

## Transmisiones subjetivantes en nivel inicial: presentación de un modelo de análisis

Débora Grunberg<sup>18</sup>, Gustavo Cantú<sup>19</sup>

*Universidad de Buenos Aires / CONICET, Argentina*

### Resumen

Presentaremos avances de la investigación “Transmisiones subjetivantes en espacios escolares de nivel inicial socialmente vulnerables”, correspondiente a la Tesis de Doctorado en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Definiremos el problema de estudio, orientado a indagar las *transmisiones subjetivantes* de docentes de nivel inicial. El problema de investigación surge de un trabajo en terreno en un Jardín de Infantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el que realizamos una experiencia de trabajo durante dos años. El material recabado, su análisis y enlaces con material teórico, nos ha permitido diseñar una matriz de análisis específica que se organiza en torno a una macro dimensión teórica: la *Función encuadrante* (Green, 2010), de la cual se desprenden tres dimensiones de análisis específicas. Esta matriz, que en esta ocasión presentaremos, ha permitido sustentar hipótesis de articulación de las transmisiones subjetivantes con los procesos de subjetivación de los/as niños/as.

Palabras claves: Transmisiones subjetivantes, Jardín de infantes, Estructura encuadrante.

<sup>18</sup> Ayudante de Trabajos Prácticos, Cátedra Psicopedagogía Clínica. Supervisora, Carrera de Especialización en Psicopedagogía Clínica UBA. Becaria Doctoral CONICET. Correo electrónico: deb.grunberg@hotmail.com

<sup>19</sup> Jefe de Trabajos Prácticos en la Carrera de Grado y como Coordinador Académico en la Carrera de Especialización en Psicopedagogía Clínica. Correo electrónico: gcantu@psi.uba.ar

### Abstract

This paper aims at presenting some advances of the research "Subjective transmissions in socially vulnerable school spaces at the initial level", corresponding to the Doctoral Thesis in Psychology at the University of Buenos Aires. We will define the research problem, aimed at investigating the subjective transmissions of pre-school teachers. The problem arises from field work in a kindergarten in Buenos Aires, where we carried out a two-year work experience. The material collected, its analysis and links with theoretical material, has allowed us to design a specific analysis matrix that is organised around a macro theoretical dimension: the Framing Function (Green, 2010), from which three specific dimensions of analysis are derived. This matrix has allowed us to support hypotheses of the articulations of subjectivising transmissions with the processes of subjectivation in children.

Keywords: Subjectivising transmissions, Kindergarten, Framing structure.

### Presentación

El escrito que en esta ocasión desarrollamos es una presentación de avances preliminares de una Tesis Doctoral en elaboración, que se inscribe en el Programa de Investigación de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Programa coordinado por la Dra. Patricia Álvarez, en el que nos hemos ocupado a lo largo de las últimas cuatro décadas de realizar investigaciones

vinculadas al aprendizaje y la subjetividad históricamente en el ámbito clínico y en la última década incursionando en el espacio escolar.

La Cátedra cuenta con tres espacios de trabajo estrechamente articulados que nutren los interrogantes de investigación:

*Clínico:* El Servicio funciona de manera gratuita tanto en una de las Sedes de la Facultad como en el Hospital de Clínicas José de San Martín. Realiza

procesos de diagnóstico y tratamiento psicopedagógico a niños, niñas y adolescentes con dificultades detectadas en su desempeño escolar.

*Del espacio clínico surgen interrogantes específicos acerca de características psíquicas y subjetivas de los/as niños/as que promueven u obstaculizan sus procesos de aprendizaje, como así también aspectos de las transmisiones históricas que se entraman en su constitución subjetiva y psíquica.*

*Docencia:* en el Ciclo de Formación Profesional de la Licenciatura en Psicología, se sitúa la materia “Psicopedagogía Clínica” como asignatura optativa de la orientación en Educación. Allí se imparten, discuten y actualizan los principales aportes teóricos que nutren nuestro pensamiento conceptual.

En el área de Posgrado la Carrera de Especialización en Psicopedagogía Clínica —cuyo cuerpo docente está formado por integrantes de la Cátedra— ofrece la oportunidad de profundizar en la comprensión y formas de intervención en la problemática subjetiva actual de los procesos de simbolización de niños/as y adolescentes con dificultades en el aprendizaje, a partir de la profundización teórica y el espacio de práctica profesional en el que los/as alumnos/as realizan

procesos diagnósticos y tratamientos psicopedagógicos, acompañados de un espacio dialógico de supervisión con docentes de la Carrera.

*En el área de Docencia se transfieren hallazgos investigativos a estudiantes y profesionales en formación, a la vez que se someten a discusión los aportes teóricos que favorecen la comprensión de nuestro objeto de estudio.*

*Investigación:* Desde la década del 80, en el marco del Programa de Investigación hemos concursado y nos han otorgado numerosos y sucesivos financiamientos de distintos organismos (UBACyT, PICT, PDTs, Voluntariado) para profundizar nuestras investigaciones acerca de interrogantes sobre la articulación de la subjetividad y el aprendizaje. Actualmente se encuentran vigentes dos investigaciones UBACyT, dirigidas por la Dra. Álvarez (2018-2021 *Procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos comprometidos en el aprendizaje escolar: nuevas conceptualizaciones e intervenciones*. 20020170100257BA) y la Dra. Analía Wald (2020-2021 *Problemas de aprendizaje: tratamiento de niñas y niños con problemáticas complejas*. 20720190200010BA). El Programa resulta a su vez un espacio fértil para la formulación de proyectos de investigación de Tesis tanto de Maestrías como de Doctorados. Investigadores/as del Programa

estudiaron modos específicos de producción simbólica en niños/as con dificultades de aprendizaje (Álvarez, 2010; Cantú, 2011; Grunin, 2014; Wald, 2015); abordaron estos modos de producción atendiendo a la calidad de la oferta simbólico-libidinal de sus familias que potencian o merman su despliegue (Yapura, 2015); focalizaron en la potencialidad transformadora del dispositivo clínico de tratamiento elaborado por Schlemenson (2009) (Rego, 2015; Bo, 2009); y han incurrido en investigaciones en el campo educativo (Schlemenson, 2001; Di Scala, 2009; Patiño, 2015; Grunberg, 2018; Adinolfi, 2018; Milanesi, 2019).

*Los problemas de investigación parten de interrogantes que surgen de la experiencia clínica y los trabajos en territorio en instituciones educativas, que redundan en material teórico que se comparte en las instancias de formación y en acondicionamientos en los espacios de trabajo clínicos e institucionales.*

De este modo la articulación entre los tres ejes de trabajo (docencia, clínica, investigación) implica relaciones complejas que no permiten reducir la clínica a una mera aplicación de teorías, ni la teoría a una serie de conceptualizaciones abstractas desligadas de la praxis en los campos clínico y educativo.

## Referencias teóricas

El modo en el que entendemos el aprendizaje remite a una perspectiva compleja (Morin, 1999; Najmanovich, 2019) y focaliza en la dinámica psíquica y subjetiva de cada niño/a en particular (Schlemenson, 2009) como parte de un complejo entramado que incluye múltiples dimensiones de su historia y su presente.

Entendemos nuestro objeto de estudio como un campo problemático (Najmanovich, 2019) que reconocemos en su amplio y diverso interjuego dialógico de sentidos en tensión necesariamente irresoluble. En esta línea, Morin (1999) propone al Paradigma de la Complejidad, como una orientación en un modo específico de comprensión, que se asocia a un posicionamiento epistemológico que sostiene la imposibilidad de arribar a una completud o totalidad interpretativa, por la definición misma de realidad que sostiene. Frigerio (2004) resalta la importancia de la actividad intelectual exploratoria que se habilita a transitar los espacios de extranjería disciplinar. Resulta necesario, desde esta perspectiva, construir diferentes capas o niveles de referencias, sin que sean excluyentes, al modo de un pensamiento hojaldrado (Frigerio *et al.*, 2017).

Entendiendo entonces el carácter multidimensional de la realidad, abordamos nuestro objeto de estudio con la rigurosidad conceptual que aportan autores que se inscriben en el Psicoanálisis Contemporáneo, con la porosidad suficiente para entablar diálogo con otras disciplinas (fundamentalmente de las áreas sociales y educativas), que permiten sostener la complejidad de la temática. Hacemos entonces lo que Najmanovich (2019) denomina “zoom” en una porción de la trama.

Desde este posicionamiento epistemológico nos ocupamos de la temática del aprendizaje en los ámbitos clínicos e institucionales y sobre ellos investigamos: focalizamos en los procesos psíquicos involucrados y en los modos en que los/as niños/as procesan y simbolizan sus experiencias, entramados en la coyuntura social y epocal.

Entendemos al aprendizaje como la posibilidad de simbolizar, como la puesta en marcha de la sustitución vía la actividad de representación, lo cual implica intensos trabajos psíquicos de metabolización de la información (Aulagnier, 1977). Los sujetos construyen de esta manera el mundo (su mundo), los vínculos con otros/as y a sí mismos, en las permanentes interpretaciones que realizan

de sus experiencias. Para Aulagnier (1977) *psique* y mundo se construyen mutuamente, de manera recursiva (Morin, 1999) como resultado de la complejización psíquica, a partir de distintos encuentros que se suscitan entre ambos.

Cada sujeto establece relaciones de sentido con los objetos, la realidad y sí mismo según modalidades singulares articuladas, pero no determinadas, con los recursos libidinales y simbólicos que les fueron transmitidos, y de los modos de procesamiento y apropiación que hace de este legado. Schlemenson (2001) define al aprendizaje como un complejo proceso de transformación e inclusión de novedades por el que cada sujeto se relaciona con objetos que lo retraen o enriquecen psíquicamente de acuerdo con el sentido que los mismos le convocan según su historia personal. Es decir, que en las dinámicas de investimento y desinvestimiento que los objetos movilizan, podemos encontrar indicios de significaciones históricas. Consideramos al aprendizaje psíquicamente satisfactorio cuando los procesos de investimento y desinvestimiento se combinan dinámicamente, instalándose formas dúctiles de simbolización (Schlemenson, 2009), que se suscitan cuando opera un equilibrio inestable (Green, 1996) entre los procesos primarios (ligado a los

afectos) y secundarios (vinculado a aspectos más formales de las producciones), en términos de proceso terciario.

Cuando las experiencias primarias son precarias, inestables, hostiles o incluso excesivamente avasallantes, pueden producirse inhibiciones o vacíos representacionales que restringen los/as aprendizajes de los/as niños/as (Schlemenson, 2009). Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de “experiencias primarias”? En ocasiones, el psicoanálisis restringe las transmisiones simbólicas primarias a las familiares (Puget y Käes, 2006) e iniciales como fuente primordial de referencias afectivas, modalidades de procesamiento psíquico y como índice libidinal de objetos. Bozzollo (2015) considera necesario pensar la subjetividad como continuidad, sin un momento de síntesis, más que con el mismo detenimiento de la vida: refiere a la subjetividad en términos de proceso, destacando el movimiento, el dinamismo, jerarquizando las transformaciones posibles y la interconexión de lo propio, el origen y lo social. Cuestiona las restricciones que implica sustantivar “la subjetividad”, sustancializando un proceso, por demás, complejo. Señala lo plural que se invisibiliza al hablar de “la subjetividad”; destaca lo múltiple y simultáneo de los procesos de subjetivación. Fischer (2020) retoma aportes conceptuales de

Silvia Bleichmar al considerar “la subjetividad como aquella que define al sujeto como producto histórico cultural (Bleichmar, 2004). En sí mismo el sujeto no es una persona sino una posición desde la cual cada humano se vincula con sus pulsiones, deseos y con los otros” (p. 7). Bleichmar (2004), por su parte, sostiene que es necesario explorar los cambios en la subjetividad producidos a finales del siglo XX y comienzo del XXI, especialmente en Argentina, efecto de la desocupación, la marginalidad y la depredación económica.

Otra hebra que atañe al complejo tejido de los procesos de subjetivación tiene que ver con la escolarización. Cuando los/as niños/as se incluyen en las dinámicas escolares, se enfrentan a múltiples desafíos y novedades: nuevos pedidos, nuevos objetos de conocimiento, nuevos vínculos, nuevas formas de interpretación acerca de aspectos de sí mismo (sus modos de razonar, vincularse, producir, jugar) así como también nuevos tiempos, entran en escena.

Lo expuesto hasta aquí da cuenta de la complejidad y multidimensionalidad de las transmisiones primarias que se articulan con los procesos de subjetivación de los/as niños/as, irreductibles a las transmisiones familiares, y en las que la escuela y los/as docentes ocupan un lugar central que es

necesario destacar y analizar. Recuperamos a Schlemenson (2001) cuando afirma que “La inscripción social de un individuo no depende exclusivamente de los suministros psíquicos primarios, sino de la calidad de la oferta social existente para su despliegue” (p. 22). Desde esta óptica nuestra posición clínica psicopedagógica (no necesariamente terapéutica) apuesta a promover transformaciones enriquecedoras de la dinámica psíquica de los/as niños/as al ofrecer nuevas modalidades de relación con la oferta social.

## Problema de investigación

Entre los años 2014 y 2015 formamos parte del equipo de investigación de un Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs P002) “Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños y adolescentes socialmente vulnerables” subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, y dirigido por la Dra. Álvarez. A continuación, presentaremos los objetivos y metodología de trabajo de este Proyecto.

### *Objetivos Generales y Específicos*

Los objetivos generales del Proyecto fueron:

- Promover procesos de imaginación, curiosidad, interrogación y reflexión crítica en niños/as y adolescentes en situación de vulnerabilidad social.
- Generar estrategias de intervención para el despliegue de los procesos de simbolización con el uso de nuevas tecnologías en niños/as y adolescentes en situación de vulnerabilidad social

El Proyecto se desglosó en dos espacios de trabajo, por lo que los objetivos específicos se organizaron según la población con la que trabajamos. Los objetivos específicos para dispositivos de trabajo con niños/as pequeños en un jardín de infantes fueron:

- Promover la curiosidad y el deseo por conocer a partir del uso de herramientas tecnológicas con ofertas lúdicas motivadoras.
- Propiciar oportunidades de intercambio de los/as niños/as con sus pares a partir de experiencias compartidas.
- Incentivar en los/as adultos a cargo de los/as niños/as estrategias para la habilitación de propuestas y prácticas de enseñanza que potencien la imaginación y creatividad.

Los objetivos específicos para dispositivos de trabajo con adolescentes en una escuela secundaria fueron:

- Propiciar procesos reflexivos frente a diversas situaciones sociales y conflictivas existentes.
- Promover la autonomía de opinión a partir de intercambio sobre situaciones fílmicas compartidas.
- Generar estrategias creativas mediante la elaboración de material en guiones escritos, fílmicos y fotográficos.
- Incentivar en los/as adultos estrategias para la habilitación de propuestas y prácticas de enseñanza que potencien la imaginación y la creatividad.
- Elaborar espacios que propicien la reducción de distancias entre la Escuela Media y el ámbito Universitario.

La experiencia que compartimos en este artículo focaliza en el trabajo que realizamos en el Jardín de Infantes. El mismo se sitúa en la Villa 31 Bis en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), asentamiento que surge en la década de 1930 bajo el nombre “Villa Desocupación”, y que aún hoy aguarda las promesas de urbanización. Las construcciones edilicias son precarias, como así

también el acceso a los servicios esenciales; muchos/as de los/as adultos que allí residen están desocupados o tienen trabajos informales con ingresos mínimos. El acceso a la salud y a la educación es desafiante por una multiplicidad y complejidad de factores que exceden este escrito. Pero sí nos interesa situar que debido a la escasa oferta de instituciones públicas que cobijen la primera infancia en el barrio, se fundó en el marco de una Asociación Civil este jardín que recibe a niños/as que cursan sus salas de 2 a 5 años.

### *Metodología de trabajo*

A lo largo de los dos años de duración del Proyecto (Álvarez, Cantú, Diéguez, Durán, Grunberg y Patiño, 2016), logramos consolidar un compromiso y estabilidad de trabajo en y con el Jardín de Infantes. La propuesta inicial tuvo que ver con proponer un espacio extracurricular regular en el que una dupla de investigadores/as trabajara con una sala asignada por el período de un año. A cada sala asistían 22 niños/as acompañados/as por dos docentes.

Los encuentros han sido sumamente variados: con grupos pequeños de niños/as y con el grupo completo, tanto dentro de la sala como en otros espacios (Biblioteca, Sala de Arte). Las propuestas

de cada encuentro se han elaborado en acuerdo con las docentes, en función de características del grupo y de la planificación didáctica de las maestras. Así también, hemos firmado un acuerdo de trabajo con la institución y se ha compartido un Consentimiento Informado con los/as adultos/as a cargo de los/as niños/as para que aquello que ocurriera en los encuentros pueda ser parte del material de investigación.

Las actividades propuestas incluyeron progresivamente diferentes dispositivos tecnológicos (netbooks, notebooks, celulares, cámaras de fotos, tablets, grabadores, auriculares), con la expectativa de trabajo colocada sobre los modos de uso y de relación con estos objetos y propuestas. Los dispositivos tecnológicos fueron pensados como mediadores que podrían favorecer procesos de simbolización enriquecedores. Siendo que en la época actual los/as niños/as se encuentran expuestos/as al uso de estas tecnologías, en ocasiones de modos que pasivizan sus procesos psíquicos y retraen su curiosidad, consideramos de relevancia favorecer oportunidades de *encuentro* (Aulagnier, 1977) con estos objetos que han conquistado nuestra vida cotidiana. Ofrecerlos con la asistencia de adultos disponibles para crear oportunidades transicionales de uso, con la atención suficiente como para resguardarlos del

atrapamiento en las pantallas y el uso desligado, resulta una oportunidad de enriquecimiento psíquico para cada uno/a de los/as pequeños/as.

Para que esto ocurra resulta indispensable conocer en su singularidad a cada uno/a de los/as niños/as, sus modos prevalentes de funcionamiento psíquico y las características distintivas de procesar simbólicamente. Esto nos permite intervenir de modos subjetivamente pertinentes con cada pequeño/a. Lo mismo pensamos con relación a las docentes: los modos en que las maestras proponen frenos, propulsan acercamientos, así como también aquello que señalan, destacan, celebran, promueven, restringen, tendrán potenciales resonancias subjetivas en cada uno/a de los/as niños/as. No sabemos si tendrán efecto, ni cuándo, ni cómo. Pero sí consideramos que aquello que las docentes dicen y hacen con relación a los modos de producción simbólica de los/as niños/as y sus productos (sean discursivos, gráficos, escritos), en articulación con las propuestas didácticas, pero extendiendo la mirada sobre ellas, conforman lo que dimos a llamar *transmisiones subjetivantes*, tema del que nos ocupamos en la Tesis Doctoral.

### *Formulación del problema de investigación*

Durante el período en el que se desarrolló el Proyecto distintos/as integrantes del equipo de investigación, fuimos focalizando diferentes interrogantes sobre lo que en el trabajo cotidiano acontecía. Se formularon distintos proyectos de Tesis a partir de esta experiencia: Patiño (2015) focaliza en las transformaciones de los procesos de simbolización de los/as niños/as durante esta experiencia de trabajo, mientras que Grunberg (2018) se orienta a la función de los/as adultos en el apuntalamiento de los procesos de simbolización de los/as niños/as.

Elaboramos entonces una propuesta de trabajo que fue postulada en la convocatoria a Becas en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) y que fue otorgada en 2016. En este marco presentamos el Plan de Tesis en el Doctorado en Psicología en el Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, aprobado en 2018 y que lleva como título “Transmisiones subjetivantes en espacios escolares de nivel inicial socialmente vulnerables”. Actualmente nos encontramos analizando el material recabado, luego de haber construido una matriz de análisis, que presentaremos en el siguiente apartado.

Los objetivos generales de esta investigación son:

1. Interpretar características de las transmisiones subjetivantes de docentes en espacios escolares de nivel inicial socialmente vulnerables, desde una perspectiva compleja.
2. Elaborar hipótesis sobre las articulaciones de las transmisiones subjetivantes de los docentes con los procesos de subjetivación de niños y niñas que asisten a espacios escolares de nivel inicial en contexto social vulnerable.
3. Describir e interpretar transformaciones y permanencias de las transmisiones subjetivantes de los docentes, a partir de intervenciones fundadas en propuestas de pensamiento clínico.

### Transmisiones subjetivantes

El Psicoanálisis propone, como premisa de la constitución psíquica y subjetiva, al otro como antecedente (Bajtín, 2000); y los sucesivos encuentros (Aulagnier, 1977) como promotores de complejización. La presencia del otro conmueve, desafía, interpela a lo largo de la vida favoreciendo conflictos psíquicos (Rego, 2015) que dinamizan los propios modos de procesamiento

simbólico, como así también el devenir subjetivo. Definimos anteriormente la subjetividad como una posición desde la cual cada sujeto se vincula con sus pulsiones, deseos y con los otros (Bleichmar, 2004), producto de múltiples influencias (históricas, familiares y de distintas coyunturas), y siempre en proceso de transformación (Bozzolo, 2015).

Ya Freud en *Tótem y Tabú* (1913/ 1986) describía a la transmisión como inevitable y necesaria para el despliegue de lo humano; Hassoun (1996) pone el acento en la no linealidad de las mismas: cada sujeto metabolizará subjetivamente las transmisiones que le son ofrecidas. Nos interesa recuperar también el carácter de *intento* de las transmisiones, en cuanto a la imposibilidad de anticipar y conocer sus posibles efectos, por lo expuesto anteriormente. Especialmente destacamos su carácter plural y heterogéneo (tanto intersubjetiva como intrasubjetivamente): por la variedad de figuras significativas de la crianza de lxs niñxs, y por considerar que las transmisiones pueden resultar ajenas, disímiles al propio devenir subjetivo, transmisiones que desalojan, resultan superyóicas o con expectativas adaptativas, que restringen más que promover arborescencia; las hay acogedoras, enriquecedoras, desafiantes, amorosas.

Hornstein (2003) plantea la necesidad del yo de nuevos espacios y de nuevos destinatarios a los cuales demandar placer y reconocimiento narcisista. Ubica como primer espacio el familiar, y como segundo, al medio escolar.

En la escuela la noción de transmisión se ha asociado a la idea de transferencia en un sentido pedagógico en el que alguien (docente) posee algo (un saber) que le hace llegar a otro (alumno) que lo recibe. Esta perspectiva mecánica hace pensar que cualquier alteración, interrupción, diferencia en este proceso se signe como falla, error, desviación o fracaso. “Sostendremos que sin transferencia no hay transmisión y que, con ella, la transmisión alude a algo que desborda el contenido, volviéndolo casi una excusa” (Frigerio, 2017, p. 15). Se abre entonces la pregunta por los efectos subjetivantes de aquello que ocurre en la escuela, además de las intenciones y propósitos didácticos, aunque no independientemente de ellos.

Desde un territorio de sentidos diferentes al del campo de la didáctica, en esta investigación nos preguntamos por las características de las transmisiones subjetivantes de los/as docentes, tanto en sus modalidades como en los conteni-

dos, y formulamos interrogaciones sobre sus relaciones complejas con la constitución subjetiva de los niños y niñas.

## Presentación de la matriz de análisis

En nivel inicial se trabaja con niños/as pequeños/as, cuyo psiquismo en constitución se encuentra en momentos fundacionales. Se despliegan procesos heterogéneos (Aulagnier, 1977; Green, 1996) que se integran en la construcción de un sistema de organización psíquica de características porosas y abierto a posibles transformaciones. La dialogicidad (Bajtín, 2000) que subyace como premisa de este modo de entender la constitución psíquica, ubica y compromete al otro, especialmente al adulto, en funciones estructurantes, necesarias e insustituibles. El/la adulto como prótesis colabora con la posibilidad de dar trámite a las experiencias del/a niño/a, y crea condiciones para oportunidades elaborativas, para lo cual resulta imprescindible su implicación afectiva: “No hay reemplazo del adulto en ese plano, en el plano del sostén, para poder habilitar una pregunta y una experiencia que no cierre en la clausura de lo ya-sabido” (Álvarez y Cantú, 2017, p. 23). Green refiere que esta *matriz encuadrante* que se produce como interfase entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo, en un proceso sostenido por la

*función encuadrante* de los adultos, es condición de posibilidad para que el trabajo de la representación tenga lugar: “El sostenimiento para Green genera un marco que, sobre la base de la alucinación negativa, será la pantalla en blanco sobre la cual se procederá al trabajo representativo. Este marco que encuadra las primeras investiduras del sujeto y les da estabilidad, es la matriz encuadrante” (Sverdlik, 2010, p. 72).

Por lo expuesto proponemos a la función encuadrante como articuladora de las transmisiones subjetivantes, y por tanto, configura la macrodimensión de esta investigación; la función encuadrante (Green, 2010) “propicia un espacio y tiempo adecuado (singular) de *transición gradual*, de *desfasaje óptimo*, entre presencia y ausencia, entre la *indiscriminación* y la inauguración del orden de la *diferenciación* entre la *ilusión* fantaseada y la *desilusión* que impone la exigencia de la realidad” (Álvarez y Grunin, 2010, p. 8). Implica el despliegue de un espacio encuadrante de la ausencia como potencialidad (transicional) de presencia (Green, 2010).

Introducimos las tres dimensiones de análisis que nos permiten abordar nuestro objeto de estudio: una primera que alude a la *trama temporal*, una segunda a la temática de *las diferencias*, y una

tercera a la *dinámica del afecto*. Las variaciones temporales; los modos de construcción y relación con el otro; y los modos de circulación del afecto que redundan en las posibilidades de implicación afectiva, se entretajan como dimensiones indisolubles que hacen a los modos de despliegue de la función encuadrante de los adultos, en esta investigación, situada en el espacio escolar.

## Palabras finales

Nos preguntarnos entonces ¿cuáles son las funciones metapsicológicas de los/as adultos en la institución escolar? ¿Qué modos de ejercer la función encuadrante en el espacio escolar existen? ¿Cómo se entran las características del encuadre escolar en la tensión que plantea su función social y la atención por la subjetividad?

Especialmente en nivel inicial, los/as adultos que trabajan con la infancia temprana se encuentran con desafíos específicos en relación a los momentos constitutivos de sus pequeños/as alumnos/as: temáticas referidas a la autonomía, intimidad y cuerpo, el despliegue del lenguaje como herramienta de elaboración y de intercambio sobre la experiencia, por ejemplo ¿Qué modos de despliegue de la presencia-ausencia se dan por parte de los/as docentes? Nos proponemos “refle-

xionar sobre las dimensiones del encuadre que propician los procesos de transicionalidad para que el trabajo de duelo sobre las modalidades psíquicas primarias se constituya en una herramienta de investimento de las modalidades más complejas de pensamiento” (Álvarez y Grunin, 2010, p. 3) y no como sustitución de proceso primario por proceso secundario generando modalidades productivas adaptativas.

## Referencias

- Álvarez, P. y Grunin, J. (2010). Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, Vol. X, 15-33
- Álvarez, P., Grunberg, D., Patiño, Y. y Yapura, C. (2015). Procesos de simbolización y nuevas tecnologías: una propuesta investigativa con niños y adolescentes socialmente vulnerables. *Anuario de investigaciones*, Vol. XXII, 93-98
- Álvarez, P. et al. (2017). *Imaginando (en) la escuela. Experiencias de producción simbólica con niños y adolescentes*. Buenos Aires, Argentina: Entreideas.
- Álvarez, P. y Cantú, G. (2017). Subjetividad y simbolización en la escuela. Problemas y perspectivas de trabajo. En Álvarez, P. et al. *Imaginando (en) la*

- escuela. *Experiencias de producción simbólica con niños y adolescentes* (pp. 13-32). Buenos Aires: Entreideas.
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. (V. Fischman Trad.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus.
- Bleichmar, S. (2004). Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis. *Revista Topía*, Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/1%C3%ADmites-y-excesos-del-concepto-de-subjetividad-en-psicoan%C3%A1lisis>
- Bozzolo, R. (2015). Nuevas armas para pensar los procesos de subjetivación. *Pablo Hupert Historiador*. Recuperado de <http://www.pablohupert.com.ar/index.php/nuevas-armas-para-pensar-los-procesos-de-subjetivacion/>
- Fischer, I. (Comp). (2020). *De vínculos, subjetividades y malestares contemporáneos*. Buenos Aires, Argentina: Entreideas.
- Freud, S. (1986). Totem y Tabú. En Freud, S. *Obras completas* (Vol. 13, pp.1-213). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1913).
- Frigerio, G. (2004). Ensayo, bosquejos conceptuales sobre las instituciones. En Elichiry, N. (comp.). *Aprendizajes escolares. Desarrollos de psicología educativa*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc Ensayos y Experiencias
- Green A. (1996). *La Metapsicología Revisitada*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Green, A. (2010). *El pensamiento clínico*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Grunberg, D. (2018). Transmisiones subjetivantes en espacios escolares de nivel inicial socialmente vulnerables. Plan de tesis doctoral. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Hornstein, L. (2003). *Intersubjetividad y clínica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Hassoun, J. (1998). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Flor.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires. Argentina: Nueva visión
- Najmanovich, D. (2019). *Complejidades del saber*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc

- Patiño, Y. (2015). Subjetividad, simbolización y aprendizaje de niños pequeños en la escuela. Plan de tesis doctoral. Facultad de Psicología Universidad de Bs As, Argentina
- Puget, J. y Käes, R. (Comps). (2006). *Violencia de estado y psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Lumen
- Rego, Ma. V. (2015). *Transformaciones en niños con problemas de aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Entreideas.
- Schlemenson, S (2001). Constitución psíquica y espacio escolar. La narración como activador de la complejización simbólica. Tendencias y perspectivas. Tesis de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Sverdlik, M. (2010). *La creación del pensamiento en los orígenes*. Buenos Aires, Argentina: Teseo