado afecto-representación en el aprendizaje.
- "Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños y adolescentes socialmente vulnerables" (PDTS, 2014-2015) dirigido por la Dra. Patricia Álvarez. Este Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social, se orienta a promover procesos de imaginación, curiosidad, interrogación y reflexión crítica en niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social, así como también apunta a generar estrategias de intervención para el despliegue de los procesos de simbolización con el uso de nuevas tecnologías en niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social.

Hace cerca de tres décadas este equipo investigativo realiza numerosas indagaciones (subsidiadas por diferentes organismos y en el marco de distintas convocatorias: UBACyT, Agencia, UBANEX, Voluntariado Universitario, PDTS) acerca de distintos aspectos de la producción simbólica que compromete los aprendizajes de niños y jóvenes. Investigadores del Programa estudiaron modos específicos de producción simbólica en niños con dificultades de apren-

dizaje (Álvarez, 2010; Cantú, 2011; Grunin, 2014; Wald, 2015); abordaron estos modos de producción atendiendo a la calidad de la oferta simbólico-libidinal de sus familias que potencian o merman su despliegue (Yapura, 2015); focalizaron en la potencialidad transformadora del dispositivo clínico de tratamiento elaborado por Schlemenson (2009) (Rego, 2015; Bo, 2009); y han incursionado en investigaciones en el campo educativo (Schlemenson, 2001b; Di Scala, 2009; Patiño, 2015). A partir de estas investigaciones se plantean nuevos interrogantes que focalizan en las oportunidades de complejización psíquica que ofrece la institución educativa que, conjugadas con la oferta familiar, inciden en la constitución subjetiva y psíquica de los niños pequeños, y por lo tanto en sus modos de aprender.

**Objetivos de la propuesta de investigación**

El objetivo central de la investigación es conocer las características de la oferta simbólica-afectiva que facilitan o restringen la complejización psíquica en experiencias de enseñanza-aprendizaje en un jardín de infantes al que concurren niños que viven en situación social vulnerable. A partir de esto, se propone elaborar estrategias activadoras de la complejización psíquica de niños pequeños en la institución educativa.

Se parte del supuesto de que la riqueza del legado simbólico y afectivo familiar y social, potenciaría el deseo y la complejización de la producción simbólica de los niños desde pequeños y no se agotaría en el ámbito familiar sino que se transfiere a las instituciones educativas a las cuales se integran. Por lo que la oferta de tareas abiertas, de cuestionamiento y realce de conflictos, así como la propuesta de material cultural atractivo posible de ser trabajado en las instituciones educativas existentes, potenciaría el enriquecimiento de la actividad psíquica en los niños desde pequeños.

Así, se configuran los objetivos específicos de la investigación:

1. Conocer y analizar características de la institución educativa que potencian los procesos de complejización psíquica de niños pequeños en situación de vulnerabilidad social en el jardín de infantes Sueños Bajitos en la Villa 31 Bis
2. Caracterizar e interpretar la implicación afectiva en la oferta simbólico-libidinal de los/as docentes que promueve o restringe la complejización psíquica de los niños pequeños
3. Seleccionar y analizar características distintivas de producciones simbólicas y dinámicas productivas de los niños en su relación con los niveles de complejidad psíquica que representan
4. Identificar y analizar la calidad del intercambio de los niños con otros semejantes en momentos de producción
5. Diseñar actividades e intervenciones específicas orientadas a la complejización psíquica de los niños y ponderar sus efectos sobre su producción simbólica
6. Transferir resultados investigativos al campo educativo

**En diálogo con otros enfoques y líneas teóricas**

En el campo de la didáctica se abren líneas de investigación que tienen como eje de interrogación a distintos aspectos de las escuelas. Las mismas versan sobre los docentes (Abramowski, 2010; Alliaud y Antelo, 2009; Steinman, 2007), los contenidos y sus formas de presentación (Basabe, Cols y Feeney, 2004; Bourdieu, Gross, 1990; Charles Creel, 1983; Contreras Domingo, 1994; Feldman y Palamidessi, 2001), las estrategias para superar obstáculos en el aprendizaje (Boggino, 2004), y la comunicación en el aula (Cazden, 1991). Desde nuestro marco teórico, en cambio, se abre la pregunta por los efectos potencialmente subjetivantes de aquello que ocurre en la escuela, independientemente de las intenciones y propósitos didácticos. Autores como Perrenoud (1990), Gimeno Sacristán (1988) y Moreno (1991) han abordado la temática del "currículum oculto": investigan efectos de transmisión implícita en la educación desde un enfoque sociológico o psicosociológico. Desde una posición diferenciada del campo de la didáctica, este proyecto propone realizar una indagación en una escuela: plantea interrogarla sobre la calidad de la incidencia de la misma en la constitución subjetiva de los niños.

**Marco teórico de la investigación**

En esta investigación se concibe al aprendizaje (Schlemenson, 2013) desde una perspectiva compleja (Morin, 2000) y tomando aportes del psicoanálisis contemporáneo. Se entiende al aprendizaje como la actividad psíquica específicamente humana que mantiene vigente el deseo de investimiento de objetos sociales (Aulagnier, 1975; Castoriadis, 1998; Green, 2005; Winnicott, 1986). Aulagnier (1975) da cuenta de funciones familiares y extra familiares, claves para el advenimiento de un sujeto psíquicamente complejo y con un funcionamiento heterogéneo capaz de interactuar plásticamente con distintos objetos y áreas de la realidad (Schlemenson, 2004), y ser enriquecido en su contacto con los mismos. La oferta simbólico-libidinal disponible es interpretada y representada de un modo singular por cada quién, conformando el propio mundo subjetivo. Estos modos de procesamiento psíquico entendidos como actividad simbolizante, permiten al sujeto metabolizar los objetos y a los modos de presentación de los mismos de modo particular. El aprendizaje, como proceso de inclusión de novedades (Schlemenson, 2009), es homologado desde esta perspectiva a la producción simbólica, constituida por variados procesos representacionales. La plasticidad o rigidez del funcionamiento de estos procesos permitirá inferir si un sujeto presenta restricciones en sus formas de aprender. El modo de funcionamiento psíquico con características dinámicas, constituye un sistema poroso y abierto a posibles transformaciones, que evita que el sujeto esté condenado a una clausura mortífera (Hornstein, 2003).

Aquí se destaca la importancia que adquiere, como factor de complejización psíquica, el lu gar que los otros (adultos y semejantes) a lo largo de la vida y no sólo en los momentos iniciales. La energía psíquica que un niño dinamiza a la hora de aprender es de carácter libidinal y se vincula tanto con su historia familiar, como con nuevos encuentros que se producen especialmente en la institución escolar. Proponemos, entonces, una lectura dinámica y psíquica de los procesos de aprendizaje, estando los mismos atravesados por aspectos subjetivos, intersubjetivos y sociales. El aprendizaje dista de ser producto de un proceso lineal de transmisión de contenido neutral por parte del docente y que se inscribe de manera acumulativa por parte del sujeto.

Al interior de las instituciones educativas transcurre un tiempo subjetivo y uno social, homogéneo y arbitrario, que permite mensurar y ordenar los ritmos y la calidad de los aprendizajes (García Molina, 2006), distinguiéndose así al tiempo como elaboración y como aplazamiento. Derrida (2006) define al don como aquello que "da el tiempo" y que tiene efectos imprevisibles, pero en los que se confía. La confianza en el espacio y tiempo de clase es una apuesta que implica no inquietarse del no-control del otro y del tiempo (Cornu, 1999), es una ofrenda de libertad, es confianza en los trabajos psíquicos que los niños puedan hacer (Frigerio, 2006). Para que esto suceda es necesaria la presencia de educadores "suficientemente buenos" (Cornu, 2006) alejados de las intrusiones, la invasión de sentimientos o el rechazo a la sensibilidad. Cuando un educador está atento a lo que hay que dar y también a lo que hay que negar,

la relación puede revelarse educativa sin creerse todopoderosa. Winnicott (1992) refiere a posicionamientos adultos que permitan a los niños hacer "uso de objeto".

Así, la situación que la didáctica conoce como de enseñanza-aprendizaje (Camilloni, 1996) desde nuestra perspectiva es posible pensarla en términos de experiencias (Kristeva, 1994; Rodulfo, 2005) singulares y potencialmente significativas y subjetivantes. Larrosa (2009) propone un pensamiento de la educación a partir de la experiencia, en cuanto el sujeto se implica en aquello que acontece. Lo más preocupante en un niño es que encuentre dificultades para experienciar lo que fuere como de su marca (Rodulfo, 2005; Fernández, 2013). Frigerio (2006), Skliar (2008) y Nancy (2008) destacan que, excepto en casos de gravedad, todo sujeto afecta y es afectado en las situaciones de encuentro. Para que los aprendizajes sean significativos, es necesario ser afectados y afectar en el vínculo intersubjetivo y en el encuentro con los objetos sociales. La inclusión satisfactoria en las instituciones educativas implica niños afectados por el deseo de encuentro con otros sujetos y con objetos novedosos.

Green (2010) subraya la importancia de incluir el afecto como componente de la actividad representativa, en tanto función básica del psiquismo. Frigerio (2006) toma a Green cuando expresa que el analista, al escuchar a sus pacientes, es sensible a las palabras, a los silencios y a toda expresión emocional del paciente. Sin la dimensión del afecto, el analista se convierte en un robot-intérprete.

Se abre entonces la pregunta por la dinámica del afecto en las experiencias de enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo es la calidad de los aprendizajes cuando la circulación del afecto se presenta disponible, restringida o comprometida?

Al inicio de la vida, el microambiente familiar es percibido por el niño como una metonimia del todo (Aulagnier, 1977). Pero otro factor se juega en la escena extrafamiliar, e incide en la constitución psíquica de un niño: la función del campo social, encarnada en el contrato narcisista. Este conforma un pacto entre el recién llegado y el grupo social, en el que el primero busca y debe encontrar referencias identificatorias que funcionen como soportes para su proyección a futuro, y el segundo garantiza su perpetuidad a partir de que el sujeto retoma los enunciados de sus predecesores. El grupo social emite los enunciados del fundamento que conforman una infraestructura inmutable, e implican un saber sobre el origen que permite acceder a la historicidad y a una tendencia del modelo social. Así, el saber parental deja de ser garante exhaustivo y suficiente, en la medida que el sujeto requiere de nuevos espacios y destinatarios a quienes demandar placer y reconocimiento narcisista, siendo luego del espacio familiar, el escolar aquél privilegiado (Hornstein, 2003). Pero no todos los niños se encuentran en condiciones psíquicas para abandonar sus relaciones primarias e ingresar al espacio escolar de un modo enriquecedor (Schlemenson, 2009).

El pensamiento dialógico de Bajtin (2000) problematiza la temática de la alteridad realzando al otro como antecedente: la emergencia del sujeto que se dice "yo", plantea no un "yo soy" sino un "yo también soy". La riqueza que aporta la exotopía espacial de los otros, fundamenta la modalidad dialógica del psiquismo humano, y rechaza el monologuismo clausurante. Hornstein (2003) propone pensar al sujeto como un sistema abierto a lo intersubjetivo, tanto en los orígenes como en la actualidad, lo cual exige reflexionar sobre las tramas relacionales y sus efectos constitutivos de la subjetividad. El sujeto, lejos de ser una sustancia, es un devenir en las interacciones (Hornstein, 2003), y podemos agregar, potencialmente, de reelaboraciones.

El ingreso y la permanencia en la institución educativa puede ser una oportunidad psíquica privilegiada para el realce de la temática de la diferencia (Schlemenson, 2009) que propulse conflictos complejizadores del psiquismo.

En este proyecto se interrogan aspectos de la escuela como territorio y tiempo para el encuentro con otros sujetos, discursos y objetos que se integran en la vida psíquica de los niños. La calidad de estos encuentros constituyen parte de los suministros necesarios para aprender: la libido narcisista que, en parte, es ofrecida por el grupo social.

Duschatzky (2011) define lo escolar como clisés perceptivos basado en anticipaciones obturadoras que simplifican la lectura de las situaciones educativas. Aquello que denomina como no escolar invita a pensar la diferencia en la repetición, a formular preguntas de apertura que interroguen a múltiples elementos que conforman la escena educativa. Lo no escolar se presenta como caos, como el tejido que se resiste a la manipulación del orden, por eso uno de los riesgos es que devenga como el nombre de los problemas y genere cierres. En ocasiones, la pedagogía escolar parece querer suspender el trabajo del enigma subjetivo, al proporcionar a los niños información teóricamente objetiva. Sin embargo, es en los agujeros informativos, en la imposibilidad de encontrar la respuesta adecuada por parte de los adultos, donde el niño forja su autonomía (Frigerio, 2006).La misma autora explica que para el inconsciente la objetividad no forma parte de sus reglas y advierte el costo que un afuera clausurante y censurador puede tener sobre las búsquedas subjetivas.

Desde este punto de vista, esta investigación propone interrogar aquello que sucede en los márgenes de los actos educativos, teniendo como eje a la circulación del afecto y su relación con la calidad de los aprendizajes en instituciones incluidas en espacios sociales vulnerables.

En el Plan Nacional para la Educación Inicial, contemplado en la Ley 26.206 (2006) y 27.046 (2014), se establece la obligatoriedad de la inclusión en el Sistema Educativo Argentino de los niños desde sus 4 años de edad. Este marco legal jerarquiza este nivel educativo en la vida de los niños. Datos estadísticos (Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina) muestran una inclusión prácticamente plena en el año 2013 de los niños de 5 años, pero hay un desfasaje que perjudica a los niños provenientes de sectores socioeconómicos desfavorecidos. A la vez, existen cifras alarmantes en cuanto a las estadísticas de interrupción temprana de las trayectorias educativas durante la escolaridad primaria asociables a la pérdida del deseo de permanencia en el sistema en forma autónoma y creativa. Según datos del año 2011 del Programa de Investigación y Difusión de la Fundación Cimientos (Documento N° 6), en la educación primaria el tramo más crítico es el de 1° y 2° grado, considerando el riesgo que significa que los repitentes suelen estar condenados al fracaso escolar futuro y al abandono temprano de la educación formal (Kit, Labate y España, 2006).

Desde una perspectiva sociológica, Mallimaci (2005) critica las posturas clasificatorias de la pobreza y trabaja más allá de las estadísticas y de la dicotomía pobre-no pobre. Refiere a la exclusión como las relaciones en las que hay quiebres en los vínculos sociales. Marginalidad no implica necesariamente exclusión, dado que aun viviendo en los márgenes puede existir una fuerte conexión con "centros", como ser la escuela. Entre la marginalidad y la exclusión, se encuentra la vulnerabilidad social, en tanto peligran las redes de contención y el investimiento de los espacios extra familiares. Merklen (1997) adhiere y sostiene que hablar de "la pobreza" ofrece certezas a una condición social sumamente inestable y singular. Ser "pobre" adquirirá un significado particular en función de las condiciones singulares que conforman el devenir de un sujeto o una familia catalogada como tal. Nos alejamos así de concepciones ligadas a la teoría del trauma y bogamos por las elaboraciones sin-

gulares. Steinman (2007) agrega que el acceso a los relatos ofrece versiones particulares de un lugar o situación, más representativas que las informaciones estadísticas.
En síntesis, en este proyecti se propone trabajar con condiciones de vulnerabiidad social y rescatar la complejidad simbólica y afectiva de los niños desde pequeños y en el realce del deseo de una inscripción social activa de cada uno de ellos.

**Reflexiones finales**

La calidad de los encuentros con otros, semejantes y adultos, que se concretan en las instituciones educativas a las cuales los niños concurren, activarían la dinámica del afecto que interviene en los procesos de simbolización, propulsando o restringiendo la subjetivación de los aprendizajes.
Pero la institución educativa realiza en ocasiones, ofertas homogeneizantes de objetos y modalidades procesuales, y se orienta al despliegue de dinámicas adaptativas y deductivas por parte de los niños, que podrían restringir el deseo de investimiento de los objetos sociales existentes.
Por eso un espacio escolar protegido, estimulante y afectivo podría resultar un activador de la producción simbólica en los niños desde pequeños.
La escuela orientada hacia el despliegue de la subjetividad de sus alumnos podría consolidarse como un espacio psíquicamente significativo en la constitución del psiquismo de los niños que a ella concurren.

**BIBLIOGRAFÍA**


Aulagnier P. (1977) La violencia de la Interpretación, del pictograma al enunciado. Bs As. Amorrortu.

Bajtín, M. (2000) Yo también soy (fragmentos sobre el otro) México. Editorial Taurus.

Bleichmar, S. (2009) Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica. Bs As. Paidós

Bottinelli, M. y cols (2003) Metodología de la investigación: herramientas para un pensamiento científico complejo. Bs As.

Duschatzky, S. y otros (2011) Imágenes de lo no escolar en la escuela y más allá. Buenos Aires, Paidós. Fernández, A. (2013) Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y biopolíticas. Bs As. Nueva Visión.

Frigerio, G. y Diker, G. (2006) Educar: figuras y efectos del amor. Bs As. Del Estante Editorial.

Green, A. (2005) Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Bs As. Amorrortu.

Gonzalez Rey, F. (1999) La Investigación Cualitativa en Psicología. Sao Paulo. Educ Editora.

Hornstein, L. (2003) Intersubjetividad y clínica. Bs As. Paidós.

Malimacci F. y Salvia, A. (2005) Los nuevos rostros de la marginalidad: la supervivencia de los desplazados. Bs As. Biblos.

Rodulfo, R. (2005) El psicoanálisis de nuevo. Elementos para la deconstrucción del psicoanálisis tradicional. Bs As, Eudeba.

Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Skliar, C. y Larrosa, J. (comps) (2009) Experiencia y alteridad en educación. Argentina. Homo Sapiens.