



TRABAJO FINAL DE GRADO

**Presentado para acceder al título de Licenciatura en Acompañamiento
Terapéutico**

**EL ROL DEL AT FRENTE A LAS PRÁCTICAS DE ETIQUETAMIENTO EN LA
INFANCIA Y SU IMPACTO EN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES.**

AUTORA

**Domínguez, Norma
DNI 18374430**

DIRECTOR

Silva, Gustavo

LUGAR: Rosario

FECHA DE PRESENTACIÓN

15/09/2025

Firma autora

ÍNDICE

Agradecimientos.....	3
Resumen.....	4
Introducción.....	5
Tema de investigación.....	9
Objetivo general.....	9
Objetivo específico.....	9
Diseño metodológico.....	10.
<u>CAPÍTULO: 1</u>	
1.1 Rol del At- surgimiento.....	11
1.2 La infancia: construcción de subjetividad.....	14
1.3 La escuela y las trayectorias escolares.....	23
<u>CAPÍTULO: 2</u>	
2.1 Las etiquetas: se dice de mí, construyendo identidad en el contexto escolar.....	30
2.2 El AT escolar.....	35
<u>CAPÍTULO: 3</u>	
3.1 Un lugar para lo diverso.....	38
3.2 El AT como el tercero de apelación.....	39
CONCLUSIONES.....	41

AGRADECIMIENTOS

A la niña que fui y que aún me habita

A ellas, Martina y Miranda por tanto rock & roll y a los Otros que significaron mi vida

A Romina (S.) Por ordenar un poco, bastante el caos del principio

A Gustavo (S) por guiar con rigurosidad,(epistémica) dosis justa de aliento para que la idea se sostenga y fluya la voz propia

A la UGR por ofrecer textos que promueven el pensamiento crítico.

A los pensadores que han sido insumo valioso para problematizar y provocar reflexiones nunca acabadas, ni concluyentes.

RESUMEN

El presente trabajo está centrado en una revisión bibliográfica acerca del rol del AT frente al proceso de etiquetamiento dentro del ámbito escolar y su impacto en las trayectorias escolares

Se plantea una revisión teórica de varias corrientes haciendo anclaje en la psicología sociocultural en articulación con el pensamiento foucaultiano. Tomando de ambas por un lado la concepción de sujeto como alguien construido a través del contacto humanizante del otro, en una trama social y cultural, y por el otro, el aporte de Michel Foucault en torno a las estructuras sociales y las relaciones de poder que moldean la subjetividad de los sujetos.

La reflexión estará centrada en los modos y formas en cómo se aborda las diferencias, se conceptualiza, se etiqueta, o se pone rótulos a todo aquello que forma parte del universo infantil, en particular lo que acontece en la escuela, En relación al AT se recoge su desarrollo histórico desde los comienzos hasta la actualidad, su inserción en el ámbito educativo como un actor clave en las posibilidades de restablecer algo del orden del alivio psíquico de transformar el sufrimiento, generando condiciones para que el sujeto advenga.

INTRODUCCIÓN

Si hablamos del escenario escolar, hablamos de infancias. Al hablar de ellas, en los tiempos que corren, estamos hablando de una realidad representada, instalada en un discurso común podríamos decir, un saber convenido socialmente. Estas formas de pensar las infancias tienen su correlato con el contexto socio histórico y con lo que la cultura demanda para esa época. Es allí donde se configura y se establecen los modos de ser niño, niña. Los significados que surgen de ella, como capital simbólico para este grupo social, no son naturales, son construcciones sociales, desde donde se moldea y se producen las prácticas y las interacciones. Siendo las instituciones, la familia en primer lugar, después la escuela, las encargadas de reproducir y distribuir estos bienes culturales, con el agregado de los síntomas de época, hoy el uso de las pantallas y su efecto en la construcción de subjetividad.

En este contexto ubicar la presencia del AT en la escuela, implica recuperar algunos conceptos en torno a cómo fue pensado y estructurado este dispositivo que lleva más de cien años, (ciento cuarenta para ser más precisos.)

Los orígenes fundacionales de la escuela tuvo como bastión la bandera del progreso, y para ello juzgó como necesario, entre otras disciplinar los cuerpos, “la disciplina fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos ‘dóciles’: aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)” (Foucault, 2010, p. 160).

¿Por qué nos permitimos recuperar esto?, lo hacemos con el sentido de sugerir que aun subyace en la matriz formativa aquellas premisas de origen, la homogeneidad y la normalización fundante, con esta idea los niños transitan su escolaridad.

Los orígenes del dispositivo escolar estuvieron atravesados por una normalización fundante y un modelo de enseñanza homogeneizador. En este contexto cualquiera que no cumpliera con las expectativas previstas era visto como un problema. En línea con esto, Michel Foucault nos va a decir que el objeto de control radica más en la economía y “la eficacia de los movimientos, su organización

interna; la coacción sobre las fuerzas más que sobre los signos; la única ceremonia que importa realmente es la del ejercicio.(Foucault, 2010, p. 159)

La modalidad, en fin: implica una coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre su resultado. “A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las "disciplinas" (Foucault, 2010, p. 159).

A pesar del salto cualitativo que ha dado la escuela, en términos de ampliación de derechos, un Estado que se presenta como garante, la obligatoriedad ya no está a cargo del niño sino en las instituciones. Un viraje en la concepción de enseñanza, el niño constructor de sus aprendizajes, ya no una tabula rasa, posee conocimientos previos que la escuela debe considerar. A pesar de ello, aún subyacen discursos y prácticas que tienden a “disciplinar” los cuerpos y los comportamientos de los niños sin tomar real dimensión del efecto que no solo en las trayectorias escolares, sino también en el desarrollo de su vida singular, este proceso le imprime. Cuando la escuela no logra domesticar a los niños para que aprendan en los tiempos establecidos, comienza a delegar responsabilidades, siendo estos y sus familias el blanco de su discurso.

Existe un reflejo casi naturalizado por responsabilizar al niño de su problemática sin leer esto en clave de lógica institucional.

Poner en tensión las condiciones que se promueven para alojar las diferencias, y no suponer que el niño es el problema, que es una conjunción de situaciones que le atraviesa sin que por ello resulte ser etiquetado.

Este trabajo intenta visibilizar y reflexionar acerca de las problemáticas infantiles sin el sesgo patologizante ofreciendo para ello, dispositivos alternativos a los desplegados tradicionalmente.

Aquí cobra relevancia la presencia del AT ya que es convocado cuando fracasan los esquemas terapéuticos tradicionales. Muchos coinciden que hay una demanda creciente por parte de la escuela, de diversos dispositivos para socorrer la emergencia o crisis subjetiva que atraviesan cierta población de niños/as. Cuando esto ocurre, la situación está un tanto desbordada y los recursos al parecer

agotados: problemas de conducta, trastornos de la personalidad, falta de atención y otras manifestaciones respecto al rendimiento escolar.

Son catalogados como disfuncionales porque no alcanzan las expectativas que la escuela espera de ellos. Rossi nos va a decir que, la función del AT se va ir definiendo a partir de una estrategia determinada y del contexto donde la problemática se sitúa, y es en el caso por caso que define esta estrategia, lo artesanal del vínculo. La particularidad del caso, para esto se vale de su cotidianeidad, en el territorio urbano en el espacio y tiempo donde discurre la vida del sujeto. Todo ello desde una perspectiva que problematice desde y con la infancia, y no hacia y para ella.

Silvia Resnizky, agrega que el acompañamiento terapéutico se distingue de otros enfoques por ubicar al vínculo en el centro de su intervención, priorizando este objetivo sobre cualquier otro. A partir de estas ideas se desarrolla este trabajo, la búsqueda de sentidos, al habilitar nuevos territorios existenciales surgen nuevas instancias de subjetivación, encuentros significativos pueden producir nuevas marcas, nuevas inscripciones, ya que el proceso de subjetivación continúa a lo largo de toda la vida.

En cuanto a la producción de la subjetividad señala, que no puede ser reducida a lo individual, su producción es siempre social y colectiva. “La visibilización de las políticas de subjetivación no es tarea sencilla, ya que habitualmente las formas sociales y los modelos hegemónicos se naturalizan y se presentan como eternos”, (Silvia Resnizky, 2016, p.23) Sostenemos que las etiquetas, impuestas por la escuela a aquellos niños que no responden a las expectativas esperadas, es un tipo particular de producción de subjetividad, cuyos efectos resultan contraproducentes para el desarrollo de las trayectorias escolares. El rol del AT es clave en este contexto ya que podrá generar condiciones que, como agente del campo de la salud mental, a priori permite poner a trabajar al vínculo con el acompañado en su condición de sujeto de deseo, sujeto del vínculo y sujeto social. Tiene presencia en los márgenes donde la gente sufre, en las fronteras, allí donde hay que inventar dispositivos para poder hacer frente a situaciones extraordinarias. Pensamos que cada dispositivo ilumina zonas diferentes

del entramado vincular y se construye en un trabajo conjunto y en colaboración. “No está preconfigurado ni es fijo, puede variar en función de una regla inmanente. La clave de la validación se encuentra en la lectura a posteriori de sus efectos. Un “entre dos o más de dos” que habilita la producción de aperturas inéditas.

(Silvia Resnizky, 2016, p. 25)

Tomamos la línea de pensamiento de Michel Foucault en relación a las estructuras sociales para analizar las relaciones de poder que allí se tejen y como estas moldean la subjetividad de los sujetos, la producción de sentidos que configuran identidades, normalizan comportamientos y generan discurso de verdad. En articulación con la perspectiva de la psicología sociocultural, ubicamos a Lev Vygotsky, (1976) cuya premisa ancla en la interacción social, recuperado por varios autores cuyos aportes sustenta la base teórica para abordar este trabajo. La construcción social de la subjetividad es un posicionamiento teórico clave en este trabajo porque en todo el desarrollo el protagonista es un sujeto con una historia singular de vida, al que le suceden cosas, por las que sufre, por las que se encuentra desvalido.

Por lo tanto las interpretaciones y búsqueda de sentido se orientan desde una concepción que considera al sujeto como alguien construido a través del contacto humanizante del otro.

Son muchos los autores que adhieren a esta concepción, por mencionar a alguno, en palabras de Bleichmar, “ imaginemos a esa cría en el momento de su nacimiento. Un puñado de reflejos, un conjunto de prerrequisitos biológicos que pueden, aunque no necesariamente, devenir soporte neurológico de la inteligencia sin ser su condición suficiente, una cantidad de necesidades para la conservación de la vida, insuficiente para su supervivencia. Todo esto no dado por sí mismo acceso al pensamiento, ya que se puede alimentar a un recién nacido sin que ello implique que logre algo más, que su supervivencia biológica”. (Bleichmar, 2009, p. 16)

Toda acción humana en su génesis es completada por otras personas, porque la clave para la trama vincular es la mediatización. Recuperamos el concepto de “zona de desarrollo próximo”, como un lugar privilegiado de actuación del AT, en tanto espacios creados, en el que el niño es capaz de realizar una actividad por sí

solo, y por el otro, lo que puede lograr con la ayuda debida de un otro. Este otro necesario actúa como un canal de traslación, un "andamio" de construcción que paulatinamente debe ser retirado, anularse en tanto sujeto. Aún cuando el otro desaparezca, queda su impronta personal marcada en los sistemas de signos que ayudó a formar.

Tema de investigación

¿Cuál es el rol del AT frente a las prácticas de etiquetamiento en la infancia y su impacto en las trayectorias escolares?

Objetivo General:

Analizar el rol del AT frente a las prácticas de etiquetamiento y su impacto en las trayectorias escolares

Objetivos específicos

Describir y caracterizar la función del acompañante terapéutico escolar, alcances e incumbencias

Desarrollar líneas descriptivas sobre cómo se construyen las etiquetas a través de discursos y representaciones.

Diseño metodológico

El diseño metodológico adoptado para el presente trabajo se realizó a través de una revisión bibliográfica. La búsqueda de material específico permitió el desarrollo del trabajo dando sustento teórico y a la vez provocar las interpelaciones necesarias en torno a la problemática enunciada. Autores del campo de la salud mental, investigaciones desde el campo educativo han sido clave para este abordaje. Los enfoques de pensadores como Michel Foucault para analizar las relaciones de poder que moldean la subjetividad de los sujetos, en articulación con la perspectiva de la psicología sociocultural, ubicamos a Lev Vygotsky, de quien tomamos su aporte la interacción social y cultural, recuperado a través de Silvia Bleichmar, Tenti Fanfani, Baquero, Pichón Riviere, Laura Frank, Kuras y Resnizky, Gustavo Rossi. Estos últimos (entre otros no menos importantes) centrales para definición del rol del acompañamiento terapéutico, otorgando al vínculo como lugar de anclaje desde donde se puede socorrer y apuntalar al sujeto que esté atravesando una situación de sufrimiento.

CAPÍTULO 1

1.1 ROL DEL AT - SURGIMIENTO

El presente trabajo pretende indagar el rol del At frente a las prácticas de etiquetamiento y su impacto en las trayectorias escolares.

Para ello vamos a contextualizar el origen de este dispositivo situando su desarrollo, en el marco de un sistema de salud atravesada por lógica de encierro, de una concepción de enfermedad y salud mental, que entendían que todo sufrimiento subjetivo era considerado un trastorno. Es una disciplina que en sus comienzos aparece ligada a un gran crecimiento desde lo empírico y artesanal.

Estos nuevos espacios donde el AT se comienza a desarrollar provienen del cuestionamiento generalizado de la “internación cerrada”, de una nueva concepción psiquiátrica dinámica que se opone a la práctica clásica del confinamiento y la consiguiente separación de la familia y círculo social (Rossi, 2007)

Surge en un momento de grandes cambios en el campo psi, transformaciones y apertura en los modos de abordajes, sobre todo frente a la dificultad de dar respuestas completas y superadoras, que no sean la medicalización o el encierro. Es un momento “bisagra” no sólo en términos de concepciones respecto al proceso de salud/enfermedad sino también en los modos de intervenir en los tratamientos. Se asoma la idea de integralidad, y la de sumar a otros profesionales para los abordajes.

Entendemos por rol del Acompañante terapéutico, (en adelante AT) aquél dispositivo que se inserta en el ámbito cotidiano del paciente y su intervención puede solicitarse desde distinto campo. En este caso nos centraremos en el ámbito escolar, sin embargo su campo de desarrollo es más amplio.

En Argentina, según Rossi (2007) al inicio de los años 70 se comenzó a trabajar en la cotidianeidad de la vida de los pacientes. El AT comenzó con este nombre a principios de esta década, aunque existían experiencias similares con otras denominaciones. Los Hospitales de Día crearon los espacios donde se desarrollaría posteriormente el AT y resultaron fundamentales para su desarrollo.

La práctica empírica en sus inicios, su valor experiencial y su eficacia clínica, fue sentando las bases para su inscripción académica.

La figura del AT se da en un contexto histórico en el que se van dando importantes cambios, en relación al concepto de salud mental. Este elemento “bisagra” viene dado por un fuerte proceso de desmanicomialización, cuyo espíritu se ve reflejado en la Ley de Salud Mental 26157, quien a su vez convalida este cambio de mirada. Centrada en la perspectiva de derechos y de los DDHH, pone el acento en la capacidad de las personas, en los modos en que el sufrimiento subjetivo se presenta, señalando las múltiples variables que intervienen en dicho proceso.

Establece “personas con padecimiento” en lugar de enfermedad como estado inmodificable, ya que podría arrastrar significaciones estigmatizantes que es lo que se pretende dejar atrás. Aporta la idea de *proceso* en el que influyen componentes históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos. Un cambio de paradigma en relación a la atención en salud mental, donde el usuario de los servicios es considerado fundamentalmente como sujeto de derecho.

“Padecimiento” pone el eje en lo subjetivo, en lo que la persona siente, más allá de las clasificaciones que un observador profesional pueda hacer sobre la base de determinados modelos de normalidad.

Resalta el trabajo interdisciplinario e intersectorial; y las modificaciones en cuanto a las estructuras manicomiales, en su lugar dispositivos alternos. En relación a esto último se hace mención de forma indirecta al rol del acompañante terapéutico cuando se refiere a las internaciones como último recurso terapéutico. Por lo tanto, el proceso de atención debe realizarse preferentemente fuera del ámbito de internación hospitalario. De no poder evitarse la internación, debe promoverse el mantenimiento de vínculos, contactos y comunicación de las personas internadas con sus familiares, allegados y con el entorno laboral y social

La salida del consultorio hacia el contexto cotidiano-social de los pacientes instala las bases del trabajo del AT y la idea de tratar el padecimiento en el cotidiano del paciente. El movimiento antipsiquiatría y los procesos de desmonte de la lógica de encierro han sido elementos que impulsaron la aparición de un actor que pudiera dar respuesta alternativa a los abordajes tradicionales.

En palabras de Rossi (2012), un A.T trabaja sobre las dimensiones afectiva, conductual y social. Señala que: “El AT. que se desempeña en el ámbito educativo es un agente de salud que trabaja inserto en un equipo terapéutico, con una persona que está padeciendo una conflictiva del orden de lo psíquico, emocional y que como consecuencia manifiesta síntomas en el plano educativo”. (Rossi, 2012, p.217)

El AT debe aprender a trabajar con otros, si bien el abordaje es con un sujeto en su individualidad a la vez este está implicado en una trama de relaciones vinculares que excede el espacio escolar. Por ello acompañar en el y con el contexto, en los entre y en los bordes, nunca es en soledad aséptica. La dimensión relacional cobra suma relevancia y ella en sí misma es insumo de trabajo, otorgando herramientas para una intervención siempre situada.

Decimos de la rutina escolar, de sus legalidades, de sus límites, aun en la normatividad más absoluta de la que ostenta la escuela, se cuele algo de lo impredecible, de lo disruptivo. Y a pesar del protocolo que su dinámica le impone a la rutina, no se tiene una respuesta para todo o por lo menos no siempre son las necesarias o las suficiente. .

En este sentido situar el rol del AT en tanto actor atravesado por lo comunitario implica concebir como ámbito de acción, un espacio de construcción colectiva. Desde donde se acompaña a un sujeto o grupos con su singularidad, en la que confluyen una multiplicidad de interacciones humanas, de significados, y representaciones compartidas.

El AT tiene sobre los sujetos una mirada integral, un protagonismo inicial que se diluye conforme avanza el proceso de logros y autonomía. Busca desarrollar las potencialidades de los individuos a través de la participación activa, que sean sus propios generadores de cambios y que se proyecten hacia una mejor calidad de vida. Pensando en el poder instituyente de las etiquetas recuperó la idea acerca de esto, en palabras de Pierre Bourdieu (2003) “Mediante el concepto de violencia simbólica trato de hacer visible una forma de violencia cotidiana no percibida las condiciones sociales de producción de enunciados y también las condiciones de recepción de enunciados lo que usted sostiene, que lo que importa en el habla, en

el discurso, no es un poder inherente al propio lenguaje, sino el tipo de autoridad o legitimidad por la que está respaldado” (Bourdieu,P y Eagleton, T 2003, p 295)

1.2 LA INFANCIA: CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD

La configuración de la subjetividad parte de las experiencias infantiles tempranas, en la relación con los vínculos humanos, los cuales son producidos y a su vez producen la subjetividad.

Las interacciones con las normas y los imperativos socioculturales del contexto histórico le imponen a las infancias un modo de ser niño o niña. Le asigna a través de varios mecanismos: la socialización, los discursos, las prácticas, las instituciones, el mercado, maneras de habitar el cuerpo, de comprenderse y relacionarse con el otro, en un tiempo y un espacio determinado.

En relación a esto Emiliano Galende (2019) nos va a decir que desde el punto de vista biológico el niño, su cuerpo y los órganos que lo constituyen, responden a una evolución; a un desarrollo corporal que sigue normas genéticas y mecanismos biológicos presentes en todos los seres vivos. No obstante ello, desde el punto de vista de la construcción de su subjetividad tiene una historia, producto de interacciones, conflictos, desarrollos, relaciones de poder y de dominación.

Sitúa al niño en una doble dimensión, por un lado la un cuerpo biológico y por el otro un cuerpo subjetivante, un lugar de inscripciones simbólicas, de relaciones con otros, de construcción de su propia historia en la que los adultos y su entorno es clave para dicho proceso.

Un cuerpo sujetado construido socialmente al participar de la vida social, del entramado que le otorga sentido y significado, perfila así, un modo de ser sujeto. En línea con esta idea Galende, recupera de Canguilhem que la “norma que rige los mecanismos biológicos es interna a los mismos mecanismos, mientras que la norma que rige el funcionamiento psíquico, el pensamiento y la conducta, responde a normas sociales y culturales, por lo tanto es externa al propio individuo” (Galende, 2019, p. 17)

Destaca que la producción social y cultural de la niñez tiene dos caras esenciales: la existencia singular del niño y la relación con la cultura, la sociedad y su comunidad en particular. En este sentido es importante distinguir la evolución biológica de la historia subjetiva, la primera responde a leyes genéticas y mecanismos biológicos, la segunda se rige por normas sociales, morales e imperativos culturales sobre la conducta.

El psicoanálisis plantea en voz de Bleichmar (2005) “es la cultura la que da un destino, una modalidad de resolución a los deseos inconscientes, más allá de los cambios históricos, algo que conserva toda su vigencia. En definitiva, la subjetividad representa la singularidad humana resultado del entrecruzamiento entre los universales de la constitución psíquica y las condiciones histórico-sociales particulares que engendran al sujeto social”. (Bleichmar; 2005 p. 21).

Se podría decir que todo sujeto firma cuando nace, mucho antes de tener conciencia de esto, un contrato con el grupo social al que pertenece. Contrato en el que se compromete a cumplir con determinadas pautas, para ser considerado parte del grupo y obtener el reconocimiento del mismo.

Desde esta mirada entendemos, que la cría humana necesita fundamentalmente de los intercambios con los otros, del sostén del Otro para su supervivencia física y para su armado psíquico.

En el mismo sentido Untoiglich, (2019) destaca que cerebro, psiquismo y subjetividad se entrelazan en “una relación dialéctica entre subjetividad, cuerpo biológico, otros significativos, el grupo social en el que habita y la época histórica en la que transcurre, sostén del adulto es condición para la subsistencia (Gisela Untoiglich, 2019, p. 51)

Winnicott (2009) propone ante el desvalimiento fundante una madre suficientemente buena, que genere condiciones para que advenga un sujeto.

“cuando el ambiente falla en la oferta de sostén emocional y física y en el cuidado se favorece el desmembramiento del yo” (Winnicot, 1979, p..28)

De este modo, el niño es una persona que se encuentra en proceso de constitución de su subjetividad, entramado con los otros y atravesado por la época histórica que le toca vivir.

Tenti Fanfani (2008) subraya que para comprender la contribución de la escuela a la conformación de las subjetividades es preciso analizarla, en el marco de las relaciones que mantiene con otras agencias de socialización.

Estas son en especial la familia, los medios de comunicación y los consumos culturales masivos, las iglesias. Establece una tríada, en relación con la educación, el aprendizaje y la cultura. Señala al respecto que al hablar de infancia la mirada se tuerce inevitablemente a partir de la institucionalización de la educación.

Así la infancia es capturada no solo por la escuela, sino también se convierte en objeto preciado del mercado.

De este modo se inicia una diferenciación del mundo adulto y comienzan a adquirir un valor en sí mismo.

La infancia y la educación son dos coordenadas inescindible a partir de este momento. Prosperan sentimientos de cuidado y protección, atravesados por fenómenos de infantilización y pedagogización.

Se empieza a tomar conciencia sobre la importancia de la socialización de los niños. El autor va ubicar a la socialización como construcción del sujeto. Establece la relación entre individuo y sociedad, la formación en valores como una dimensión fundamental del progreso.

Proceso por el cual determinadas manifestaciones objetivas de la sociedad contribuyen a desarrollar a sus miembros.

La socialización es el nombre que designa el proceso de constitución del individuo, en tanto sujeto o miembro de una determinada sociedad. Agrega que la escuela es la institución encargada por el Estado para socializar en un doble sentido:

1-el individuo en carácter de miembro de la sociedad, atravesados por valores constitutivos que esta le imprime.

2- A su vez la sociedad le brinda orientaciones, disposiciones, actitudes, aptitudes, necesarias para desarrollar las funciones particulares que oportunamente le demandará en términos productivos.

Se considera la infancia como una categoría social, que supone a un

sujeto “niño-niña” como parte del lazo social dinámico y cambiante. En el mismo sentido se transforma históricamente, muta hacia otras realidades y condiciones sociales.

El modelo biomédico desestima la dimensión relacional, la interacción sujeto/vínculo/cultura, enfatiza en aspectos de orden biológico, en los cuerpos físicos. De allí que las neurociencias tan mencionadas en estos tiempos, sostienen que las problemáticas de los niños se encuentran en el cerebro. Entonces cualquier evento vinculado a lo conductual se explicaría a través de la actividad neuronal.

No obstante ello sostenemos la cooperación interdisciplinaria, pero a los efectos de este trabajo pretendemos poner en tensión ciertos postulados.

En relación al modelo biomédico, Eduardo Menendez (1988) nos dice, “por MMH entiendo el conjunto de prácticas, saberes y teorías generados por el desarrollo de lo que se conoce como medicina científica, el cual desde fines del siglo XVIII ha ido logrando establecer como subalternas al conjunto de prácticas, saberes e ideologías teóricas hasta entonces dominantes en los conjuntos sociales”. Hasta lograr identificarse como la única forma de atender la enfermedad” .(Menendez, 1988, p.451) El autor agrega que esta hegemonía se encuentra legitimada tanto por criterios científicos, como por el Estado.

Se viene observando en estos tiempos cierta ligereza por patologizar la vida cotidiana, problemas del vivir son presentados como síndromes. En particular las vinculadas con la infancia, (es un fenómeno en crecimiento), cualquier niño cuyas diferencias no responden a la media esperada socialmente, es etiquetado. La etiqueta pasará, así, a ser el punto de encuentro y forma de nombrar y reconocer a ese sujeto concreto.

Entendemos a las etiquetas como descriptores, juicio de valor relacionado con el desempeño o comportamiento que poseen los niños. Con la asignación de clasificaciones, el universo infantil se ha visto invadido por el uso extendido y excesivo de las categorías del DSM (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría) que rápidamente

ofició de cita de autoridad de manera casi incuestionable. Conquistaron con sus siglas y definiciones diagnósticas a las instituciones que se ocupan de las infancias. En ese sentido, hablar de niños que presentan algunos desafíos, es hablar de trastornos, sin medir el impacto real que estas categorías le imprime a un psiquismo en construcción.

En consultorios psicológicos o médicos y en particular en el ámbito escolar es frecuente escuchar las categorías de este manual para describir o referirse a los niños acerca de su comportamiento y su desempeño. Señalamos que hay una suerte de premura por diagnosticar, por catalogar, por definir cuadros, sin contemplar las múltiples condicionantes que en esas expresiones pueden provocar sufrimiento subjetivo

Aspecto cuestionable al menos al principio, ya que una serie de código numérico, no es suficiente para describir lo que le pasa al niño. Proceso estanco que no contempla otras dimensiones de la vida, como tampoco las condiciones sociohistóricas de producción de subjetividad.

En palabras de Gisela Untoiglich “sin tomar en cuenta que, al dejar afuera las múltiples determinaciones del sufrimiento, tendemos a construir un individuo que parezca la resultante de una suma de funciones que, al verse alteradas podrían ser abordadas cada una desde su especialidad, perdiendo de vista la complejidad de ser niño en esta época” (Untoiglich, 2019: pág 62)

La sociedad actual demanda un sujeto productivo, que adquiera habilidades y competencias para alcanzar el éxito en el menor tiempo posible. La sociedad del rendimiento diría Byung-Chul Han (2022) en la que lo temido es la exclusión, qué lugar pueden ocupar las diferencias, qué proponemos en este escenario frente aquello que irrumpe.

A raíz de esto Gabriela Dueñas, dice que es frecuente que los niños que no responden a las exigencias del momento son diagnosticados como deficitarios , medicados y expulsados de la escuela. “Ya no se portan mal sino que tienen un déficit, no es que son inquietos, sino que sufren de un trastorno, no se distraen , sino que tienen una enfermedad” ..(Dueñas, 2014, 45)

La mirada de la infancia se ha transformado, en gran medida, en una búsqueda permanente de desvío de un modelo considerado universal. Sin tener en cuenta las coordenadas de tiempo y de lugar, ni de los escenarios complejos en que transcurre la vida de muchos niños.

El contrapunto implica la definición de un otro que acompañe desde el sentido de posibilidad y no desde la falta, que aloje sin borrar las diferencias, por el contrario que las potencie.

En este sentido hay una preocupación creciente acerca de cómo se aborda los modos de sufrimiento subjetivo que presentan los niños.

En muchos casos se pierde la complejidad de la situación que determina que un niño manifieste su sufrimiento a través de distintas conductas. Estas por lo general suelen darse de forma disruptiva, y se salen del esquema que normalmente consideramos debe hacer un niño.

Estas situaciones son entendidas en términos psicopatológicos y rápidamente se le pone una etiqueta. Entonces es un niño que tiene un déficit de atención con hiperactividad, o que tiene un trastorno de conducta, o que tiene un trastorno generalizado de desarrollo, entre otros. Sin desconocer la existencia de estas problemáticas, decimos que muchas veces lo que manifiestan es una expresión de un profundo sufrimiento subjetivo que tiene que ver también con diversas situaciones contextuales. En relación a esto Silvia Bleichmar, señala “lo que vemos son procesos de desmantelamiento psíquico, o de descomposición de las estructuras simbólicas con pasaje al acto. Ahí se suma un nuevo traumatismo: la ubicación de esta manifestación de malestar psíquico como de orden biológico, o aún peor, genérico, con la irreversibilidad que este diagnóstico asume” (Bleichmar, 2009: pág 28)

Subrayamos que es la singularidad con la que se representa lo que deviene disruptivo en el encuentro con ciertas circunstancias, estas son el campo de producción de padecimiento. Estas cuestiones son las que se debe atender al momento de definir modos posibles de intervención.

En línea con esto Tenti Fanfani, (2008) señala que todo sujeto firma cuando nace, mucho antes de tener conciencia de esto, un contrato con el grupo social al que

pertenece. Contrato en el que se compromete a cumplir con determinadas pautas para ser considerado parte del grupo y obtener el reconocimiento del mismo. Entonces qué es lo que se espera de los niños, cuál es la representación de niño que tenemos como para que haya tanta diferencia entre las expectativas de la educación y la cantidad de niños que no responde ni en los modos ni en las formas por ella esperada.

Podríamos decir que es el síntoma de época la que produce un tipo particular de sujeto y determina su forma de ser y estar, Silvia Bleichmar, (2009) lo plantea de este modo “Pensar la psicopatología infantil lleva ineludiblemente a reflexionar sobre las condiciones socio culturales en la que se gesta dicha patología y también sobre que es considerado patológico en cada época (Silvia Bleichmar,2009, p. 36)

La consulta a un profesional por una dificultad infantil, que suele ser un síntoma con el que dice su desesperación, termina en algunos casos siendo un espacio en el que el niño queda anudado a un decir de otro que lo excluye como sujeto. De este modo, se espera que los etiquetados se comporten de acuerdo a las características que se les han otorgado.

Para Enrique Pichon-Rivière, el paciente no es un sujeto aislado. Su conducta y sus síntomas son expresión de sí mismo, a la vez que del grupo y la sociedad a la que pertenece. “Su enfermedad es un emergente grupal y él, el portavoz, leía e intervenía combinando el sentido vertical –del sujeto– y el horizontal - correspondiente al grupo familiar y su contexto social” (Pichón Rivière s/f p. 12)

Señala que esto no es necesariamente conciente lo hace a través de dinámicas interpersonales, el sujeto asume este rol responsabilizándose, internaliza esta idea de la enfermedad.

En este marco el mayor desafío pasa por establecer criterios respecto de cómo entendemos y representamos las diferencias. Lo esperable del mundo infantil es que responda exitosamente a todo un engranaje que le preexiste y quienes no responden o no encaja en los criterios de normalización socialmente esperado, son etiquetados. La discusión que se pretende dar es en relación a cómo las etiquetas afectan el desarrollo de los niños en particular en el escenario escolar. Los elementos que traemos para analizar giran en torno a las representaciones que los

adultos portan de los niños, como los piensan como significan sus vidas, las coordenadas de época, los contextos socio histórico. Entendiendo que estas situaciones contextuales pueden provocar un tipo particular de sufrimiento y al no poder explicarlas o procesarlas aparecen mostradas en la conducta.

Venimos señalando que la infancia de hoy tiene muchos atravesamientos, los síntomas de época, el éxito, el consumo, la productividad sin límite, la tecnologización. Todos esto son determinantes para un psiquismo en construcción, en tanto que son productoras de subjetividad.

Hay una idea o imaginario difundida hacia el interior de las instituciones escolares respecto a las condiciones de *educabilidad* de un niño. Estas tienen un fuerte arraigo en la dimensión biológica.

Podríamos decir que quienes portan el cartel deficitario no se ajustan al formato que la propia escuela les propone o impone. No es inocente el carácter formateador que las prácticas docentes le imprime a la actividad de los sujetos, la mirada o el miramiento como capital simbólico fundante del vínculo humano, puede habilitar o clausurar el desarrollo de los sujetos

Para ello se hace necesario recuperar el concepto de infancia que aparece en el discurso pedagógico. Cuál es el marco en el cual la pedagogía construye la infancia y la configura a partir de ciertas categorías. En este sentido tomamos los principales aportes en la investigación acerca de la infancia desde un punto de vista socio histórico, para luego retomar el desarrollo respecto de la pregunta que convoca este trabajo.

De casi adultos a seres inacabados, con necesidad de cuidado y protección

Resulta relevante traer a este autor dado la influencia del tema que nos convoca. El libro de Ariès ofrece sus afirmaciones en dos series. La primera se plantea con el fin de demostrar que, por contraste con nuestros actuales sentimientos respecto de la infancia, es posible definir una etapa anterior (al siglo XIII o XIV) que esos sentimientos no existían en la cultura occidental. Tampoco las

prácticas en los distintos aspectos de la vida social ni los patrones culturales actuales son posibles de ser detectados en ese período.

Durante la época que Ariès denomina Ancien Régime, el sentimiento que actualmente tenemos hacia la infancia, no parecía tener lugar.

Los niños no eran ni queridos ni odiados en los términos que esos sentimientos se expresan en el presente. Habría que decir, en todo caso, que los niños eran simplemente inevitables. Compartían con los adultos las actividades lúdicas, educacionales y productivas. Los niños no se diferenciaban de los adultos ni por la ropa que portaban ni por los trabajos que efectuaban, ni por las cosas que normalmente decían o callaban

El segundo aspecto describe la transición de la antigua a la nueva concepción de infancia que operará la cultura occidental.

Para esta transición, Ariès destaca con mayor intensidad dos sentimientos de infancia. El primero es el "*mignotage*", sentimiento de cuidado, de ternura, que se hace evidente en algunas nuevas actitudes femeninas: la de las madres y las niñeras .

Este sentimiento expresa la dependencia personal del niño al adulto y la necesidad de protección por parte de este. Esto se complementa con una concepción del niño como un ser moral regido por los imperativos del entorno y con el surgimiento del moderno sentimiento de amor maternal.

El segundo sentimiento se produce a partir del nuevo interés generado por la infancia como objeto de estudio y normalización. Siendo los pedagogos los sujetos destacados en este proceso y la escuela, o mejor dicho, el proceso de escolarización, el escenario propicio.

Con esto lo que se pretende rescatar es la evolución del concepto de infancia para poder conceptualizar la infancia contemporánea. A su vez cómo esto demanda la construcción de una nueva visión del niño como sujeto en crecimiento y en constitución.

Sandra Carli va a ubicar a partir de la modernidad, a la infancia con status propio, como edad diferenciada de la adultez. A partir de allí el niño se convirtió en objeto de inversión, en heredero de un porvenir. Capturado por la educación como aspecto central para la concreción de los proyectos de los Estado Nación.

Pensar la infancia supone previamente la posibilidad de que el niño devenga un sujeto social que permanezca vivo, que pueda imaginarse en el futuro, que llegue a tener historia. Ella se convirtió a partir de este momento en un objeto emblemático capturado por dispositivos institucionales, para someterlo al proceso de pedagogización, y con ello la construcción de una nueva visión del niño como sujeto en crecimiento y en constitución.

1.3 LA ESCUELA Y LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

Si hablamos del escenario escolar, hablamos de infancias. Al hablar de ellas, en los tiempos que corren, estamos hablando de una realidad representada. Instalada en un discurso común, podríamos decir, un saber convenido socialmente. Estas formas de pensar las infancias tienen su correlato con el contexto socio histórico y con lo que la cultura demanda para esa época.

Es allí donde se configura y se establecen los modos de ser niño, o niña.

Los significados que surgen de ella, como capital simbólico para este grupo social, no son naturales, son construcciones sociales, desde donde se moldea y se producen las prácticas y las interacciones.

Destacando a las instituciones, la familia en primer lugar, después la escuela, como las encargadas de reproducir y distribuir estos bienes culturales. A esto, se agrega los síntomas de época, la construcción de un nuevo sujeto, no autónomo sino aislado de lo social. Con el uso de las pantallas y su potencial efecto en la producción de subjetividad.

En este contexto ubicar la presencia del AT en la escuela, implica recuperar algunos conceptos en torno a cómo fue pensado y estructurado este dispositivo que lleva más de cien años, (ciento cuarenta para ser más precisos.)

Los orígenes fundacionales de la escuela tuvo como bastión la bandera del progreso, y para ello juzgó como necesario, entre otras disciplinar los cuerpos, "la disciplina fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos 'dóciles': aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)" (Foucault, 2010, p. 160).

¿Por qué nos permitimos recuperar esto?, lo hacemos con el sentido de sugerir que aun subyace en la matriz formativa aquellas premisas de origen, la homogeneidad y la normalización fundante, con esta idea los chicos van transitando su escolaridad.

Los orígenes del dispositivo escolar estuvieron atravesados por una normalización fundante y un modelo de enseñanza homogeneizador. En este contexto cualquiera que no cumpliera con las expectativas previstas era visto como un problema. Michel Foucault (2010) nos va a decir que el objeto de control radica más en la economía y la eficacia de los movimientos, su organización interna; la coacción sobre las fuerzas más que sobre los signos; la única ceremonia que importa realmente es la del ejercicio.

Agrega que la modalidad implica una coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre su resultado. "A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las "disciplinas" (Foucault, 2010, p. 159)

A pesar del salto cualitativo que ha dado la escuela, en términos de ampliación de derechos, un Estado que se presenta como garante, la obligatoriedad no está cargo del niño sino en las instituciones.

Un viraje en la concepción de enseñanza, el niño constructor de sus aprendizajes, ya no una tabula rasa, posee conocimientos previos que la escuela debe considerar. No obstante ello, aún subyace discursos y prácticas que tienden a "disciplinar" los cuerpos y los comportamientos de los niños. Aspecto poco advertido en el escenario escolar ya que estas se muestran cristalizadas como naturales. Las trayectorias escolares de los niños se ven afectadas por estas prácticas que devienen estigmatizante.

Cuando la escuela no logra domesticar a los niños para que aprendan en los tiempos establecidos, comienza a delegar responsabilidades, siendo estos y sus familias el blanco de su discurso. Existe un reflejo casi naturalizado por responsabilizar al niño de su problemática sin leer esto en clave de lógica institucional. En este sentido podemos decir que la escuela y las trayectorias

escolares son inescindibles por ello proponemos desnaturalizar la mirada sobre el dispositivo escolar y sobre la infancia misma. Para ello se torna necesario reinstalar el carácter socio histórico y culturalmente determinado sobre la infancia que supone su escolarización obligatoria y por tanto masiva.

Según Baquero (1996) “los procesos de escolarización generan un tipo particular de aprendizaje, el aprendizaje escolar, de carácter artificial, que produce efectos descontextualizadores sobre el desarrollo cognitivo”, (Baquero,1996 pág 5).

Vincula estos efectos con los determinantes duros del dispositivo escolar: la organización graduada, simultánea, obligatoria, con una particular organización espacio y del tiempo.

Si la trayectoria escolar hace referencia al recorrido lineal que los niños realizan dentro del sistema escolar, comenzando con su ingreso hasta la terminalidad dentro de un tiempo preestablecido. Ahora bien, no todos los niños presentan esta linealidad en su recorrido pedagógico, entendiendo que cada niño tiene un ritmo y un tiempo que le es propio para aprender.

En este punto es donde ubico la necesaria presencia del At, en tanto advertido de la dinámica institucional, para ofrecer un punto de inflexión, que no es lo mismo que un punto aparte, es precisamente con todas esas partes. Con todas esas legalidades para incomodar, para deshacer y desarticular tramas cuyos efectos obturan el desarrollo y el progreso de las trayectorias escolares. Sabiendo que, no solo que una niñez puede ser vivida de muy diversos modos, sino por la diversidad de maneras culturales de otorgar tratamiento a la niñez.

Al decir de Baquero, (1996) “Quienes nos desempeñamos en el ámbito educativo tendemos a considerar a la escuela como el contexto natural de desarrollo del niño. Más aún, legitimamos las prácticas escolares que consideramos que están en línea con el desarrollo del niño natural. Bajo esta mirada, perdemos la perspectiva histórica del sistema escolar, como un dispositivo que produce y que debe producir, puesto que para ello existen formas particulares de desarrollo infantil” (Baquero y Terigi, 1996 pág 5) Agrega que la escuela produce un efecto formativo sobre una niñez que es vista como relativamente dócil. Involucra decisiones sobre

la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, sobre la manera en que forjamos su identidad.

Se quiere advertir, que el discurso pedagógico empuja a decisiones que “se toman, en buena medida, legitimados por argumentaciones psicológicas que juzgan sobre la inteligencia, la capacidad intelectual, la salud mental y la normalidad de los sujetos”. (Baquero, 1996: p.12). Entonces a partir del momento en el que todos los niños van a la escuela, se buscará diferenciar aquéllos que se adaptan a ella y los que no lo logran. Respecto a estos últimos “las causas de su inadaptación, los diversos tratamientos realizables y para cada uno de los tratamientos, la estructura que sería preciso dar al establecimiento encargado de aplicarlo” (Baquero, 1996 p. 14).

Cuando ubicamos al AT en la escuela para encauzar trayectorias escolares atravesadas por las prácticas de etiquetamiento pensamos en un dispositivo de acompañamiento terapéutico que “no implica procedimientos sistematizados y determinados a priori, permite poner a trabajar al vínculo con en el acompañado en su condición de sujeto de deseo, sujeto del vínculo y sujeto social” (Frank, 2022,p. 5)

En ese sentido el acompañante terapéutico siempre trabaja con otros, despliega el armado de una red vincular en el territorio del otro para que algo nuevo ocurra.

La autora destaca el trabajo en red que se articule con la *con* la red preexistente del acompañado, incluye todo su contexto, siempre es situado y artesanal.

Los dispositivos nos permiten crear estrategias a medida, a pesar de las dificultades que se presentan.

La red está construida por encuentros y desencuentros, por estrategias tendientes a sostener la vulnerabilidad del sujeto a acompañar.

Esto incluye los profesionales, las instituciones y las personas que habitan ese mundo. Es en “gran medida lo que habilita la posibilidad de construir bisagras subjetivantes, de lo contrario será parte de esa trama que se presenta muchas veces como inquebrantable” (Frank, 2022, p. 7)

El At debe poner en tensión las condiciones generadoras de etiquetas

habilitando diversas formas en que las niñeces se expresan. Generar condiciones para promover y alojar las diferencias, y no suponer que el niño es el problema, que es una conjunción de situaciones que le atraviesa. Estas suelen tomar muchas formas, que al no poder procesarlas se muestran en conductas disruptivas.

Este trabajo intenta visibilizar y reflexionar acerca de los efectos patologizantes de las etiquetas en el escenario escolar. Ubicando el rol del AT en tanto figura clave, donde pueda socorrer y apuntalar al sujeto que está atravesando una situación de sufrimiento.

Flavia Terigi (2009) acerca de la trayectoria escolar refiere al desempeño de los alumnos a lo largo de su escolaridad, año a año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje.

Cuando cierta población de niños no pueden cumplir con este ideal de recorrido previsto por la escuela, cuando no alcanza los aprendizajes esperados, los únicos responsables son los niños. Como venimos sosteniendo las etiquetas produce efectos contraproducentes en las trayectorias escolares de los niños. No es un proceso advertido a simple vista, pasan desapercibidas, muchas quedan cristalizadas como naturales, como propias de la rutina escolar.

Si bien no pretendemos desmontar este engranaje con la sola presencia del dispositivo AT, pero si la advertencia es válida para que no quede atrapado en esta secuencia y termine siendo un interlocutor válido para seguir reproduciendo y reforzando estas miradas.

La escuela nos preexiste, su dinámica, sus tramas, sus legalidades es muy potente, lleva sosteniéndose así por más de un siglo. Lo importante entonces es interiorizarse de la mayor cantidad de alianzas que se tejen en su interior. Y desde allí poder diseñar una propuesta cuya premisa sea encauzar las trayectorias escolares que se ven afectadas por estas prácticas de etiquetamiento.

Sabemos que la escuela continúa siendo una institución con efectos sobre quienes la transitan, por ello es necesario intervenir desde el rol para evitar que se perpetúe el malestar y quede el niño obturado, en un callejón sin salida.

Muchos coinciden que hay una demanda creciente por parte de la escuela, de diversos dispositivos para socorrer la emergencia o crisis subjetiva que atraviesan

cierta población de niños. Cuando esto ocurre, la situación está un tanto desbordada y los recursos al parecer agotados: problemas de conducta, trastornos de la personalidad, falta de atención y otras manifestaciones respecto al rendimiento académico. En este contexto la presencia del AT viene a reponer algo del orden de lo terapéutico que se va ir definiendo a partir de una estrategia determinada, en la particularidad del caso, en la singularidad del niño. Se valdrá de su cotidianeidad, en ese territorio urbano donde discurre su vida, para que el dispositivo de acompañamiento posibilite el despliegue de una clínica subjetivante. Nos apoyamos en los conceptos de la perspectiva de la psicología sociocultural, cuyo sustento más potente se ancla en la interacción social y los sistemas de apoyos, que no es otra cosa que los soportes humanos necesarios para la subsistencia.

La generación de zonas donde poder alojar al niño actuando en la distancia debida, distancia simbólica que transforma y a la vez desalienta.

El AT interviene en esa zona que se denomina de desarrollo próximo, espacio en el que el niño puede realizar una actividad solo, y con la ayuda debida de otro. La ZDP establece zonas potenciales que sirven de andamiaje a los niños para que puedan progresar en su desarrollo. Esto según Vygotsky (1976) sucede cada momento del desarrollo entre el dominio individual (como realización personal) y el dominio compartido (como realización futura ya existente como potencialidad en la relación).

La definición original la enmarca en la relación entre enseñanza y desarrollo, pero va más allá del espacio educativo, por eso lo traigo para complementar las funciones del AT. Toda acción humana en su génesis es completada por otras personas, por eso la clave para la trama vincular es la mediatización.

Este otro necesario actúa como un canal de traslación, un "andamio" de construcción que paulatinamente debe ser retirado, anularse en tanto sujeto. Aún cuando el otro desaparezca, queda su impronta personal marcada en los sistemas de signos que ayudó a formar.

Partimos desde el inicio de este trabajo con la idea de que la subjetividad no

viene dada sino que emerge de un proceso histórico social en que los otros y los vínculos que se entablan con ellos tienen carácter configurante.

La escuela adquiere marcada relevancia en este proceso de construcción de la subjetividad, constituyendo el espacio social por excelencia donde se establecen relaciones entre los sujetos, el conocimiento y la cultura.

Allí se forjan modos de pensar, sentir y actuar en el mundo, es decir que la institución escolar juega un papel central en la construcción del orden simbólico imperante en cada período histórico. Tiene fuertes implicancias en la producción de los sujetos sociales.

Es por eso que señalamos con insistencia el poder subjetivamente del dispositivo, así como deja huellas memorables, muchas experiencias potenciadoras, también deja marcas dolorosas.

El AT es un actor clave en esta trama, no el único, ya que formará parte de este engranaje cuya presencia cobra especial relevancia dado que aún no está investido, ni viciado, ni contaminado con prácticas y discursos. Ingresa a ella como total extranjero y desde esa extranjería genera condiciones para desinvestir al niño oculto tras el ropaje de las etiquetas.

CAPÍTULO 2

2.1 ETIQUETAS: se dice de mí, construyendo identidad en el contexto escolar

Aplicar categorías psiquiátricas al sufrimiento de los niños resulta estigmatizante, peligroso ya que dependiendo de dónde se produzca o quien la enuncie tiene poder de legitimidad. Como se significa el sufrimiento que experimentan los niños, las clasificaciones operan como poderosas categorías en los sistemas escolares. Se usa estas categorías para designar cualquier malestar, interpretamos nuestros sufrimientos a la luz de concepto psiquiátrico, por eso me atrevo a decir que con cierta ligereza rotulamos la vida de nuestras infancias. Pareciera formar parte del cancionero popular el loquito, el violento, el desobediente, el inquieto, el deambulador y así la lista sigue.

Lo que se plantea es que, quienes trabajan con niños si continuamos tratando el sufrimiento en términos de enfermedad o trastornos, la consecuencia es que se individualiza, se descontextualiza los problemas. Esto da lugar a las estigmatizaciones, cuya legitimidad se asienta en criterios normalizadores.

No se tiene en cuenta todas las dimensiones de la vida de los sujetos.

Siempre resulta una mirada sesgada anclada por lo general en el discurso psiquiátrico. Desde este lugar interpretan los problemas y los sufrimientos de nuestras infancias usando un lenguaje diagnóstico.

Según la Real Academia Española, una etiqueta es una calificación estereotipada y simplificadora. La misma fuente aclara que un estereotipo es una imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable.

Igualmente, para Hardam et al. (1999, citado en González B, 2021), las etiquetas corresponden al proceso por el que la sociedad crea descriptores para identificar a las personas que se apartan significativamente de la norma. A partir de dicha definición, se destaca que las etiquetas son una construcción social, debido a que es la sociedad quien produce estas denominaciones para poder evidenciar ciertos comportamientos.

En consecuencia, existe la expectativa de que las personas etiquetadas se comporten de acuerdo con las características que se les ha otorgado. Estos son los efectos que este mecanismo provoca, en términos de Pichón Riviere, la adjudicación y la asunción de roles.

Decimos entonces que las etiquetas son aproximaciones descriptivas sobre alguien, que el etiquetar puede conducir a la estigmatización. Y por último, apunta que la sociedad tiene mucho poder para hacer que estas etiquetas se mantengan y se sigan reproduciendo.

Por lo tanto además de situar las problemáticas del malestar infantil en las coordenadas de época, ubicar también las múltiples determinaciones de la desatención o las conductas desafiantes que los niños presentan.

El ámbito escolar funciona como el escenario donde los síntomas que habilitan el diagnóstico son, entre otros: falta de atención, hiperactividad y otras manifestaciones asociadas que conducen a problemas de rendimiento académico y/o de conducta.

La discusión se plantea a partir de cómo son abordadas las diversas formas de vida singulares que portan los sujetos siendo la escuela terreno fértil para que proliferen los carteles descriptores de dichas manifestaciones. Pongamos por caso, “el niño inquieto” como categoría solo es producido por la escuela, o fuera de ella estos mismos niños permanecen adormecidos?, el distraído, el de atención lábil, el intolerante a los tiempos de espera, fuera de la escuela son otros?

La quietud precisamente no es un síntoma que caracteriza a esta época, contexto donde todo ocurre rápido y ya por lo tanto allí no se cuestiona los tiempos de espera.

El efecto estigmatizante que provocan las etiquetas termina generando condiciones para que se asuma la dificultad como patología o déficit, afectando notablemente el desarrollo de las trayectorias escolares de los niños.

El rol del At está convenido a desarticular esta trama, esta dinámica, para habilitar espacios subjetivantes que otorgue un movimiento, para que advenga un sujeto deseante. Las prácticas y los discursos son circunstancias donde ubican al niño

como responsable de su propio malestar, obviando el efecto perturbador que estas le imprimen a un psiquismo en constitución.

Los niños que no se ajustan a las expectativas escolares de rendimiento son sospechosos de portar algo de desvío, de retraso, de anormal.

Aunque a veces se usen términos más edulcorados, del tipo: conductas disruptivas, o que presenta un cuadro desorganizativo o que es un poco inquieto, sigue estando teñido por la mirada normalizadora.

Si el aprendizaje no se produce, la razón de este no aprendizaje debería buscarse en el interior del sujeto, o en el contexto de crianza, en verdad, no aplica igual lógica para analizar la dinámica escolar misma.

Como se viene señalando la escuela impone condiciones en clave homogéneas que impactan sobre una población claramente heterogénea. Y la atribución del desajuste de las condiciones que portan los sujetos lo hace en base de saberse unas estructuras óptimas, naturales o imposibles de ser modificadas.

Nada justifica significar como deficitarias a las condiciones que portan los sujetos.

Dicho de otro modo, esta perspectiva advierte sobre los riesgos de las posiciones centradas en la noción de déficit como explicación de ese no aprendizaje.

Los primeros años constituyen un período decisivo en la vida de las personas. Signan la constitución de las niñas y los niños como sujetos, dejan improntas que configurarán sus vínculos con otros, sus trayectorias, su confianza y autoestima.

Los legajos escolares son documentos que contienen información confidencial sobre el alumno en forma de un conjunto heterogéneo de registros e informes.

Su apertura se refiere generalmente a problemas que presenta en su paso por la escuela. En ellos es posible leer la historia de los procedimientos e intervenciones que los profesionales y docentes de la institución ponen en marcha para evaluar e intervenir sobre las dificultades.

Cuando los tropiezos y las dificultades entorpecen el desempeño escolar de un alumno de manera reiterada, generalmente suceden diferentes cosas en la escuela.

En primer lugar, el maestro convoca a las familias para hablar de las dificultades, surgen los pedidos de intervención para los profesionales, quienes sugieren recomendaciones y estrategias.

Cuando los tropiezos se reiteran se concluye que estaría mejor con una oferta educativa complementaria. Esto implica seguir procedimientos preestablecidos y especificados en las normativas vigentes.

Los legajos técnicos de los alumnos se constituyen en la referencia objetiva de este proceso. Sobre la lectura de la información en ellos reunida se evaluará la factibilidad o conveniencia de las medidas propuestas.. Pueden identificarse cuatro momentos:

1° Establecimiento de una demanda: el pedido de intervención del EOE, generalmente solicitado por los maestros, se constituye en la primera objetivación del problema. El maestro mediante un informe escrito o una charla informal pide ayuda a los profesionales

2° Evaluación del alumno: a cargo de los profesionales generalmente tiene una intención diagnóstica.

Primero se indaga pedagógicamente al alumno con pruebas y ejercicios que evalúan sus conocimientos. Pero a medida que el tiempo pasa y las dificultades en los aprendizajes se profundizan, la mirada en la evaluación se torna más psicológica, es decir, comienzan a utilizar tests y técnicas de exploración psicodiagnósticas para indagar las capacidades o aptitudes mentales del alumno.

3° . Implementación de estrategias de intervención: según el caso, van desde intervenciones directas con el niño para apoyar el trabajo pedagógico de los docentes, o sugerencia de estrategias pedagógicas, con el aporte de materiales didácticos o el armado de talleres específicos.

4°. Si se continúa con la dificultad se define la derivación o a una escuela especial o maestro de apoyo o dispositivo de acompañamiento, siendo esto último la opción más habitual.

La decisión final sobre el destino escolar del niño se toma con los inspectores, en base al análisis de la información enviada por la escuela, como resumen de su historia y trayectoria escolar. La situación cara a cara entre el docente y el niño se

transforma en un texto, el informe del docente objetiva un conjunto de problemas que porta el niño.

Los profesionales a veces no tienen acceso a la situación original más que a través de su relato oral o escrito. Asimismo, todas las autoridades encargadas de tomar la decisión tampoco tienen acceso a la situación originaria entre el docente y el alumno, acceden sólo a la información contenida en los legajos.

En este recorrido la situación y el alumno se "textualizan", es decir, pasan a ser representados por un texto.

Cabe señalar que el protocolo precedente está previsto para las poblaciones de niños que se desvían notablemente de lo esperado por la escuela.

Sin ánimo de querer desconocer este procedimiento como válido para casos cuya problemática responde a un diagnóstico, que además en su gran mayoría son detectados en la escuela.

El objetivo es llamar la atención sobre la propagación del vocabulario diagnóstico para explicar los problemas inherentes a la vida, se abordan como problemas individuales, en palabras de Gisela Untoiglich "atribuyendo su causación, mayoritariamente a determinaciones biológicas aunque las mismas no hayan sido probadas suficientemente (Untoiglich, 2019, p.26)

Nos encontramos con un común denominador: niños y niñas que fracasan en sus posibilidades de adquisición de aprendizajes sistematizados en la institución escolar y que son visualizados como enfermos.

Centrar el problema en el niño oculta las dificultades que pueden estar existiendo más que en el cerebro de él, en la lógica institucional.

Venimos señalando que la presencia del AT debe crear zonas para dar lugar al advenimiento del sujeto, para donar la potencia transformadora de la palabra para que sea él quien se cuente a sí mismo.

2.2 El AT escolar

Cuando las instituciones convoca la presencia de un acompañante terapéutico como ya hemos mencionado las diversas estrategias implementadas ya se encuentran agotadas. La demanda de su presencia, los motivos que dieron lugar su convocatoria consta en el legajo técnico explicado más arriba. Apenas ingresa es traslado al aula y a partir de allí todos asumen que las cosas van a empezar a cambiar.

Venimos señalando la importancia de conocer estos sistemas “entre” los cuales tendrá lugar el AT escolar permitirá hacer un diagnóstico sobre la dinámica institucional escolar: sus códigos, sus normas, movimientos, puntos de tensión y conflictos; conocer a sus actores, saber con quién hacer alianza, cómo favorecer los canales de comunicación ya establecidos y fortalecer vínculos escolares con el niño que acompañará.

Las rutinas escolares, los horarios, los distintos espacios y costumbres, son parte de la identidad de cada institución y como A.T. escolares es muy importante conocerlos y descubrirlos.

Deberá también sortear las miradas, advertir en los gestos mínimos, en la trama institucional como significan la vida del niño. Si saben de él, qué cosas les gusta, si juega, a que juega, como establece vínculos con sus pares, con los docentes, por quien se siente convocado en caso de crisis, que hace la escuela, lo contiene o llama a la familia. Estos aspectos podrían resultar obviedades, pero son necesarias más allá del relevo in situ que se realizará a través de una observación atenta.

Lo que se pretende señalar con esto es que el AT debe poder detectar de qué manera y a través de qué enunciados están pensando al niño. A partir de allí comenzará a generar condiciones para establecer un vínculo, estando disponible para ofrecerse como semejante. “Se trata de generar nuevos modos de producción simbólica que posibiliten la fundación y recomposición de los aspectos fallidos del funcionamiento psíquico, con el objeto de disminuir el sufrimiento e incrementar la potencialidad de pensar”. (Kuras y Resnizky, 2005 p.14).

Es necesario considerar tales aspectos como guía de nuestras intervenciones, considerando la lógica imperante en las instituciones.

Entendemos entonces, que las instituciones no son neutras ni pasivas; impactan en la subjetividad y generan efectos sobre las personas.

La herramienta principal de trabajo de un acompañante terapéutico es uno mismo, por lo cual es imprescindible que pueda disociar entre “uno mismo” y “quien acompaña”. Esta última forma parte del personaje, hace referencia al desempeño del rol. “Aquello que se pone en juego en la escena del Acompañamiento Terapéutico, no es uno mismo, sino una presencia condicionada por distintos factores.” (Chevez, 2012. P 118)

Rossi (2004) postuló la importancia de diferenciar el rol de las funciones del AT porque es a raíz de esta indefinición que provienen buena parte de las dificultades en este campo profesional.

En línea con esto Fatima Benitez, recupera de Chávez, diciendo que para este autor, no es lo mismo la tarea por lo que un acompañante es convocado hacen al rol, mientras que las coordenadas que guían y determinan la ejecución singular de la tarea es la función.

Desde este punto de vista, el rol representa un determinado tipo de actor (AT), en un contexto determinado (en nuestro caso, el ámbito educativo).

En relación a la función señala que sería in extenso enumerarlas ya como se sabe, depende del caso por caso.

Se podría decir, que sería la parte dinámica del rol. No obstante ello, el AT en el ámbito escolar tiene particularidades que permiten dar cuenta de ciertas funciones específicas: la de ser intermediario: entre la familia, equipo terapéutico, institución educativa y usuario, fomentar la capacidad de escucha, espera y tolerancia a la frustración; facilitar y promover la socialización con pares y adultos.

Ayudar en la construcción de legalidades y el reconocimiento de la autoridad; colaborar en la organización interna y externa (en aquello que hace a la cotidianeidad escolar); promover una buena comunicación e interacción trabajando al mismo tiempo con todo aquel que rodea a nuestro acompañado.

Destaca que el acompañante desde su rol favorece el desarrollo de la trayectoria educativa, si bien no es el campo específico de su intervención trabaja sobre las dimensiones afectiva, conductual y social". (Benítez, p. 198)

Asimismo, actúa también como objeto transicional al amortiguar angustias; posibilitar la capacidad de espera, de escucha y la tolerancia a la frustración; propiciar la socialización, el jugar, la integración con pares; o dar lugar a espacios que anticipen la desorganización del niño. (Benítez, p. 198)

CAPÍTULO: 3

3.1 UN LUGAR PARA LO DIVERSO

Es posible que un lugar para que quepan todos, para eso hay un esfuerzo de desmonte de prejuicios del somos portadores, para evitar que nuestro acompañado quede en el lugar de la excepción, de lo no esperado para que puedan ser pensadas como uno más entre el conjunto de lo diverso. Y lo diverso a su vez pensado como ventaja pedagógica, y de esta forma pensar a los niños como ciudadanas/os de una sociedad donde lo diverso sea lo regular, en el sentido más humano del término.

Finalmente, pensar la educación de todas las personas como una cuestión de Derechos Humanos tal vez se constituya en el color de la lente con que mirar y que permita un hacer habilitador por parte de todos los actores de la escena educativa.

Que habitar la escuela sea más que estar allí, que signifique ser alojado por la escuela, cada uno en su singularidad.

Las categorías que utilizamos para nombrar a quienes son los sujetos de nuestra intervención, de nuestra práctica, resultan vacías si son conceptos dados que permanecen por su sola existencia.

Es necesario pensarlas como productos de la construcción social y reflexionar respecto de su vigencia en tanto formas de nombrar que otorgan sentido

¿Por qué importa la manera de concebir teóricamente al otro? Porque la manera en como lo concibo tiene implicancia en la construcción que hago de ese otro. Entonces, suponer diferencia en unos pero no en otros implica al decir de Carlos Skliar resulta de un largo ejercicio de violencia., es utilizar el lenguaje para encerrar.

3.2 EL AT: COMO EL TERCERO DE APELACIÓN

El acompañante hace clínica con lo cotidiano y en lo cotidiano, y es allí donde es posible ubicar la figura de la terceridad. Esta será aquello que irrumpa en la lógica imaginaria de lo semejante para permitir un desprendimiento en la que se encuentra capturado el niño. Para poder desde allí incluir en la escena (escolar) la posibilidad de un más allá de lo instituido reordenando así la escena en términos simbólicos. La terceridad la ubico como aquello que mediatiza la relación del sujeto con su otro semejante, el que implicado puede provocar en palabras de Dozza un desmarque imaginario

Esta terceridad que apela frente al desamparo articulado a la figura de la encerrona, en la que Ulloa, ubica a la ternura como freno al apoderamiento como límite, en su doble función: la empatía, que garantiza el suministro adecuado (calor, alimento, arrullo, palabra) y el miramiento que define como un mirar con amoroso interés a quien se reconoce como sujeto ajeno y distinto de uno mismo.

Este es el punto de partida del At. la de ofrecerse como ese semejante, garantizando los suministros necesarios para ir provocando un gradual desprendimiento para que advenga un sujeto en su condición autónoma.

Como venimos planteando, el At escolar viene condicionado en primer lugar por el pedido inicial de intervención y los abordajes hasta allí están agotados.

Este pedido suele estar teñido por criterios normalizadores de quienes lo solicitan, pero sobre todo en la lectura que tienen sobre el niño, sobre su salud mental, sus posibilidades y sus limitaciones.

Podemos pensar que cuando el acompañamiento terapéutico es llamado a organizar la cotidianidad es porque hay algo allí que se desorganizó, que no es como debería ser, hay algo que no funciona, algo que desborda.

Desde este lugar se le supone al acompañamiento una función normalizante, que controle, que ordene, aquello que no encuentra cauce por las vías de circulación socialmente admisibles.

El riesgo de responder inmediatamente a esto es sostener una escena que termina por obturar el despliegue de otra, la propia del paciente. Lo que se contrapone a este sentido es precisamente la función del At como el tercero que apela, que advierte, que irrumpe en ese escenario y puede generar condiciones para desarticular esa trama que Ulloa denomina la “la encerrona trágica”.

Ubicamos al At como el tercero de apelación, como figura simbólica que a la vez que denuncia se implica para romper una dinámica que produce sufrimiento subjetivo. Como venimos desarrollando las etiquetas producidas en la escuela estigmatiza la vida de los niños, los dota de atributos que se presentan como naturales.

Esta terceridad es la apertura a algo nuevo, la que provoca una construcción singular posible, un desplazamiento, que solo es posible en tanto el At asuma que acompaña sujetos y no etiquetas. En este sentido, se hace necesario situar al At como agente de la ternura, ya que en calidad de semejante, dona y repone allí donde el desamparo es la ausencia de lazo.

En términos de Ulloa, la ternura supone tres suministros básicos: el abrigo, el alimento y el “buen trato”. Después de pensar mucho acerca de cómo nombrar el afecto de ternura, terminé definiéndolo como buen trato, como trato pertinente. Pero fundamentalmente un trato que alude a la donación simbólica de un otro hacia el niño, buen trato proviene ‘contrato’ social, el solidario que preside toda relación humana” . (Ulloa 2005, p. 5)

El punto de partida es ese, y el mayor desafío que enfrenta el AT es someterse a un vacío, que implica la renuncia de sentidos propios, dando lugar a una apertura nueva, a crear conexiones simbólicas que otorgue al niño elementos para la elaboración de sentidos propios

CONCLUSIÓN

Decíamos la potencia que otorga la zona de desarrollo próximo, lo que el niño puede realizar con cierta independencia una actividad y el nivel de desarrollo potencial con la ayuda de mediadores, con la ayuda de los demás. Entonces el nivel próximo del niño de hoy se convierte en el nivel de desarrollo real mañana, lo que consigue en interacción con otros lo potencia para ir ganando autonomía en su desarrollo posterior.

Recupero este concepto que resulta potente para la generación de lazo, y ubico en el, al AT que oficia de puente y mediador a la vez en la trama vincular con el niño. Intervenir en esa zona es lo que hace potente al dispositivo At; Conocer esa dinámica, para propiciar interacciones cooperativas en el escenario escolar es clave. Cuando creamos una zona de desarrollo estamos ayudando a definir el aprendizaje futuro, inmediato del niño.

Por ello es fundamental la generación de condiciones para que el niño pueda desplegar su potencialidad real.

Proporcionar asistencia a modo de andamiaje es necesario pero no suficiente, si persiste la mirada normalizadora. Tomo prestado este concepto para llevarlo al campo de intervención del AT escolar como aspecto clave, la de crear esa zona para que el niño pueda comenzar a desplegar algún movimiento en torno a aquello que lo aqueja.

El At sabrá de antemano que estos movimientos no se dan en el vacío, por el contrario, es la resultante de una construcción colectiva de esa zona. Decíamos que el acompañante nunca trabaja solo, que esa trama que propicia lazo no la teje en soledad, siempre es con otro. Allí radica la potencialidad conceptual de la ZDP, la de dar lugar al sujeto oculto tras las etiquetas, para habilitarle la palabra, su palabra y nos diga en primera persona quien es.

El punto de partida es ese, y el mayor desafío que enfrenta el AT es someterse a un vacío, que implica la renuncia de sentidos propios, dando lugar a una apertura nueva a crear conexiones simbólicas que otorgue al niño elementos para la elaboración de sentidos propios.

Porque me permito problematizar las etiquetas y para ello recurro a todo un sustento teórico de diversas fuentes no solo para apoyarme en ella sino porque creo que la perspectiva sociocultural es la que mejor acoge al sujeto, entendiendo que sin la interacción social no hay devir humano posible. Ello más el aporte del pensamiento Foucaultiano en relación al dispositivo escolar y las tramas de poder y producción de sentido que allí se tejen. Esta articulación es la que brinda la posibilidad a quienes trabajamos con infancias a una interpelación necesaria para el desarrollo de nuestras prácticas.

La producción de etiquetas en el escenario escolar es tan potente como contraproducente.

La potencia transformadora que portan las palabras, sobre todo si estas provienen de algún referente pedagógico, ofrecido en el momento indicado, puede habilitar tanto como clausurar y obturar desarrollos.

Si estas palabras marcan la falta, la ausencia, crea el déficit, que a la larga da lugar a la profecía autocumplida, a un sujeto alienado hablado por otros que una vez instituidas se hace carne en todas las dimensiones de vida del niño.

Si de manera sistemática y sostenida en el tiempo le dicen a un niño “vos sos” y si además viene de la voz autorizada en el escenario escolar provoca efectos en la subjetividad.

Muchas de estas palabras no suelen advertirse a simple vista, a veces están solapadas bajo buenas intenciones, son imperceptibles porque se cristalizan como naturales. Esto tiene un efecto perturbador de largo alcance en la vida de los niños dando lugar a diagnósticos psicopatológicos ubicando su origen en el cerebro del niño.

No se ubica la presencia del At en este escenario con el fin de suponer que es quien va a venir a resolver de cuajo un problema tan complejo y de vieja data, cuyos orígenes como ya se señaló anclan en la normalización fundante del dispositivo escolar.

Lo que se pretende en este trabajo no es desconocer los diagnósticos que pudieran tener cierta población de niños, ni cuestionar sus abordajes, lo que sí buscamos es problematizar sobre un tema vigente y el At debe de estar advertido

de las dinámicas imperante de producción de un tipo de malestar que solo se contrae en la escuela y obtura el desarrollo de las trayectorias de los niños. Entendiendo que estas no siempre se presentan con la linealidad esperada por la escuela, por el contrario tienen ritmo y tiempos propios que deben respetarse.

Lo que se sugiere aquí es reflexionar sobre lo dado como natural, que el At escolar cuando es convocado, tome previsiones en el sentido, de alojar las diferencias, no como si estas fueran un déficit sino como un potencial a desplegar. Que no es un problema individual del sujeto o su familia y por tanto es necesario un trabajo conjunto para encontrar estrategias colectivas para encauzar su trayectoria.

En este punto es donde ubico la necesaria presencia del At, en tanto advertido de la dinámica institucional, para ofrecer un punto de inflexión, que no es lo mismo que un punto aparte, es precisamente con todas esas parte, con todas esas legalidades para incomodar, para deshacer y desarticular tramas cuyos efectos obturan el desarrollo y el progreso de las trayectorias escolares.

De lo contrario será parte de esa “trama que se presenta muchas veces como inquebrantable (Frank, 2002, p. 7)

La disponibilidad nos conduce a un estado inicial de apertura hacia todas las posibilidades sin excluir, de entrada, ninguna de ellas; situación que exige actuar una tensión que se podría dar entre, por un lado, la prudencia de la atención y la escucha; y, por el otro, el riesgo de esos instantes en los que una decisión tomada inaugura y pone en marcha nuevos tiempos.

Quizás allí radique el núcleo de las artes del lazo en la medida en que esa disponibilidad de una presencia, a la vez prudente y osada, “hace actuar al oficiante como un «creador de circunstancias» (Frigerio, 2017, p. 79) En un vacío hay comienzo, punto cero, distancia, oportunidad.

Simplemente recordemos que el reconocimiento de la semejanza no es requisito, sino condición, de lo humano. Es en este sentido que ubicamos al At como agente de la ternura ya que en calidad de semejante, dona y repone allí donde el desamparo es la ausencia de lazo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baquero, R. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar: Dossier "Apuntes pedagógicos" de la revista Apuntes. UTE/ CTERA. Buenos Aires.

Benítez, F. (2017). Acompañamiento terapéutico escolar : Aportes teórico clínicos. Córdoba: Brujas

Bleichmar, S. (2014) "Nuevas condiciones de producción de patología en la infancia". En: Dueñas.G.(comp.). La patologización de la infancia: niños o síndromes. (pp 21-32). Buenos Aires: Noveduc

Bourdieu, P., y Eagleton, T. (2003). Doxa y vida cotidiana: una entrevista. En S. Zizek (Ed.), Ideología: un mapa de la cuestión (295-308). Fondo de Cultura Económica.

Carpintero, E. y Vainer, A. (2000). La historia de la desaparecida Federación Argentina de Psiquiatras (FAP). Trabajo presentado en el XVI Congreso Argentino de Psiquiatría, organizado por APSA en Mar del Plata, durante el mes de marzo. www.topia.com.ar/articulos/psiarg-FAP.htm

Carli, S.(1999). "La infancia como construcción social". En Carli S. (comp.). De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires: Santillana

Han, B-Ch. (2022). Capitalismo y pulsión de muerte. Barcelona: Herder

Dozza de Mendoca, L (2014). Acompañante terapéutico y clínica de lo cotidiano, Letra Viva

Dueñas, G (2014) La patologización de la infancia: niños o síndromes. Noveduc

Frank, M.L. (2022). Lo vincular en el acompañamiento. En Inscribir el Psicoanálisis 17. Asociación Costarricense para la Investigación y Estudio del Psicoanálisis. Ediciones Perro Azul. ISSN 1659-1917

Frigerio, G. (2017). Los oficios del lazo. Acompañar, curar, educar

Foucault, M. (2010). "Los cuerpos dóciles". En: Foucault, M. (Ed). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. (pp. 157-197). Buenos Aires: Siglo XXI editores

Galende, E (2019). Salud mental y derechos humanos en la infancia y adolescencias. En: Barcala, A.Poverene, L. (comps). Remedios de Escalada: De la UNLA - Universidad Nacional de Lanús

Ley N° 26657. Ley Nacional de Salud Mental. Publicada en el boletín oficial N° 32041. Argentina, 03 de diciembre de 2010.

Mauer, S. K. y Resnizky, S. (2004). Acompañantes Terapéuticos. Actualización teórico-clínica.. Buenos Aires: : Letra Viva.

Menéndez E. L. (1988) Modelo Médico Hegemónico y Atención Primaria. Segundas Jornadas de Atención Primaria de la Salud. (pp 451-464) Buenos Aires.

Rossi, G. P. (2007). Acompañamiento terapéutico: lo cotidiano, las redes y sus interlocutores. Buenos Aires: Polemos.

Untoiglich, G. (2019). En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. Buenos Aires: Noveduc

Pichón-Riviere, E. y Pampliega de Quiroga, A. (2002). Psicología de la vida cotidiana. Buenos Aires: Nueva Visión.

Resnizky, S. (2017) “Dispositivos de frontera” En: Frank, M. L. Costa, M. Hernández, D. (Comps). Acompañamiento Terapéutico Clínica en las fronteras. (pp 21-26) Córdoba: Brujas

Rossi, G. P. (2007). Acompañamiento terapéutico: lo cotidiano, las redes y sus interlocutores (1ª. Ed.). Buenos Aires, BS, Argentina: Polemos.
<https://www.topia.com.ar/articulos/dos-luchas-salud-mental>

Philippe Ariès: El niño y la vida familiar en el antiguo régimen, cap. II El descubrimiento de la infancia

Tenti Fanfani, E. (s/f) La escuela constructora de subjetividad. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/119995331/Emilio-Tenti-Fanfani-la-Escuela-Constructora-de-Subjetividad>

Terigi, F. (2009). Las Trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa

Ulloa, F. (2005) Sociedad y crueldad. En Seminario internacional: La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

Vigotsky, L.S. (1976). El concepto de zona de desarrollo próximo: En: Pensamiento y Lenguaje.(pp 72-76) La Habana: Ediciones Revolucionarias.

Winnicott, D.W. (1979). El proceso de maduración en el niño. Barcelona: Laia

