



Área de Educación-Programa Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación

**Carrera de Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y
prácticas socioeducativas.**

Aportes para abordar el malestar educativo actual.

Cohorte N°: 5

Año: 2018

TRABAJO FINAL INTEGRADOR (TFI)

Directora y coordinadora general: Dra. Perla Zelmanovich

Coordinadora de las prácticas profesionales en la institución: Dra. Mercedes Minnicelli.

Título del TFI: Hacer la escuela desde la mirada del artista.
Formas de intervención del equipo de orientación.

Autor/a: Analía Devalle

Directora del TFI: Yésica Molina

Fecha de presentación 10 de marzo de 2019



RESUMEN

El presente texto corresponde al Trabajo Final Integrador de la Carrera de Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede en Argentina. Tiene como objetivo principal dar cuenta de intervenciones puestas en juego desde el equipo de orientación escolar, en lo que respecta a dificultades en las supervisiones con docentes y ante situaciones complejas que surgen durante lo que comúnmente se denomina “período de adaptación al jardín”.

Parte de una escena de la propia práctica profesional cuyo escenario transcurre en el nivel inicial de una escuela privada. A lo largo de la Carrera, en el transcurso del Taller de Escritura, se ha podido arribar a la construcción de un caso paradigmático, el cual permite alumbrar dichos problemas. Algunos de los interrogantes que se suscitaron en la construcción de este escrito fueron: ¿cómo implicar a un docente cuando no hay demanda?, ¿cómo trabajar las dificultades que surgen en lo cotidiano si las docentes no concurren al espacio de supervisión?, ¿qué se necesita saber de un niño para intervenir en la escuela?, ¿qué aporta la mirada del artista, en interjuego con la escucha del analista, al trabajo en la escuela?

El recorrido propuesto se inicia con el relato en primera persona de escenas de la práctica, a partir de las cuales se describe el punto de partida de la construcción del caso. Desde allí, se ofrece una lectura de las escenas desde tres dimensiones de análisis: subjetiva, institucional y socio-histórico/cultural. Finalmente, se propone arribar a un dispositivo de trabajo producto de las conclusiones provisoras alcanzadas alrededor del núcleo problemático que interroga o desafía la práctica.

Palabras claves: supervisiones con docentes, abordaje interdisciplinario, irrupciones, período de adaptación.



INDICE

Presentación.....	4
Introducción.....	5
Capítulo 1: dimensión subjetiva anudada a la institucional	
1.1. Primer tiempo: revisar la propia posición.....	8
1.2. Segundo tiempo: construir hipótesis.....	9
1.3. Tercer tiempo: anudar lo singular a lo colectivo.....	13
Capítulo 2: Dimensión institucional	
2.1 Sobre rol, encargo y función.....	14
Capítulo 3: dimensión social/cultural.....	15
Capítulo 4: El nudo entre dimensiones.....	18
Capítulo 5: Dispositivo de trabajo	
5.1. Conclusiones provisionarias.....	20
Referencias Bibliográficas.....	23



PRESENTACIÓN

El presente texto corresponde al Trabajo Final Integrador de la Carrera de Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede en Argentina, propuesto como requisito para obtener el título de Especialista.

El cursado de la carrera, desarrollado durante los años 2017 y 2018 se llevó a cabo en dos tramos, la Diplomatura y la Especialización.

El nombre del malestar puesto a trabajar en la Diplomatura fue "a los chicos les faltan límites" y el trabajo de renombrar arribó a "La función de los adultos en la constitución de lo infantil. Una mirada desde el equipo de orientación de una escuela". Uno de los procesos transitados en la elaboración de la escritura fue el de ubicar que las preguntas emergentes en las distintas instancias, no eran para responder de manera acabada sino para interpelar respuestas instituidas. Y si bien este es un modo propio de trabajo en otros ámbitos, al empezar a trabajar en la escuela, y como alumna de la Diplomatura, me posicioné en lo que en un principio llamé "modo escuela": se pregunta para responder, hay que saber qué responder. Modalidad que tiende a cerrar la posibilidad de pensar y empuja a ubicarse en una posición de saber totalizante. De acuerdo a Flavia Terigi en "Discurso normativo y prácticas normalizadoras en el sistema educativo" (2014), se podría decir que actué más del lado del "saber pedagógico por defecto". Aquel saber construido a partir de la naturalización de modos de funcionamiento estándar escolares, que determinan las maneras de mirar el mundo de la escuela y obstaculizan la posibilidad de pensar y de actuar en direcciones novedosas. Un saber que, en mi caso, fue estructurado a partir de vivencias en el ámbito educativo y del imaginario con el que crecí, lo que llevó a que reconozca el peso que tienen las experiencias y vivencias como estudiante en la forma de ejercer un rol. Advertida de esto, pude comenzar a posicionarme de otro modo.

Así mismo, en aquel entonces, se pusieron en juego mis inseguridades en un nuevo cargo, las demandas del equipo directivo y mi necesidad de responder a ellas y de "demostrar" que estaba preparada para el puesto, ya que no tenía experiencia previa de trabajo en escuela. Al finalizar el coloquio, de cara a la Especialización y bordeando el tema que me gustaría abordar, mi primera reacción fue "quiero algo distinto." Al principio adjudiqué mi respuesta al cansancio, pero ahora puedo decir que algo había caído. Fue un proceso con efectos concretos en la práctica. Muchas



formas fueron modificándose en mi manera de encarar el rol. De hecho, a partir de algunas intervenciones, emergieron funcionamientos distintos: se modificó el nombre del dispositivo de trabajo con las docentes que viró de “super-visión” a “encuentros”, nominación inicial teñida por vivencias en otros ámbitos con una mirada evaluadora y de control. Este nuevo nombre habilita otras formas de habitar el espacio para las maestras y para mí. Además, se abrió la posibilidad de participar de algunas de las supervisiones pedagógicas semanales (a cargo de la directora -salas de 1 año y 2-, de la vicedirectora -salas de 3, 4 y 5 años- y de la coordinadora de inglés -todas las salas-) como forma de entrelazar la mirada singular sobre un niño con las propuestas, abordajes que anteriormente parecían estar por momentos escindidos. También, en ámbitos pensados para tal fin, tuve la oportunidad de trabajar junto al equipo de conducción aquellas situaciones que generaban tensión con las docentes, luego de haber ganado su confianza. Y finalmente, pude encontrar una forma de entrar a las salas a “observar” (una de las tareas que hacen a mi rol en la escuela), que no se volviera persecutoria, restando mirada, como al anticipar mi visita en función de alguna actividad.

Realmente el proceso de la Diplomatura tuvo un efecto de intervención en mí, poético y musical, de esos que tocan el cuerpo, que generan cambios concretos. Algo pasó a ser distinto. El renombrar dejó vislumbrar como subtítulo, todavía no como título en aquel entonces, el malestar abordado a lo largo de la Especialización: “¿Cómo implicar a un docente cuando no hay demanda?”, que fue tomando nuevos nombres a medida que transitaba las reescrituras. La Especialización me otorgó herramientas conceptuales para identificar y formalizar los problemas que producen malestar en el trabajo cotidiano y me permitieron analizar las situaciones, plantear hipótesis, diseñar dispositivos de intervención y desarrollarlos en una práctica socioeducativa.

INTRODUCCION

El recorrido de la Especialización me encontró ante un nuevo desafío: integrar mi mirada atravesada por lo artístico, desarrollada al desempeñarme en el rol de directora del dispositivo de talleres terapéuticos de un centro educativo terapéutico (cet) al que concurren niños, niñas y adolescentes con psicosis y autismos; a mi trabajo en la escuela. Desafío que no resulta sencillo, ya que la escuela tiene un formato, un encargo social y una normativa diferente a la del cet. En este marco propongo hacer la escuela desde lo que llamaré “*la mirada del artista*”, como modo



de funcionamiento que busca tensionar los límites del “saber pedagógico por defecto”, con el fin de propiciar escenarios que faciliten nuevas conformaciones de lo educativo.

¿Por qué recurrir a lo artístico? Entiendo que el psicoanálisis desde su origen estuvo ligado a la experiencia artística y se nutrió de ella. Ya Sigmund Freud en “El delirio y los sueños en la “Gradiva” de W. Jensen” (1907 [1906]), se refiere a los poetas como aliados valiosos que se nutren de fuentes que se alejan del saber académico. Oponía el saber de los filósofos, a quienes ubicaba del lado de la ciencia, al de los poetas, considerando que estos últimos podían dar un paso más allá. Así mismo, J. Lacan en el seminario 24 (1977), se refiere a la poesía como aquella que produce efecto de sentido y de agujero, asimilándola a los impactos de la interpretación analítica. También señala en el seminario 3 (1955-1956), al comparar el escrito de Schreber a los sistemas filosóficos, que la poesía es la invención de un sujeto que asume un nuevo orden de relación con el mundo. La ubica del lado de la creación, ya que introduce en nuevas dimensiones de la experiencia. ¿Acaso los artistas no producen ese efecto poético? El arte, desde esta perspectiva, se propone como alternativa a un orden establecido, hace uso de diferentes lenguajes como medio de expresión, ofrece múltiples perspectivas estéticas y usa la improvisación como herramienta fundamental. El arte es parte de la vida cotidiana y revela aspectos que escapan a la primera mirada de la lógica, propone caminos alternativos allí donde se presenta uno como único; expresa la singularidad de quien compone la obra y del espectador, cuya interpretación seguramente se aleja de la de su creador. El lenguaje artístico subvierte las nociones de tiempo y espacio. El arte ofrece el territorio donde explorar, experimentar y hacer lazo; se puede pensar como un oficio que se soporta en una técnica y crea una estructura.

Me interesa destacar que no se trata de formas mejores o más verdaderas que otras, sino de rescatar el pensamiento poético en un espacio educativo en el que tiende a primar lo académico y racional. Relata Liliana Bodoc en “Mentir para decir la verdad” (2012, min. 3:48), que “tenemos que entender el conocimiento que deviene del arte, porque es un conocimiento de la libertad”. Tanto el arte como el psicoanálisis, mediante prácticas simbólicas y significantes, proponen un tratamiento de lo real, de aquello que no se puede nombrar ni imaginarizar.

La intención de poner un nombre a un modo de funcionamiento alternativo al “saber pedagógico por defecto”, tiene como perspectiva la construcción de nuevos saberes en la escuela con poder



instituyente, que respondan a la pregunta sobre cómo transmitir experiencias que no queden únicamente en el caso por caso, y que a su vez den cuenta de una escuela hecha para cada uno.

Desde aquí voy a continuar con una escena relativa a los encuentros con las maestras, pautados una vez al mes y obligatorios. Al momento de hacer este escrito se transita en la institución un tiempo fundamental, el período de inicio, en el que tal como relata Cecilia Balbi en “La brújula de la educación en la primera infancia” (2017), se mantienen entrevistas con las familias, se piensan las condiciones del recibimiento, se forjan los vínculos docentes con los niños y niñas, comienza a configurarse cada grupo y se proponen las regulaciones y normas que hacen a la vida del jardín. Es un tiempo de separación de lo familiar en el que se juegan armonías y disonancias, encuentros y desencuentros.

Como psicopedagoga del equipo de orientación del nivel inicial de una escuela privada ubicada en el barrio de Palermo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a la que concurren familias con un alto poder adquisitivo, se me demanda en el acompañamiento de este proceso de diferentes maneras: en las salas, más cerca de los niños o niñas que lo necesitan o sosteniendo escenas con pequeños grupos para que las/os docentes puedan establecer vínculos más cercanos con quien se considere oportuno; acompañando a los adultos de referencia mediante la sugerencia de modos de establecer el desprendimiento; ensayando estrategias por fuera de las salas con los/as pequeños/as que necesitan de ese tiempo uno a uno, antes de entrar y compartir el espacio con otros; en las supervisiones con las/os maestras/os al construir estrategias para las situaciones de separación más complejas, ubicando modos de juego e intereses particulares; y estableciendo contacto con los/as profesionales externos que atienden a los/as niños/as, en el caso de que los hubiera y fuera necesario. A su vez, si en el devenir del período de inicio emerge alguna situación que requiere de un nuevo encuentro con la familia, además del mantenido por los/as docentes antes de comenzar, participo de la entrevista junto a sus maestros/as o al equipo de conducción, según sea el caso.

En este marco, las docentes de una de las salas de 4 a las que llamaré Catalina y Laura, no han podido participar de ninguna de las dos



supervisiones mensuales desde que comenzó el año. Una de las veces que se ausentaron, explicaron que no se pudieron “organizar en el tiempo de la adaptación porque hay muchos chicos llorando”, y la otra, faltaron porque una de ellas se enfermó (si bien las docentes trabajan desde hace muchos años en la escuela, esta dupla pedagógica es nueva) y su compañera decidió no asistir. Si bien intenté buscar alternativas para encontrarnos en otros momentos, esto no fue posible. Pero nos cruzamos en el patio, por los pasillos, al entrar a la sala a jugar o en algún otro espacio informal. Cada vez que me ven me cuentan que “Pablo llora todo el día y por eso está afuera de la sala con una de nosotras. El otro día me pegó y arañó. Nos preocupa. No importa qué le digamos, nada lo calma. Ya todos se adaptaron y él no, hay que volver a citar a la familia.”, dice Catalina, y Laura continúa: “nosotras también sabemos por otro lado que la situación en la casa es muy compleja, porque hay alguien de acá que los conoce. Se pone muy violento, agarra cuchillos, pega, tiene unos manejos terribles. Me parece que lo quieren medicar.”

Me resulta muy difícil poder retomar algo de esto “de pasillo”. ¿Cómo hacer para ponerlo a trabajar si las maestras no concurren al espacio de supervisión?, ¿cómo implicar a las docentes cuando no hay demanda?, ¿es necesario conocer toda la situación familiar del niño para pensar estrategias en la escuela?, ¿las condiciones del recibimiento acaso no requieren poner en juego cierta ignorancia en relación a los lazos familiares, como condición para la creación de nuevos lugares para el sujeto?

Capítulo 1. Dimensión subjetiva anudada a la institucional

1.1 Primer tiempo: revisar la propia posición

Tomó a estas preguntas como disparadores que me permiten detenerme a pensar la escena, sostenida en la intención de poner a jugar *la mirada del artista* en la escuela. Así es que empiezo a pensar que las condiciones del recibimiento no suceden solo en relación a los pequeños, sino siempre que se oferta un espacio al otro. Los encuentros con las docentes pueden pensarse en esta línea, ya que más allá de que el lugar físico exista, que las condiciones de uso estén pautadas de



antemano, que yo esté disponible y esperándolas, eso no garantiza que consientan a utilizar el espacio en los modos propuestos. Se tratará entonces de hacer una construcción conjunta para que aquél se vuelva un lugar que aloje nuestras conversaciones. En este punto de anclaje, identifico cierta rigidez en relación a la forma en que entiendo el uso del tiempo y del espacio en la escuela, que responde más al “modo escuela” o al “saber pedagógico por defecto” que naturaliza y normaliza usos y funcionamientos que podrían pensarse como contingentes, que a *la mirada del artista*. Revisito entonces mis experiencias en el cet, en el que es necesario reinventar la manera de pensar las nociones de adentro-afuera para poder alojar. El abordaje de psicosis y autismos está orientado por la idea de “incluir desde afuera”, un afuera del discurso, de códigos y de formas compartidas. Exterioridad que se respeta y se busca poner a trabajar, conmoviéndola y buscando el consentimiento, desde un forzamiento suave de entrada a lo simbólico enlazado a lo imaginario. ¿Habrà alguna forma de re-imaginar estas categorías en la escuela? Lo pienso en dos vertientes: que Pablo esté por fuera de la sala, ¿es necesariamente que queda por afuera? Ese podría ser el modo que él encuentra de estar. Por otro lado, sobre los encuentros con docentes en espacios pautados, ¿solo en ese interior se puede construir un caso? Si la construcción del caso se enlaza a una narración, ¿ese texto no se puede crear con retazos de pasillo, de patio o de alguna escena en la sala?

1.2 Segundo tiempo: construir hipótesis

“Trata de re-imaginarme y yo me re-inventaré a mí mismo”.

Blonde Redhead

A partir de la revisión de mi posición, construyo una hipótesis en cuanto al vínculo con las maestras, para lo cual me sirvo de la lógica del llamado que hace a la constitución subjetiva en la relación con el Otro. Graciela Kait (2014), retoma a J. Lacan y explica que es el Otro el que convierte el grito o el llanto del bebé en llamado. Si traslado esta idea a mi relación con las docentes, cuando yo interpreto que “no hay demanda”, estoy dejando la escena en la dimensión del "grito", sin que pueda establecerse un circuito que en otro tiempo construya una demanda. Quizás, entonces, se trata de empezar a leer a esos decires que las maestras me cuentan "de pasillo" como llamado. En línea con esto, Susana Brignoni en “Reflexiones sobre el tiempo” (2008) ubica conceptos que facilitan ver la escena desde esta perspectiva. Explica que en la



urgencia el problema no es el tiempo, ni el “apuro” del momento. Sino que se trata de construir un problema y ubicar un enigma. Formas de cernir lo real, de buscar lo que emerge. También nombra que en la urgencia no hay demanda, pero que eso no significa que no haya llamado. Entender como llamado a la urgencia es ya un corte, que primero está a nivel del Otro. Distinguir cuál es el sujeto de la urgencia también es fundamental para operar que, en mi caso, además del trabajo con el niño, son las maestras. Y repensaba que mi intervención con ellas podría ir en la línea de hacer “una experiencia de saber”. Ahí donde por la angustia las docentes redirigen su impotencia a la familia, quedando a la espera de una nueva entrevista, proponer algo de lo a construir, de lo que todavía no se sabe y se puede pensar en conjunto. ¿Cómo habilitar algo de esto?

Acepto “de pasillo” retomar “su preocupación” y alojarla. Les digo que “a mí también me ocupa y que quizás tengamos que pensar juntas algunas ideas sobre qué podría estar pasándole a Pablo. Que cuando hay un niño que llora toda la jornada, angustia y genera impotencia”. Busco con esta intervención ubicar ciertas coordenadas de lo que puede estar ocurriendo y las invito a construir algún saber que nos implique. En este devenir, también comienzo a armar algunas hipótesis sobre qué podría sucederle a Pablo.

En principio historizo. Él concurre al jardín desde sala de 2. Cada año las adaptaciones han sido muy complejas. El tiempo de recibimiento-separación no parece resultarle sencillo. Llora, nada lo calma, no puede jugar. El estar a upa no lo alivia. Las estrategias que han sido implementadas, en general tratan de responder a sus pedidos concretos. En las entrevistas mantenidas anteriormente y este año con la mamá y el papá emergen significantes a los que Pablo está alienado, modalidades de vínculo en los que se ubica: “es violento”, “ejerce violencia de género conmigo y la hermana”, “el otro día agarró un cuchillo”, “no sabemos qué hacer con él, hicimos una consulta psiquiátrica para medicarlo. Aunque ustedes “no nos crean”, porque es un manipulador, acá muestra otra cosa”.



¿Para qué escuchamos a la familia? Perla Zelmanovich (2014) señala que pretender cambiar la modalidad familiar nos dejaría en la impotencia, aunque esto no implica dejar de apostar a un trabajo que produzca algún movimiento. Pone el énfasis en que esta escucha permite ubicar rasgos y puntos de identificación a los lazos familiares, para desde allí pensar una vez halladas estas coordenadas, de qué relaciones necesita separarse el niño. Pablo está ligado a sus Otros de referencia a través de estos lugares de reconocimiento que, aunque son dolorosos, son preferibles a la nada. La escuela entonces puede pensarse como una oportunidad para ofrecer algo distinto que opere como separación. En relación a esto, J. Lacan en su texto “Lituratierra” (1971), para referirse a los trazos significantes del sujeto, usa la metáfora de las marcas que deja la lluvia al caer sobre la tierra. Relata que de la nube del Otro llueven significantes, significados y goces sobre el sujeto, pero que su existencia sobre la tierra es singular, producto de una contingencia que escapa a cualquier determinación significativa. Esa es su marca íntima.

Actualmente, inmerso en un llanto desconsolado, Pablo reclama: “me dijeron que me voy a mi casa”, “mi papá me dijo que no me quedo”, “quiero ir a ver a Mía (hermana de sala de 2)”. Siempre hay una maestra con él dando vueltas por la escuela. Cuando vuelven a la sala insiste con algún pedido mientras llora: pide irse a casa, llevarse el cancionero (cuadernillo que se llevan los martes de manera quincenal), no tener su mochila en la escuela, ver a la hermana, entre otros. Cuando se accede a alguno de estos pedidos, sigue llorando. Todo el mundo termina desconcertado, sin saber qué más ofrecer. A veces pega a la docente que “le pone un límite”: “basta”, “ya te dijimos que ahora no podés ir a ver a tu hermana, ya fuiste dos veces”, “te explicamos que hoy no se llevan el cancionero, es mañana”.

¿Qué se repite en estas escenas desbordantes? Pablo no puede jugar, llora, deambula de la mano o aupa de una maestra o pega. Hace pedidos que cuando le son concedidos no lo calman, sino que lo llevan a pedir otra cosa. Otras veces pide algo que es imposible, como retirarse de la escuela en ese momento. Despierta en los adultos a cargo una sensación de desconcierto, en la que me incluyo. Desconcierto que retomando a Flavia Terigi (2014), puede pensarse como respuesta a un ideal de “desarrollo esperable” de un sujeto en determinados tiempos, en este caso durante el



período de recibimiento, producto de la operación de naturalización con la que se instalan determinadas prácticas normalizadoras de la infancia. La presentación subjetiva de Pablo resulta inhabitual y disruptiva, las estrategias y la experiencia de las docentes en este caso no alcanzan, se requieren pensar o encontrar otras intervenciones que vayan más allá del “modo escuela”.

Empiezo a prestarle atención a la forma que toman sus dichos, al lugar desde el que enuncia: “me dijo que... *creeme*”. “¿No es verdad que... (me voy ahora/ me voy a ver a mi hermana/ me llevo el cancionero hoy)?”. Todos decires que llevan a aclarar: “no, yo estaba cuando tu papá te dijo tal otra cosa”, “no, ya te dijimos que hoy no es el día que se llevan el cancionero”, “ya fuiste a ver a tu hermana, no se puede ir todo el tiempo”. Las maestras dicen que “miente o inventa” y por ello buscan enfrentarlo con lo que consideran que es “la verdad”, que sería la palabra del adulto. Pero eso no lo apacigua. Alienado en los significantes “violento, manipulador y mentiroso” se ve dificultado el proceso de separación, la posibilidad de inventar algo con ellos, de hacerse un buen lugar, de reconocerse en nuevas cadenas significantes. ¿Podría pensarse que en esta forma que toma su decir, aparece Pablo? ¿Podría ser este el síntoma por el cual encontrar una hendidura?

A partir de estas preguntas, las hipótesis que construyo en cuanto a la situación de Pablo, son las siguientes: lo que siempre se pone en cuestión a través de “sus inventos, manipulaciones y mentiras”, es la palabra del adulto, que nunca es lo que es. Entonces ese desconcierto que él genera, parece ser en el que él está inmerso al no encontrar adultos confiables. No hay garantías ni adultos previsibles. Lo que se dice puede no ser. Pide que le creamos, dice: “*creeme*”. ¿Esas “mentiras”, acaso no cuentan su verdad?

Escena que remite a la canción “¿Qué ves?”, de la banda de música Divididos, que dice: “¿qué ves?, ¿qué ves cuando me ves?, cuando la mentira es la verdad” (1993). Surge entonces la pregunta por cómo acompañarlo en el camino del armado de la ficción que necesita en este tiempo constitutivo.

A su vez, pienso a lo que la familia y docentes llaman “violencia”, como la forma en que se manifiesta el despedazamiento del yo ante el desencuentro con el semejante y ante el desamparo en el que se encuentra frente a adultos que no nos volvemos confiables.



1.3 Tercer tiempo: anudar lo singular a lo colectivo

Comparto estas hipótesis con las docentes cuando nos “encontramos en el patio”, diciendo que me quedé pensando desde la “última charla en el pasillo”. Luego, voy con ellas a la sala. En este caso, Pablo sigue llorando porque quiere llevarse el cancionero y no es el día “que corresponde”. Le ofrezco ir a mi oficina a poner un cartel recordatorio, “para que seguro nos acordemos de que mañana te lo llevás”. No respondo a su pedido, pero lo alojo con una intervención sostenida en las hipótesis construidas. Accede, detiene su llanto y viene conmigo. Hacemos el cartel. Casualmente suena el teléfono. Pablo pregunta: “¿es una alarma?” Tomo su dicho. Hago lugar al imprevisto, a lo contingente. Improviso. Le propongo que además del cartel yo puedo poner una alarma en mi celular. Busco una terceridad como garantía de la palabra. Volvemos a la sala. Repite a cada rato sin llorar, “¿sonó la alarma?”. Sus compañeros preguntan por esto. Les contamos, incluyo a las maestras. Durante un tiempo insiste con esta pregunta, cada vez con menos frecuencia. Sus pares son quienes le responden cuándo va a sonar. A su vez, las docentes deciden sostener el “no” ante sus otras demandas. Ellas lo nombran como “poner límites”. Yo lo interpreto de otra forma. Entiendo que esta actitud sostenida en el tiempo, las vuelve previsibles para él, quien ya no llora tanto. Es preferible que se equivoquen con alguna decisión pero que se muestren consistentes, a estar en una posición de perplejidad ante las cambiantes demandas del niño.

Podría pensarse que estas estrategias, invenciones que le hacen lugar al gesto espontáneo y flexibilizan el “modo escuela”, son como una obra de arte en la que el creador y el espectador pueden no interpretar de la misma manera. Quizás sea eso lo que las haga tan interesantes, ya que dejan lugar a la subjetividad y a la posibilidad de seguir conversando. Cuando un artista expone su obra, se expone a que el público construya nuevos universos de acuerdo a sus propias referencias. Así es que las obras y las intervenciones, no tienen una significación propia, sino que se ofrecen a la configuración de una nueva realidad.



Pablo empieza a esbozar momentos de juego. Hace construcciones y muestra placer al desarmarlas. Acompañado por adultos, juega repetidas veces a que “se inunda la escuela” y él salva a todos.

El juego es el modo en que un niño habita el mundo, es donde los tres registros, simbólico, imaginario y real pueden anudarse. Es el lugar donde podrá consolidar su yo, constituir al semejante y hacerse de un cuerpo.

La alarma vino a operar como esa terceridad que le permite soportar el tiempo entre demandas, viene a establecer las coordenadas de una pausa, una sustitución a lo inmediato. Un soporte, en este caso necesario, a lo inconsistente de la palabra del adulto que lo dejaba con un yo desarmado, roto en mil pedazos, inundado por lo pulsional. La psicoanalista Colette Soler, mencionada por Cecilia Balbi (2017), al referirse al trauma infantil dice que es “benéfico”, ya que por más que es muy doloroso, tiene efectos de separación del Otro parental y así se produce una discontinuidad en la que aparece una palabra, un gesto, un cuento, un juego... y por qué no sonidos que pueden transformarse en “alarmas recordatorias”. Paulatinamente, la sala comienza a ser un espacio habitable para Pablo. Sostenido en el guion ficcional que le ofrecemos los adultos va construyendo un saber en el que soportarse, a partir del cual relacionarse con los otros, con los objetos del Jardín y con los que trae de casa.

Capítulo 2. Dimensión institucional

2.1 Sobre el rol, el encargo y la función

A lo largo del capítulo anterior, hice un desarrollo de la dimensión subjetiva atravesada por la perspectiva institucional. Esta última aparece en juego en diferentes instancias: a partir de la descripción de las características de la institución y en los efectos que produce, en el periodo de inicio y las tareas que involucra, en el uso del dispositivo de conversación con docentes y las especificidades descriptas, en el atravesamiento cotidiano del “saber pedagógico por defecto” o “modo escuela” que insiste como modalidad de interpretación del funcionamiento escolar y obstaculiza lecturas espontáneas, así como en los tiempos apremiantes de las urgencias.



En este apartado quisiera poner el foco específicamente en desentramar cómo se devela el interjuego entre el rol, el encargo y la función. Si bien es un tema que hace a la dimensión institucional al igual que los anteriores, esta conceptualización podría pensarse como una invariante, ya que ubicar las formas en que ocurre el interjuego entre ellos es algo que se puede hacer en cualquier contexto institucional, más allá de sus variantes. Por ello elijo dedicarle un capítulo aparte.

Comprendo que, en un comienzo, la forma en que interpretaba el anudamiento entre mi rol y dos de los encargos que se me formulaban, estaba haciendo de obstáculo a la función. Por un lado, durante el período de “adaptación” se espera que pueda orientar a las docentes en las supervisiones para abordar situaciones complejas. Por el otro, se me adjudica la tarea de acompañar el proceso de los/as niños/as para que más o menos en determinado tiempo, que se considera el esperable, se incluyan en el vínculo educativo y con sus compañeros. Si como explican Perla Zelmanovich y Yésica Molina en “Rol, encargo y función. Aportes para deconstruir la posición” (2018), la función de quien ejerce un rol se verifica por sus efectos concretos, ubico cierta declinación en la medida en que ni el niño estaba pudiendo establecer el vínculo educativo, ni las docentes participaban de los espacios de conversación y, por lo tanto, no se sentían orientadas por mí, ni podía hacer lecturas sobre el caso y ensayar estrategias. Aferrada al pedido de conversar en los lugares pautados, dispositivo de trabajo con docentes, perdía la posibilidad de ubicar que en la queja había una potencial demanda y mi posición inicial, en la que las escuchaba, guardaba silencio y las remitía a los espacios mensuales, me alejaba de construirla. Ubicar esta dinámica, me permitió reorientar mi posición y poner en movimiento aquello que en un principio aparecía obstaculizado. A veces, sujetarse a los encargos y responder a ellos perdiendo de vista otras variables, dificulta la función.

Capítulo 3. Dimensión socio-cultural

Si la regulación pulsional está asociada a cada contexto socio-histórico, entonces es atinado pensar que cada época construye diferentes modos para arreglárselas con la pulsión, entre los que se encuentran los discursos imperantes. Como analistas nos cabe la responsabilidad de cuestionarlos, aunque algunos estén en línea con nuestras ideas, justamente para que no se conviertan en mandatos superyoicos ni en miradas totalizantes. En relación a esto, Alicia Azubel



nos advierte que, aunque quizás no sea cómodo “cierta eficacia en la acción transformadora, depende de no “tragarse” los significantes impuestos por la actualidad, lo que implica estar en un lugar incómodo. Desacomodado” (2014, Clase 11, Ap. III). Se podría decir entonces que se trata una vez más de poner a jugar, anudada a la escucha analítica, lo que elegí llamar *la mirada del artista*, de cuestionar los órdenes establecidos y de hacer lugar a la multiplicidad de sentidos.

¿Qué significantes actuales se ponen en juego en relación a las infancias y a la función educativa de los adultos? Uno de ellos es el de la “crianza con apego”. Pondré el foco en dos aspectos generales que hacen a este discurso. El primero es el que pareciera impulsar a responder a todas las necesidades de los niños y de las niñas “para hacerlos sentir amados” (esto necesariamente genera una sensación de culpa en los cuidadores ya que desmiente la imposibilidad de responder de manera “total” a las necesidades. Así mismo se asocia el “ser amado” a esta imposibilidad desmentida). El segundo, tal como explica Elena Lacombe en “Los padecimientos en la infancia y psicoanálisis” (2017), promueve en los adultos el uso de un lenguaje comunicativo y denotativo, que tiende a dejar por fuera el poder imperativo y asertivo de la palabra. Se valoran las explicaciones ante los “no” y el uso de tonos suaves y amorosos. ¿Cómo impactan estos dos modos de tratamiento de lo pulsional en la educación?, ¿Qué efectos tienen en el armado y en la regulación corporal? Intentaré construir algunas orientaciones a estas preguntas considerando que se despliegan en el marco de una época que se caracteriza por el empuje al goce, a la satisfacción inmediata e ilimitada de los deseos; particularidades sostenidas en la lógica salvaje del mercado.

Pablo se presentaba desbordado corporalmente y angustiado. Las explicaciones, significaciones y respuestas que se ofrecían inicialmente (usos denotativos y comunicativos de la palabra), no conseguían armar bordes simbólicos que generen regulaciones y le permitan estar en la escuela. Responder a todos sus pedidos y renunciar inicialmente y sin saberlo, a los usos imperativo y asertivo del lenguaje, parecía hacer de obstáculo a la tarea educativa. Tal como las docentes plantearon, se podría decir que cierta firmeza en la posición sustentada en la fuerza de la palabra (“Ahora no podés ir a ver a tu hermana”, “No pegues”, “El cancionero se lleva a casa los martes”), fue posibilitadora de la construcción de adultos previsibles y confiables; en conjunto con otras formas y estrategias. El problema, tal como lo entiendo, no es el uso de un lenguaje amoroso ni la promoción de una posición paciente, sino que esta forma se piense como excluyente de formas imperativas y asertivas.



Así mismo, es interesante ubicar que las teorías de “crianza con apego” a veces confunden las necesidades, con el deseo y con lo que un niño o niña manifiesta que quiere; quedando todo en un mismo plano. ¿Qué consecuencias puede tener esta confusión? En principio es importante nombrar que desear no es lo mismo que querer. Esto se demuestra cuando alguien quiere algo, como por ejemplo “portarse bien”, pero no puede hacerlo. Ese “no poder hacerlo”, habla de deseos y goces en juego que se oponen a la voluntad del sujeto, de los que el psicoanálisis nos pone sobre aviso. De hecho, Pablo en varias oportunidades llegaba a la escuela diciendo “hoy voy a estar bien”, sin poder sostenerlo a lo largo de la jornada. O pedir “ir a ver a mi hermana para dejar de llorar” y que eso no calme su angustia. Estar advertidos de que querer y desear son cosas diferentes, permite interpretar con mayor profundidad las diversas dimensiones subjetivas en juego. Retomando a Elena Lacombe (2017), trascender los discursos imperantes de la época es fundamental para producir estrategias que intervengan ante las afirmaciones fallidas de los niños, relacionadas a la omnipotencia del Otro, y para diferenciar las responsabilidades que tenemos como adultos ante las infancias.

A su vez, aparece la pregunta por el impacto que las formas actuales de tratamiento de lo pulsional tienen sobre el cuerpo en el marco de una época que empuja al goce, diagnóstica, protocoliza y medicaliza. Susana Brignoni (2014, Clase 12, Ap. 2), propone la hipótesis de que el cuerpo hoy es un lugar de resistencia a la homogeneización y a la tendencia actual de ubicarlo como resto. Sugiere al ámbito educativo como el lugar donde el cuerpo se puede manifestar: “El cuerpo es el lugar que resiste en el sujeto a la colectivización y lo hace a través de sus síntomas y trastornos. Es allí entonces donde educadores y clínicos estamos convocados a trabajar conjuntamente. El síntoma en cierta medida es el modo en que el sujeto puede decir que “NO”, a través de su cuerpo”.

Incluyendo esta perspectiva de análisis, ¿a qué le estarían diciendo que “no” las maestras y Pablo? A lo largo del desarrollo de este trabajo, surge la dimensión del tiempo anudada a la de cuerpo. Pero no cualquier tiempo, sino un tiempo apurado: el apuro para encontrar estrategias y resolver los desbordes de Pablo, los “tiempos esperables” para que ocurra la adaptación a las propuestas que demandan un uso del cuerpo particular o mi espera ansiosa a las docentes en los espacios de supervisión que se presentaban con un cuerpo ausente. Retomando a Susana Brignoni (2014 Clase 12, Ap.1), ella habla de la existencia de un imperativo de velocidad que caracteriza



nuestra época y señala que “cojear es un modo de avanzar (...) que responde a un tiempo que resiste al imperativo de la velocidad”. Quizás en un primer momento todos actuamos desde este empuje a la velocidad, salteando el tiempo de comprender. En línea con esto retomo la pregunta anterior, ¿a qué le dicen que “no” las docentes y Pablo, ya que por presencia o por ausencia, en ambos casos se ubica un exceso corporal?

Las docentes ante “la obligación”, que no tiene en cuenta el consentimiento subjetivo, de hablar en determinado espacio y tiempo, en términos pulsionales demanda anal por excelencia (“se caga acá y no en cualquier lugar ni momento”), mostraron su resistencia a través de un exceso de ausencia. Mi insistencia inicial, reforzaba esta posición. Pablo, por otro lado, se desarmaba ante adultos que no podíamos devolverle una imagen amable de sí mismo y de sus necesidades; y quedaba captado únicamente por el modo en que era mirado por sus adultos de referencia: “violento”.

El trabajo orientado por la subjetividad lleva tiempo, impases y esperas que involucran la construcción de ciertos rodeos, ya “que el sujeto tiene que aprender a “saber arreglárselas con” y eso no es del orden de la educación, eso implica un cierto atravesamiento, es lo que constituye el nivel de la experiencia subjetiva” (Brignoni, 2014 Clase 12. Ap. 4.4). De algún modo se trata de encontrar nuevas formas, poéticas, que vayan a contramano de ciertos rasgos de la época y del formato histórico que presenta la escuela como “dispositivo disciplinario”. Yésica Molina en “Algunas cuestiones en torno a la ley: ley, sujeto y sociedad, conversaciones posibles entre los discursos jurídico y psicoanalítico”, nos recuerda desde los aportes de Foucault, que el poder no sólo se ejerce de manera vertical por parte del Estado, sino que funciona de manera horizontal y reticular, modalidad de disciplinamiento y dominación más potente y efectiva que la fuerza real.

Capítulo 4. El nudo entre dimensiones

“Formas, que destejen y tejen esta vida”

Retomo entonces una de las primeras preguntas de este escrito: ¿cómo transmitir experiencias que no queden únicamente en el caso por caso, y que den cuenta de una escuela hecha para cada



uno? Yésica Molina en “Conversaciones teórico-clínicas del Seminario II de la Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas”, Flacso virtual, (2018), refiere que el armado del caso parte de una situación singular en la que “algo no funciona”. Aquello interroga y genera la producción de un saber, allí donde aún no lo hay. Relata que ese saber se elabora desde una posición profesional particular, determinada por la forma en que cada cual entiende el anudamiento entre el rol que cumple en una institución, la formulación explícita o implícita de los encargos que se le hacen a partir de los sujetos con los que trabaja y la función, que se verifica por sus efectos. Comenta que ante el enigma que interpela la práctica es preciso inventar un saber, siendo el caso esa formalización, que al implicar una conceptualización servirá para explicar y calcular intervenciones posibles en situaciones similares.

En esta oportunidad, las múltiples transferencias en juego con el niño y las docentes, propias de los sujetos con los que trabajo desde mi rol, requieren un abordaje que podría anudarse a través del concepto de hospitalidad presentado por Balbi y Serravalle en “La estructura de la palabra en psicoanálisis” (2014, clase 2, ap. II): “¿cómo hacer lugar a aquello que por inesperado no se lo esperaba en ningún lugar? Ahí debemos sostener la pregunta por la hospitalidad (...) La llegada a un sitio nuevo, así como el recibimiento, es a producir. No va de suyo, no es algo dado porque estén pensadas las condiciones de recibimiento, que el alojamiento ocurra”. Se trata entonces de hacerle lugar a los tropiezos y contingencias, de estar dispuestos a recibir y repensar aquello que no se esperaba recibir. Entender a los procesos en la relación. Al decir de R. Baquero (2000) que es retomado por Flavia Terigi (2014), hacer análisis desde una perspectiva situacional; ya que allí es donde se constituye el sujeto, en el lazo con el Otro, en esa sala en particular y con sus docentes. Así es que, si algo no anda, no se trata entonces de ubicar el obstáculo en un rasgo del sujeto, sea el niño o las docentes, o en las barreras que ofrece el contexto; sino en la relación. Se trata de *hacer la escuela desde la mirada del artista*, de un trabajo artesanal que aloje los modos de cada sujeto de habitar un espacio, sin poner como condición que se acomoden exclusivamente a lo propuesto o la extinción de sus manifestaciones. Para ello a veces hay que inventar nuevas reglas que garanticen que nadie quede fuera de juego, trazar nuevas formas.

En el devenir del tiempo, las maestras comenzaron a concurrir a los espacios de conversación y, en las Jornadas de Capacitación Docente de la escuela que se hacen a mediados del mes de julio, presentamos en



conjunto un relato de experiencias docentes sobre “Convivir en la escuela: conflictos, intervenciones y legalidades en juego”. Ellas se sintieron convocadas a dar a ver su práctica, a compartirla, a ponerla a conversar. Quizás esto fue posible porque de la resistencia inicial, pasaron a una posición en la que consintieron hacer una experiencia de saber, para lo que fue fundamental partir de nuestra falta y desde allí hacerle lugar al deseo.

Para finalizar me gustaría nombrar que *la mirada del artista* implica ubicar que en lo disruptivo también está lo bello o lo deseado, ya que crea lugares de posibilidad. Los artistas de la pintura y de la música, sostienen que la forma es portadora de belleza. A la forma se la dibuja, se la compone, se la teje, se la construye activamente.

En el mes de noviembre Pablo y yo nos encontramos en una de las escaleras de la escuela. Yo iba de visita a una de las salas, él iba con sus compañeros a la sala de arte. Me mira y me llama: “¡Ana!, ¿vos te acordás cuando lloraba?”, a lo que asiento. “Yo también”, me dice. Le pregunto si se acuerda por qué lloraba y me dice que “extrañaba”, le repregunto si sabe qué pasó que ahora no llora como antes y él me responde luego de un silencio: “hoy lloré un poquito, pero un rato, aprendí”

La forma no está dada de antemano. Es la dinámica que hace a la forma, la que recrea los contenidos del mensaje. *La mirada del artista*, entonces, se puede pensar como una forma, como un modo de cernir un funcionamiento soportado en determinadas lógicas, que invita a desamarrar la escuela de sus orígenes ligados al disciplinamiento, al control social y a la normalización. Invita a reinventarla.

Capítulo 5: Dispositivo de trabajo

5.1 Conclusiones provisorias



La escucha del analista anudada a *la mirada del artista*, abre a la posibilidad del pensamiento poético en el ámbito escolar, aquel que crea mundos y nuevas experiencias. Poner el foco en “*la mirada*” del artista, no es ingenuo. Con ello busco hacer hincapié en la diferencia entre la visión, que implica “dar de comer al ojo” sin tiempos intermedios ni descansos; y la mirada, que involucra al deseo. Esto último tiene implicancias, ya que la mirada se configura a partir de pausas y detenciones que permiten ver y comprender para luego concluir. La mirada implica un circuito entre el sujeto y el objeto pulsional. Cuando se trata de *la mirada del artista* específicamente, que se aleja de la racionalidad y de la comprensión, abre al mundo de lo extrasignificante, por lo que entra a jugar el cuerpo de otro modo.

Para sostener esta modalidad de trabajo y poder intervenir como equipo de orientación desde esta posición, se hacen necesarias ciertas condiciones. Las mismas decantaron del proceso del trabajo realizado en la Especialización.

Por un lado, aparece como fundamental mantener una posición de exterioridad, un afuera estando adentro. Esta distancia resulta fundamental para operar sin quedar identificados a los ideales institucionales ni a una posición combativa.

A su vez hay cierta posición de “desorientación” a soportar, en ambos sentidos de la palabra. Como lugar en el que soportarse y como tolerancia de ese no saber que implica mantener el enigma.

J.-A. Miller en “Un esfuerzo de poesía” (2016), dice: “una desorientación también metódica, cultivada, la desorientación que permite tener chances de ver las cosas de un modo diferente al habitual. Hay una desorientación metódica que forma parte de la orientación lacaniana. Es la que nos devuelve a nuestro punto de \$, a nuestro punto de no saber y asimismo de disponibilidad, y la que nos posibilita seguir, pero no por el camino que ya hemos trazado, sino por uno que permita ver las cosas bajo otro ángulo” (2016, p. 142)

Para ello se vuelve necesaria la creación de dispositivos de conversación en los que pensar con otros. A veces ese otro podrá configurarse con el propio equipo de trabajo, otras, con alguien externo, un lugar de formación o un texto. Y por supuesto, el propio análisis.

Se trata de poner en juego la inventiva para hacerle lugar a estos espacios, que no necesariamente siempre implican más tiempo en la institución, ya que a veces podrá ser que el grupo de trabajo lea un mismo artículo, siga en las redes a un profesional o página con información interesante o arme un espacio virtual de intercambio en el que pensar la práctica a partir de conceptos.



La experiencia demuestra que sin esa terceridad resulta poco probable sostener una escucha analítica y *la mirada del artista*. Esos puntos de exterioridad generan las condiciones del terreno para propiciar formas de intervención que puedan producir efectos de poesía.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnedo, D., Mollo, R., Gil Sosa, F (1993) “¿Qué ves?”, en álbum “La era de la boludez”. EMI Music Publishing, SONY ATV Music Publishing LLC.
- Azubel, A. (2014) “*Acerca del lugar de la víctima: responsabilidad <> victimización*”. Clase 11. Seminario III. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual
- Balbi, C. (2017) “*La brújula de la educación en la primera infancia en la primera infancia*”. En revista Voces en el Fénix, N°66. Disponible en: <http://www.vocesenelfenix.com/content/la-br%C3%BAjula-de-laeducaci%C3%B3n-en-la-primera-infancia>
- Balbi, C. y Serravalle, L. (2014) “*La estructura de la palabra en psicoanálisis*”. Clase 2. Seminario I. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual
- Brignoni, S. (2008). “*Reflexiones sobre el tiempo*”. NOVDS XXVI. L’aperiodic Virtual de la Secció Clínica de Barcelona.
- Brignoni S. (2014). “*Síntomas actuales en ámbitos educativos. Saber y sublimación*”. Clase 3. Seminario I. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual
- Brignoni S. (2014). “*Acerca de los cuerpos. El orden simbólico, la educación y los cuerpos en la época*”. Clase 12. Seminario III. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual
- Bodoc, Liliana (2012). “*Mentir para decir la verdad*”, Ted Joven Rio de la Plata. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=qOFyNOYp3MU&t=76s>
- Borges, J. L. (1960). “*Límites*”, en “*El otro, el mismo*” (1964), ediciones Nepeus
- Freud, S. (1907 [1906]). “*El delirio y los sueños en la “Gradiva” de W. Jensen*”, en Obras completas, Amorrortu editores, tomo IX.



- Kait, G. (2014). “*Tres registros para leer la estructuración del sujeto: imaginario, simbólico y real*”. Clase 1. Seminario I. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar//flacso-virtual
- Lacan, J. (1955-1956). “*El Seminario. Libro 3. Las psicosis*”, editorial Paidós
- Lacan, J (1971). “*Liturierra*”, en “*Otros escritos*”, editorial Paidós, edición 2012.
- Lacan J. (1977). “*El Seminario. Libro 24. L’insu qui sait de l’une-bevue s’aile a mourre*”, clase del 17/ 5 / 77. Inédito
- Lacombe, E. (2017). “*Los padecimientos en la infancia y psicoanálisis*”. Clase 14. Módulo IV. Diplomatura “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar//flacso-virtual
- Miller, J.-A. (2016) “*Un esfuerzo de poesía*”, editorial Paidós, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Molina, Y. (2017). “*Algunas cuestiones en torno a la ley: ley, sujeto y sociedad, conversaciones posibles entre los discursos jurídico y psicoanalítico*”. Clase 16. Seminario III. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar//flacso-virtual
- Terigi, F. (2014). “*Discurso normativo y prácticas normalizadoras en el sistema educativo*”. Clase 6. Seminario II. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar//flacso-virtual
- Zelmanovich, Perla (2014). “*La constitución del sujeto en un tiempo lógico discontinuo, en los desfiladeros de dos operaciones: alienación-separación*”. Clase 4. Seminario I. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar//flacso-virtual
- Zelmanovich, P. y Molina Y. (2018) “*Rol, encargo y función*”. Audioclase 9. Seminario II. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar//flacso-virtual