

Subjetivarse en una escuela marginalizada: Una etnografía con niños leída desde el psicoanálisis de Winnicott

Subjectivizing in a marginalized school: An ethnography with children viewed from Winnicott's psychoanalysis

Muriel Armijo Cabrera 

Centro de Justicia Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile (muriel.armijo@uc.cl)

Recibido: 26-abril-2021

Aceptado: 14-enero-2022

Publicado: 15-julio-2022

Citación recomendada: Armijo Cabrera, M. (2022). Subjetivarse en una escuela marginalizada: Una etnografía con niños leída desde el psicoanálisis de Winnicott. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2321>

RESUMEN

Este artículo presenta la evolución de un objeto de estudio a través del análisis de datos etnográficos producidos en una escuela marginalizada de Santiago (Chile), o "serendipia", descubrimiento casual. El objetivo de la investigación original era entender cómo se subjetivan los niños en ese entorno, utilizando un marco teórico postestructuralista de la subjetivación. Durante el proceso de campo se producen datos sorprendentes que requieren un marco conceptual más concreto para poder ser interpretados y analizados. La subjetivación se lee entonces desde el psicoanálisis de Winnicott, quien incorpora la dimensión inconsciente de la experiencia humana y permite entender cómo los niños se movilizan hacia los saberes escolares. La metodología utilizada es la postetnografía escolar visual, que se desplegó durante siete meses, con investigación de campo, producciones visuales infantiles y entrevistas con grupos de niños. Se presentan cinco momentos claves en los procesos de subjetivación infantil, que permiten entender los datos generados en el trabajo de campo, y delinean maneras de acercarse a los saberes escolares. Estos resultados parecen fundamentales para repensar la formación docente.

Palabras clave: etnografía, pobreza, psicoanálisis, saber escolar, subjetivación

ABSTRACT

This article presents the evolution of an object of study through the analysis of ethnographic data produced in a marginalized school in Santiago (Chile), or "serendipity", serendipitous discovery. The objective of the original research was to understand how children are subjectivized in that environment, using a poststructuralist theoretical framework of subjectivation. During the field process, surprising data are produced requiring a more concrete conceptual framework to be interpreted and analyzed. Subjectivation is then read from Winnicott's psychoanalysis, which incorporates the unconscious dimension of human experience and allows us to understand how children are mobilized towards school knowledge. The methodology used is visual school post-ethnography, deployed during seven months, including field research, children's visual productions and interviews with groups of children. Here we report five key moments in the processes of children's subjectivation, which allow us to understand the data produced in the fieldwork, and delineate ways of approaching school knowledge. These results seem fundamental to rethink teacher training.

Keywords: ethnography, poverty, psychoanalysis, school knowledge, subjectivation

Financiamiento: ANID proyecto Postdoctorado (No. 3200674); ANID proyecto Centro Justicia Educacional (PIA CIE160007); ANID Proyecto Anillos (PIA SOC18003).

Conflictos de interés: La autora declara no tener conflictos de interés.



Publicado bajo [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Recientemente las niñas y los niños se han empezado a considerar como agentes activos y sujetos de estudio en la investigación en educación, cuestionando el adultocentrismo y la violencia institucional ejercida sobre la niñez (Carrasco et al., 2016; Pavez Soto, 2012; Vergara et al., 2015). El objetivo de este estudio¹ era entender cómo se subjetivan los niños (se utilizará la forma masculina para designar a las niñas y los niños, las adultas y los adultos, las sujetas y los sujetos), en una escuela marginalizada de la Región Metropolitana (Chile), donde las exclusiones tanto sociales como educativas generan múltiples violencias simbólicas (López et al., 2011). La incorporación de estas voces infantiles pretendía así desplazar los discursos hegemónicos sobre ellos para evidenciar sus propias experiencias (Peña, 2010; Rockwell, 2018).

Se planteó una conceptualización postestructuralista de la subjetivación, utilizando referentes clásicos como Foucault, Deleuze y Butler (Ball, 2012; Deleuze, 1968; Youdell, 2006). No obstante, a raíz de las observaciones realizadas, se generó la necesidad de buscar un marco de interpretación que permita comprender ciertas situaciones que esta teoría no permitía analizar. El trabajo conceptual requirió entonces indagar la literatura para encontrar un marco analítico adecuado, transformando el objeto mismo del estudio (Rockwell, 2009) y dando lugar a lo que se ha denominado “serendipia”, descubrimiento casual de un fenómeno (Hernández, 2016). La serendipia existe para la investigadora en tanto sujeta situada, quien no proviene del campo de la psicología, y descubre que la teoría de los fenómenos transicionales se puede utilizar como una herramienta de lectura dentro del contexto educativo. Estas situaciones tomaron sentido gracias a la teoría psicoanalítica winnicottiana, que incorpora la dimensión inconsciente de la experiencia humana y propone un marco teórico concreto para entender los procesos de subjetivación (Mosconi, 1996; Winnicott, 1971; Youell, 2009). Se entiende que los datos de campo también se podrían analizar desde otras perspectivas teóricas, por ejemplo, la teoría de Vygotsky.

En el contexto de alta segregación que caracteriza el sistema educacional chileno, este estudio se centró en una escuela básica marginalizada de la periferia de la Región Metropolitana, que nunca ha aplicado los principales mecanismos de mercado en educación, al no seleccionar ni cobrar a sus estudiantes (Bellei, 2015; Slachevsky, 2015; Valenzuela et al., 2014). Por tanto, dicha escuela acoge a los estudiantes más excluidos del sistema, tanto a nivel geográfico, socio-económico y cultural. Según el “Índice de Vulnerabilidad Escolar” (IVE), elaborado por la Junta Nacional de Auxilios y Becas (JUNAEB, 2017), para el año 2017, presentaba un 92% de vulnerabilidad.

Después de dos meses de trabajo de campo, las interacciones con los niños generaron una situación sorprendente y casi inexplicable, que llevó a visualizar un nuevo aspecto del objeto de estudio, una frontera de subjetivación ubicada a nivel del saber y del aprender (Charlot, 2010; Zambrano Leal, 2015). Como se mostrará más adelante, en el análisis de los datos, un niño muy disruptivo en el aula y en ruptura con los saberes escolares, se acercó a trabajar con la investigadora. Esta situación levantó preguntas de investigación que motivaron un nuevo marco de análisis, develando el carácter casual e imprevisible de los procesos investigativos. El foco de la investigación giró entonces hacia un nuevo hilo conductor: ¿Cuáles son los elementos que movilizan a los niños de una escuela marginalizada para interesarse en los saberes escolares?

Este estudio busca evidenciar cómo se despliega la teoría transicional en un contexto educativo, marginalizado y latinoamericano.

Desde la subjetivación hasta el objeto-saber

En el ámbito sociológico, la subjetivación se entiende como un proceso permanente de producción de sujetos, a la vez “sujetos” por su entorno y convertidos en sujetos, es decir con una capacidad de resistencia y transformación (Ball, 2015; Youdell, 2006). Esta producción descansa en la elaboración de fronteras entre lo que los sujetos son y lo que no son, es decir sus identidades y sus diferencias (Armijo

¹ Esta investigación fue presentada como ponencia, titulada “Conceptualizando datos etnográficos con herramientas psicoanalíticas” en el V Congress of Contemporary Ethnographies Across Disciplines (CEAD): Bordes y fronteras. Pluralidad, permeabilidad y plasticidad, realizado en Santiago, Chile, 20-23 de noviembre de 2018.

Cabrera, 2018). Desde la perspectiva postestructuralista, las identidades nacen a partir de un “otro” del que se distinguen, y que les permiten definirse en términos de género, clase, raza, sexualidad, religión, nacionalidad, capacidad, apariencia física, etc. (de la Rosa, 2015; Graham & Slee, 2008; Lindblad & Popkewitz, 2000; Matus et al., 2019; Skliar, 2017).

Según Donald Winnicott (1896-1971), pediatra y psicoanalista de la corriente del “middle group” dentro de la

Sociedad Británica de Psicoanálisis, los sujetos emergen de la separación entre un yo y un otro desde un núcleo inicial, un “área transicional” que mantiene separados y vinculados a la vez, el mundo interno y la realidad externa compartida. Esta área transicional permanece a lo largo de la vida y constituye un espacio intermedio entre los sujetos y su entorno. Este espacio existe como “lugar de reposo para el individuo enfrentado con esa tarea humana interminable que consiste en mantener, a la vez separadas y conectadas una a la otra, la realidad interna y la realidad externa” (p. 9). Para Winnicott (1971), esta tercera área “subsiste a lo largo de la vida, en el modo de experimentación interno que caracteriza a las artes, la religión, la vida imaginaria y el trabajo científico creativo” (p. 25), y se convierte en lo que denomina la “experiencia cultural”. Winnicott considera que constituye un espacio potencial para la experimentación de los sujetos, les permite explorar ambas realidades, así como aprender y comunicar. En esta área transicional, quien cuida al niño le debe entregar un sentimiento de seguridad, para permitirle “introyectar” la sensación de confianza en la fiabilidad de su entorno. Con ello, los niños pueden entrar en el universo del juego y de lo simbólico.

El área transicional se conforma a través de cinco momentos claves que serán desarrollados posteriormente: la contención, los objetos transicionales, el juego libre, la creatividad y la destructividad (Figura 1).



Además, la filósofa francesa Nicole Mosconi (1996) emite la hipótesis que el saber también se despliega en esta área transicional y que presenta características similares a las del objeto transicional y la cultura. Para ella, el saber aparece “por excelencia como el mediador entre la realidad psíquica personal y la realidad exterior compartida” (p. 86). Reemplaza al objeto transicional y se ubica en ese espacio intermedio que permite pasar desde la subjetividad pura hasta la objetividad percibida, “concebida subjetivamente” (p. 92). El saber científico y escolar aparece entonces como una construcción teórica y conceptual que vincula el sujeto con el mundo, mediante un lenguaje específico que permite simbolizar la realidad. Así, el saber escolar se configura como una verdad, una ilusión compartida, entre otras, lo que Mosconi denomina el “objeto-saber” (1996), y permite analizar los fenómenos educativos y escolares a la luz de las experiencias transicionales.

Método

Se ha privilegiado una aproximación cualitativa al campo de estudio, para indagar en profundidad las dinámicas planteadas. La metodología se considera una postetnografía escolar visual, dado que cuestiona la dualidad sujeto-objeto e incorpora producciones visuales (Adams St. Pierre, 2017; Guber, 2011; Pink, 2013). La investigación de campo se desplegó durante siete meses, en los que se fue desplazando la mirada desde el mundo de los adultos hacia las subjetivaciones infantiles. Las técnicas utilizadas fueron: documentación del objeto de estudio; observación participante en la escuela; entrevistas etnográficas con adultos y niños; producción visual infantil, asociada con entrevistas colectivas de niños.

Muestra y consideraciones éticas

Esta investigación se realizó en una escuela básica particular subvencionada, ubicada en la periferia de Santiago (Chile), creada en los años 80 en un sector rural en proceso de urbanización. Desde sus inicios se ha especializado en acoger a los estudiantes excluidos de otros establecimientos por razones conductuales, académicas, económicas, sociales o raciales.

La investigación se enfocó en un curso de 4o. año de Educación General Básica (EGB) que contaba 42 niños entre 8 y 13 años de edad. Entre ellos, 35 entregaron los consentimientos informados firmados por sus apoderados, y pudieron participar en las nueve entrevistas colectivas, conformadas por tres o cuatro niños, elegidos en función de sus afinidades y disponibilidad (tres de niñas, cuatro de niños, dos mixtas). Los niños leyeron y firmaron sus asentimientos informados al inicio de cada entrevista. Estas se realizaron en el horario y en el espacio escolar, ambos acordados y facilitados con el equipo directivo y con la docente encargada del curso.

El proyecto fue enteramente aprobado por el Comité de ética de la universidad patrocinante, y la participación de los niños fue voluntaria en todo momento. Además, se explicó reiteradamente a los niños cuales eran sus derechos en la investigación, cómo podían participar, cuál era la función de la investigadora y su ausencia de poder dentro de la escuela.

Dispositivos de producción visual

Esta técnica de investigación fue diseñada para favorecer la expresión de las voces infantiles mediante distintos soportes y dispositivos de producción visual (Barrantes-Elizondo, 2019; Martínez et al., 2018; Poveda et al., 2018):

Fotografía

Los niños elaboraron un “foto-kit” colectivo, a partir de fotografías que capturaron en la escuela y que seleccionaron para obtener un conjunto de 42 fotos representativas de la vida escolar. Este foto-kit fue utilizado posteriormente durante las entrevistas colectivas como un material visual disponible para que se expresen, sobre el modelo del Photolangage© (Romero et al., 2012; Vacheret, 2010). Este dispositivo consiste en elegir una o dos fotos en base a una instrucción detonante, en este caso “tus mejores momentos en la escuela”, lo cual genera intercambios con la investigadora y entre los niños.

Dibujo

Se propuso la producción de un “anti-retrato”, es decir un retrato de sí mismo de manera visual, centrado en “quién o qué *no* soy o *no* quiero ser”. A través de esta instrucción, se buscaba identificar “los otros” que les permiten a los niños definir su identidad. Los niños realizaron sus producciones visuales en una hoja de papel, durante las entrevistas colectivas. Al mismo tiempo se seguía conversando acerca de sus producciones y de sus experiencias. Tanto las fotografías como los dibujos fueron orientados por instrucciones detonantes diseñadas específicamente para abordar las problemáticas de la investigación. No obstante, durante el proceso se permite que los niños se apropien y desborden las instrucciones. Durante las entrevistas, los niños interpretaron sus producciones.

Análisis

Las observaciones e interacciones fueron registradas cotidianamente en diarios de campo personales, los cuales incluían “datos transgresivos” tales como sensaciones, emociones e incluso sueños (Adams St. Pierre, 1997; Blackman, 2007). Todos los datos fueron analizados de manera continua y posteriormente al trabajo de campo, con una mirada interpretativa y subjetiva y como un conjunto, considerando las producciones visuales como procesos y no como productos (Guber, 2011; Pink, 2013).

El análisis se desarrolló a partir de matrices elaboradas previamente al trabajo de campo, de acuerdo al marco teórico. Estas evolucionaron con el trabajo conceptual, generando nuevas categorías y herramientas de análisis, tales como mapas mentales, esquemas, síntesis, clasificaciones, etc. (Adams St. Pierre & Jackson, 2014; Rockwell, 2009). Los resultados fueron discutidos en distintas instancias de reflexión académica, “cristalizando” los datos (Richardson, 2000, citada en Armijo Cabrera, 2019), es decir multiplicando los puntos de vista, en búsqueda de una “subjetividad disciplinada” (Serra, 2004), alternativa postestructuralista al método de triangulación. En particular, se considera la escritura como una forma de producir pensamiento e interpretaciones, por tanto, el trabajo de la escritura permitió la “introducción del significado” (Adams St. Pierre, 2015).

Resultados

A continuación, se introduce extractos de diarios de campo que relatan las observaciones realizadas, al mismo tiempo que integran las interpretaciones y primeros análisis de la investigadora. Además, se presentan producciones visuales infantiles y sus contextos de realización.

Contención u “*holding*”

Me siento al fondo de la sala, en un banco de la penúltima fila. Primero [docente] revisa los cuadernos de los niños para ver si realizaron las guías de geografía, y reta al curso por su comportamiento en la mañana con [ayudante]. Mientras empieza a retarlos fuerte², Esteban³ se viene a esconder detrás de mí, sentado en el suelo contra la pared, entre mi silla y la mesa de atrás. Lo miro con curiosidad, pero no le digo nada. Cuando [docente] revisa me doy cuenta que hace un comentario irónico a un niño, medio broma, y solicita la complicidad de los otros adultos, como una forma de humillación con testigos, a la cual solo pueden reírse los adultos porque no están al mismo nivel que los niños. Me fijo que [ayudante] mira a [docente] y se ríe, intercambia una mirada de complicidad con ella y hace un gesto como de decir que está buena la broma pero que es un poco dura. Está contenta porque recupera su lugar de poder. Cuando está retando al curso, [ayudante] le dice que Esteban y Darío estuvieron jugando toda la hora. Entonces [docente] busca a Esteban, pero no lo encuentran, preguntan dónde está y yo no contesto, pero lo miro con insistencia, los niños ven que lo miro, que sé dónde está pero que todavía no dije nada. Rápidamente algún niño dice que Esteban está ahí, lo muestra con el dedo y las tías lo ven. Yo sigo mirándolo a él. Se levanta un poco para ser visible, mira a la tía⁴, pero no vuelve a su lugar. [docente] le dice que vuelva, los niños detrás de nosotros también le dicen, pero no quiere y se queda ahí. Le pregunto por qué no vuelve a su lugar y me dice que no quiere. Me llama la atención que se venga a acurrucar justo detrás de mí, como un espacio seguro, protegido.” (Diario de Campo, 02/05/2017)

En el pensamiento de Winnicott, el cuidado maternal continuo genera la reunión de los pedazos del niño para permitirle acceder al sentimiento de ser, el sentimiento que el cuerpo y la psique están en contacto, es decir constituir el yo o “self”. El “*holding*” (Winnicott, 1971) es equivalente al concepto de “contención” elaborado por Wilfred Bion, y consiste en la manera de sostener el niño, tanto físicamente como psíquicamente, para que pueda existir como sujeto “sujeto” (Youell, 2009). En la teoría de Bion, la contención le permite al niño dar sentido a lo que está viviendo, “introyectando” la experiencia de ser contenido por otro, para elaborar su propia capacidad de pensar. Youell (2009) dice que, ante todo, “el niño necesita otra persona para compartir la felicidad que siente al descubrir el mundo” (p. 15). La contención es la que permitiría progresivamente alcanzar la “capacidad para estar solo en presencia del otro”, fundamento de la madurez afectiva según Winnicott (1971).

² Regañar.

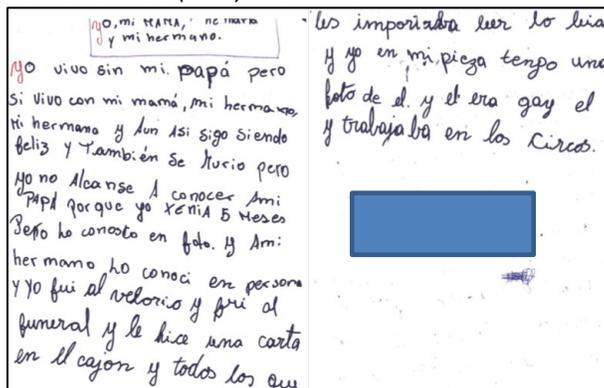
³ Todos los nombres propios corresponden a seudónimos.

⁴ Docente.

En el extracto de diario de campo presentado anteriormente, se puede observar cómo un niño, Esteban, utiliza concretamente el cuerpo de la adulta investigadora para protegerse de la ira de la docente⁵. Encapsulado entre sillas, mesas y pared, Esteban está escondido y contenido, de forma que puede sostener la situación que está enfrentando con dificultad. Otro ejemplo de esta contención, que se pudo observar posteriormente en la producción visual y las entrevistas con los niños, es cómo confían y entregan sus dolores a la investigadora. En el “antirretrato” anterior, Yara relata la historia de su familia y la muerte de su padre y de su hermano (Figura 2).

Figura 2

Relato de duelo (Yara). Producción infantil.



En estos dos ejemplos, los niños comparten experiencias difíciles o dolorosas con la investigadora, para ser contenidos tanto físicamente como psíquicamente. No obstante, según la teoría de Winnicott, esta contención también sirve para contener las emociones positivas de los niños, en particular cuando entienden o aprenden cosas nuevas y las quieren compartir, para así comprobar su experiencia. Por ejemplo, la alegría que tienen en mostrar sus trabajos o sus dibujos a los adultos, esperando encontrar la misma alegría en el reflejo que estos les ofrezcan. Otro ejemplo sucede después del episodio anterior, cuando Esteban se acerca a la investigadora para que le corrija su trabajo (ver sección “Juego libre”). En ese sentido, la contención permite y facilita una relación con el saber escolar.

Objetos transicionales

Pablo no escribe nada, hace origamis. Primero solicita a Antonia para mostrárselos, pero ella no lo escucha, entonces me solicita a mí “tía, mire”. Miro, tiene dos origamis que se pueden mover. Me hace moverlos para ver cómo cambian. Un barquito y una flor de esas que uno puede escribir cosas adentro como cuando yo era chica. [...] Jugamos con los chicos del fondo a ese juego de origami con números y frasecitas. Cuando Antonia ve que Pablo me hace el juego, saca el suyo de su lapicera, tiene ya sus frases escritas adentro. Entonces me hacen decir un número, antes en la mañana le había pedido 153 a Pablo, pero no me lo aceptó, 47 sí lo hizo. Ahora a Antonia le pido 53 y los cuenta, pero con trampa. Nos reímos, me salen distintas cosas: es linda, es fea (“noooo...” dicen todos, y Ester agrega “tiene rulos igual que yo” y los muestra), se hace pipí (riéndose antes de atreverse a decirlo; Diario de Campo, 02/05/2017)

En los pequeños niños, la exploración del espacio potencial se realiza mediante el uso de objetos transicionales, como el peluche, por ejemplo, que remplazan al “objeto interno”, es decir la imagen mental del adulto en el interior del niño (Winnicott, 1971, p. 19). El objeto transicional permite experimentar la “ilusión” que procura esta representación simbólica. Progresivamente, con el objeto transicional, el niño pasa desde un control mágico y omnipotente del mundo externo hacia un control concreto, por la manipulación, de la realidad, integrando así las fronteras entre sí y el entorno.

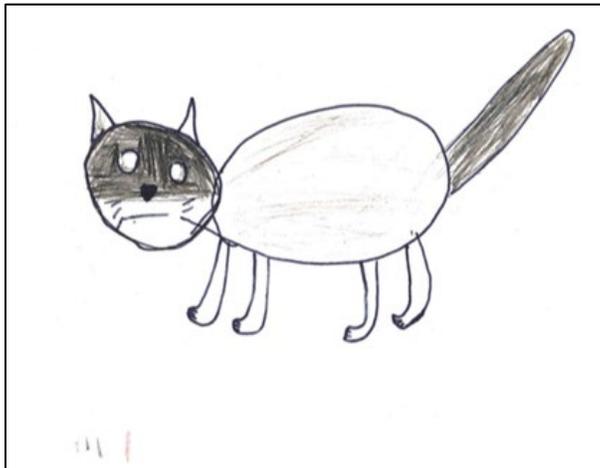
El extracto anterior muestra una dinámica que se repitió en múltiples ocasiones durante el trabajo de campo, en las interacciones con Pablo. Siempre tenía un objeto que aportaba de su casa, con el que jugaba en clase, y a partir del cual era posible dialogar con él, es decir, interesarlo. Durante la entrevista colectiva, Pablo solicitó la ayuda de la investigadora para apoyarlo en la realización de su dibujo,

⁵ Se puede suponer que la investigadora representa una “madre suficientemente buena” frente a la docente “mala madre”.

utilizando la mano de la investigadora como un objeto que cumplía una función transicional. En esta configuración desconocida y con una tarea por cumplir, Pablo se apoyó en la investigadora, quien le prestó su mano, como un objeto intermedio, ni de una, ni del otro, obedeciendo sus instrucciones, dibujando unos ojos redondos, un cuerpo, una cola, dos patas, hasta no poder distinguir qué hizo cada uno⁶ (Figura 3).

Figura 3

“Antirretrato” a cuatro manos (Pablo). Producción infantil.



El uso de los objetos transicionales permite conectar el mundo interno del niño con su entorno externo. Al interactuar con Pablo mediante sus objetos transicionales, aceptando sus reglas, es decir que él elija sus objetos de transición como, durante la entrevista, elije las manos de la investigadora, se da la posibilidad de conectar con él. El rechazo y el desinterés que expresa frente a los saberes escolares se matiza cuando existe esa conexión. Por ejemplo, un día trajo un libro de matemáticas desde su casa, regalado por su abuela. Aprendía sus tablas de multiplicación mientras la docente estaba enseñando otro contenido, no obstante, estaba conectando con un contenido escolar. De la misma manera, una vez establecida esa conexión con la investigadora, acepta finalmente realizar una tarea escolar solicitada, a pesar de sus resistencias. Pareciera que la presencia de la investigadora a su lado, con quien se estableció una relación mediante un objeto y que escucha su rechazo, facilita y acompaña su relación con el saber escolar.

Juego libre o “playing”

Jairo encuentra que me río con todo y me pregunta “¿Usted se tragó un payaso?”. Me parece muy divertido su comentario y lo converso con él, le pregunto si le molesta que me ría, me dice que no, le digo que mejor reír que llorar, me dice que sí, le digo que me gustó mucho su expresión, que está buena, la repito y me río. (Diario de Campo, 02/05/2017)

La teoría winnicottiana de la tercera área amplía el proceso de maduración con la actividad del juego sin reglas o “playing”, que prolonga la actividad concentrada del niño descubriendo el mundo, y reemplaza los objetos transicionales. En ese sentido, el juego libre y espontáneo es una manera de juntar las realidades internas y externas, hacerlas dialogar, “exterioriza una muestra de sueño potencial” para vivir en él con un “ensamblaje de fragmentos” de la realidad externa (p. 73). El lenguaje, como expresión simbólica institucionalizada que remite al objeto transicional, permite también su uso lúdico a través de los juegos de palabras, las metáforas, la poesía.

En el extracto presentado, se observa cómo Jairo utiliza el lenguaje y los juegos de palabra, comunicándose con metáforas, las cuales también son parte de la cultura popular chilena. Las imágenes que llenan el lenguaje permiten delinear figuras con contornos borrosos los cuales le otorgan fluidez a la

⁶ Se considera la subjetividad de la investigadora en ese momento, cuando acepta “prestar” su mano a Pablo, ubicándola fuera de su propio cuerpo, sin conocer la teoría transicional. Esta intuición se debe a las experiencias previas de conexión con él a través de distintos objetos.

relación. El lenguaje, como primer soporte de la comunicación, es objeto de estos juegos que facilitan un modo de relación libre. De la misma manera, los niños también despliegan todo tipo de juegos libres, en particular durante los recreos: ping-pong, fútbol, taca-taca, pinta, juegos videos, juegos en línea. Así, en sus producciones visuales fotográficas y en las entrevistas, los niños valoran mucho los espacios de juego libre con la pelota (Figura 4) y los juegos libres virtuales (Figura 5).

Figura 4

Juegos de pelota. Producciones infantiles.



Figura 5

Juegos virtuales. Producciones infantiles.



En el siguiente extracto, se presenta la escena más disruptiva de todo el trabajo de campo, cuando Jairo se acercó a la investigadora para que le ayude a realizar su tarea, y estuvo trabajando durante toda la hora. Se evidencia en el relato cómo se integran los juegos de palabras, habituales y constitutivos de la relación con Jairo, los cuales facilitan la relación con el saber escolar:

Jairo se levanta y se viene a sentar a mi lado, quito mi mochila de la silla para que se pueda sentar. Abre su cuaderno y empieza a escribir, lo dejo hacer sin decir nada. Finalmente me muestra lo que hizo y me pregunta si está bien, me solicita, pero de una manera bien implícita. Empiezo a ayudarlo y entre todo trabajamos toda la hora juntos. Parece como un milagro, algo mágico se produjo que no supe explicar, que Jairo haga el trabajo y que solicite ayuda. Le cuesta concentrarse, varias veces vienen otros chicos a conversarnos, pero yo les pido que por favor nos dejen porque estamos trabajando. También viene Esteban a pedirme que le corrija, pero él tenía calculadora entonces le digo que no voy a perder el tiempo mirando eso si no lo hizo en serio. Me dice que no, que lo hizo solo, entonces lo miro. Al principio cuando venían a conversarnos, Jairo 'al tiro'⁷ se distraía, también ridiculizó mi demanda de dejarnos trabajar, pero después ya se acostumbró y seguía concentrado. Me di cuenta que no tenía claro la cuestión de las columnas, las decenas y los miles, que no sabía leer un número del tipo 5072. Antonia y Jairo no sabían tampoco alinear sus cifras en las unidades; cuando les explico utilizo unos lápices de distintos tamaños. Jairo se burla de mí y dice que es una ensalada de repollo que vamos a alifñar. Alinear, no alifñar, me río con ellos, pero sigo con mi explicación y después recupero su imagen del repollo cuando vuelve a hacer el mismo error en otro cálculo." (Diario de Campo, 02/05/2017)

Se observa que, con los juegos de palabras, se pueden introducir elementos conocidos y familiares en el saber escolar, con una ensalada de repollo que aparece en medio de las sustracciones. En este caso, alejarse de los saberes propiamente escolares permite, paradójicamente, acercarse a ellos, facilitando el tránsito. De la misma manera, se ha observado en la investigación cómo los niños privilegian los espacios

⁷ Chilenismo para "enseguida".

naturales, plantas, arboles, agua, así como los animales presentes en la escuela (ver Figura 6). Estos elementos naturales del entorno escolar son muy valorados por los niños, ya que permiten un espacio de juego libre, fluido y espontáneo.

Figura 6

Naturaleza. Producciones infantiles.



El juego libre se configura como un momento central de la relación con los saberes escolares, no solamente porque permite interpretar y entender el hito más llamativo del trabajo de campo, sino también porque se articula estrechamente con los otros momentos claves descritos por Winnicott. El juego libre es un momento transversal, que permite entender la transición desde los objetos transicionales hacia la creatividad.

Creatividad

Cuando suena el timbre, se supone que todos deben terminar sus guías de geografía. [docente] empieza a hacerla oralmente con los que la escuchan y a escribir las respuestas en la pizarra. Entonces la pega⁸ consiste en copiar la pizarra más que reflexionar. Pero Antonia va un poco adelantada sobre ella y me pregunta, y Pablo también la ayuda con las respuestas, aunque él no escriba nada. Al final cuando Antonia va a mostrarle a [docente], ella le dice que no está bien la segunda pregunta. Entonces Antonia vuelve enojada y le digo que copie lo que dice la pizarra no más y así se va tranquila, porque finalmente era lo esperado. Me da pena porque hizo el esfuerzo de buscar las respuestas, de reflexionar y hacer el ejercicio, pero su respuesta espontánea, no estándar, no es validada y es rechazada en bloque.” (Diario de Campo, 02/05/2017)

Winnicott (1971) considera que es solamente a través del juego libre que el niño o el adulto pueden ser creativos y expresar su personalidad completa. Según él, “es sólo siendo creativo que el individuo descubre el sí” (p. 76). La creatividad se configuraría como un modo de percepción de la realidad que le da al sujeto el sentimiento que vale la pena vivir. La situación opuesta es la sensación de tener que responder, ajustarse y adaptarse a las exigencias de la realidad externa, que se impondría desde fuera y obligaría a la sumisión. Así para Winnicott (1971), la creatividad es “inherente a al hecho de vivir” (p. 95).

La creatividad se despliega entre los niños en el juego y más tarde, en los adultos, en lo que denomina “experiencia cultural”, “extensión de los fenómenos transicionales” (p. 137) que permite a cualquiera navegar en la tercera área y constituye un espacio privilegiado de comunicación y de aprendizaje. Ahí la creatividad se expresa particularmente a través de la expresión artística o la producción científica, por ejemplo.

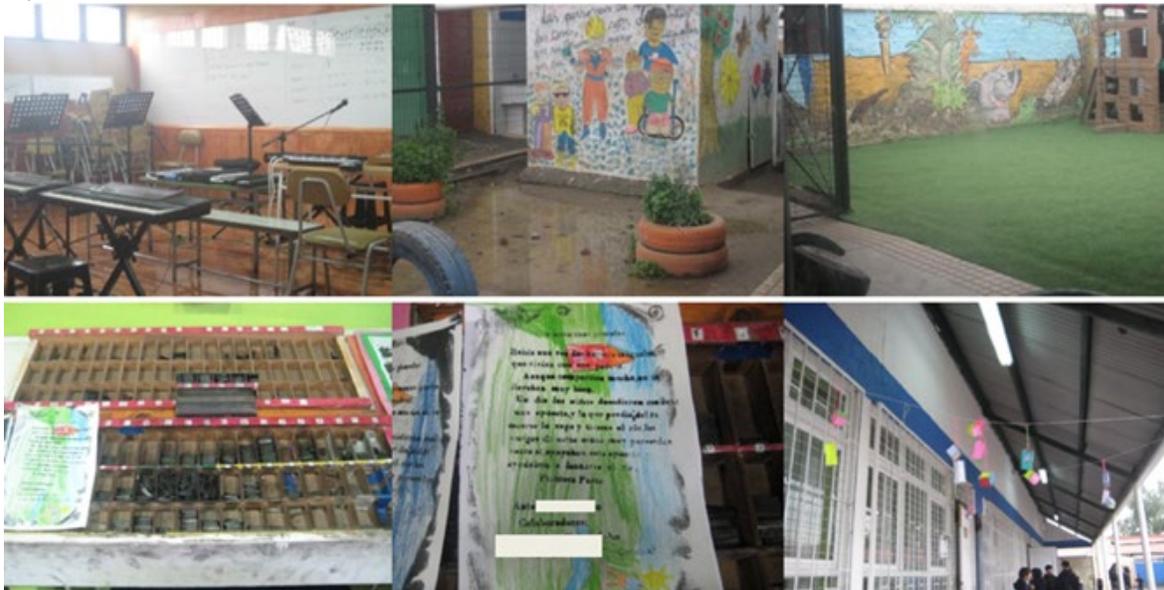
En el extracto presentado, se observa la tensión entre la creatividad de Antonia, quien elabora respuestas a las preguntas planteadas, y el marco escolar que la constriñe. En esta creatividad aparece una relación espontánea con el saber escolar, que no encaja con la forma estandarizada de la educación propuesta. El aprendizaje esperado en la situación descrita no descansa en un acto creativo, sino en la repetición de un contenido expuesto. No obstante, en esta forma escolar no se genera una relación con el objeto-saber que permita conectar emocionalmente a los niños con el saber escolar. Al contrario, esta forma se impone y obliga a la sumisión, lo cual genera la decepción de Antonia, o bien resistencias en el

⁸ Chilenismo para “tarea o trabajo”.

caso de Pablo. En el mismo sentido, a través de sus producciones visuales y en las entrevistas, los niños valoran los espacios de creatividad en la escuela, como murales, sala de música, imprenta escolar y construcciones matemáticas (Figura 7). En estos ejemplos, se puede observar particularmente como la creatividad genera este puente con los saberes escolares, por ejemplo, la escritura o la geometría.

Figura 7

Espacios de creatividad. Producciones infantiles.



La creatividad también se puede entender de manera relacionada con la contención descrita por Winnicott, en la medida que es muy relevante la forma en que los adultos reaccionan frente a la creatividad de los niños, para contener, acompañar y valorar esta creatividad infantil. Si bien el espacio de juego libre es el que permite la emergencia de las propuestas creativas, para que prospere es necesario que la creatividad infantil sea acogida por los adultos. De la misma manera, en el último momento clave descrito por Winnicott, la reacción adulta es fundamental para su despliegue, el cual permite construir una relación con el saber escolar.

Destructividad y utilización del objeto

Jairo le contesta con mucha violencia a [ayudante] en varios momentos cuando ella lo interpela. Es impactante su actitud, no parece relacionada con la situación presente si no que con algo más general o algo externo o algo pasado. Grita, gruñe y dice garabatos, aunque no demasiado fuerte. No le obedece, no se sienta, incluso cuando los otros niños le dicen que se siente, aunque sea en otro asiento que el suyo. Dice que no quiere. Yo estoy al lado y no hago ni digo nada particular. (Diario de Campo, 02/05/2017)

La teoría winnicottiana de los fenómenos transicionales se cierra con la teoría de la “utilización del objeto”, que consiste en la diferenciación definitiva entre la realidad externa y el mundo interno (Winnicott, 1971). Desde esta perspectiva, una vez conectado con los objetos externos, gracias a la mediación del espacio potencial intermedio, el sujeto destruye al objeto, para finalmente comprobar su realidad. Para que el niño pueda utilizar los objetos en su experiencia de vida, necesita destruirlos y verlos sobrevivir, es decir “no aplicar represalias” contra él, no cambiar de actitud, de calidad frente a él (p. 127).

A diferencia de la perspectiva psicoanalítica más ortodoxa, Winnicott (1971) considera que la destructividad del sujeto no es negativa, sino que hace parte de su proceso de maduración afectiva: “es la pulsión destructiva que crea la cualidad de la exterioridad” (p. 130). Dice que la destrucción es la que permite existir en el mundo, “fabricando la realidad, ubicando el objeto fuera del sí” (p. 126). Al reconocer al objeto destruido como independiente y real, el niño puede amarlo. La agresividad de los niños entonces se puede entender como una manera de cuestionar la realidad del mundo externo. Este extracto muestra un ejemplo de la destructividad ejercida por Jairo, el mismo niño que, ese día,

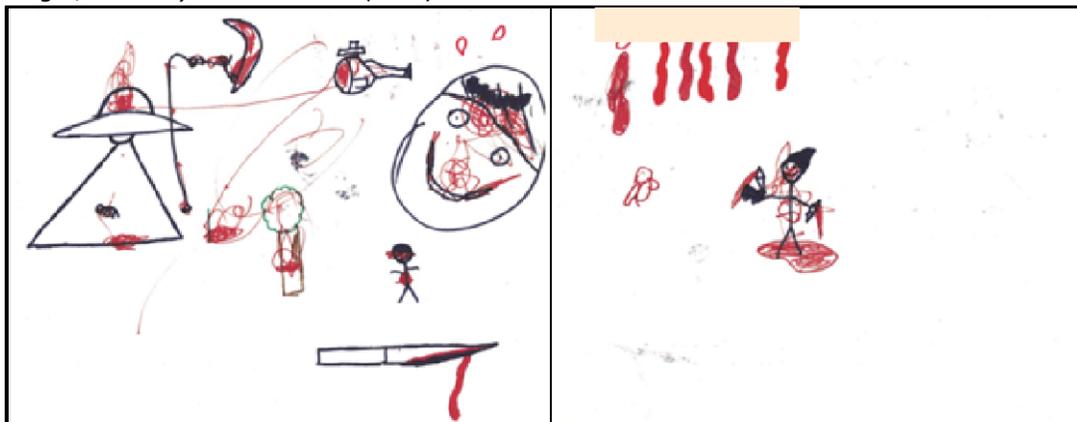
finalmente se sienta al lado de la investigadora para realizar una tarea escolar con su ayuda. Como se menciona en la introducción, Jairo solía tener ese tipo de comportamientos disruptivos en la escuela.

Por esta razón, cuando él se sienta y estudia de manera concentrada, es cuando se genera un dato sorprendente para el trabajo de campo. La interpretación de la teoría transicional permite entender cómo puede transitar el mismo día desde actos de violencia física y simbólica hacia una conexión apaciguada con el objeto-saber. Se observa en el extracto que la investigadora no reaccionó frente a su violencia, no cambió su actitud, no lo reprimió ni sancionó. El análisis posterior de la jornada de observación, con la ayuda del marco analítico de Winnicott, permite comprender los fenómenos desplegados.

Cabe señalar que esta relación con el saber escolar no se considera adquirida de una vez por todas. Es decir que, no es porque ese día Jairo haya desplegado una destructividad que le permitió generar una relación con el saber escolar (ver sección “Juego libre”), que esta relación haya permanecido para siempre. Por el contrario, esta experiencia se vuelve a repetir una y otra vez, siempre y cuando el niño necesite comprobar la fiabilidad de su entorno. Incluso en la edad adulta, pueden aparecer situaciones que vuelvan a requerir un despliegue de destructividad. Así, por ejemplo, Jairo expresó mucha resistencia en participar en las entrevistas colectivas, y su destructividad se manifestó durante todo el desarrollo. Finalmente, realizó un “antirretrato” lleno de sangre y de muerte, lo que estuvo relatando a todo el grupo mientras lo dibujaba (Figura 8). Sin embargo, al salir de la entrevista, estaba tranquilo y satisfecho. Al final del trabajo de campo, cuando escribió una carta de despedida para la investigadora, fue uno de los más específicos y cariñosos de todos los niños, mencionando las risas y la entrevista realizada (Armijo Cabrera, 2020).

Figura 8

Sangre, muerte y destructividad (Jairo). Producción infantil.



La destructividad y utilización del objeto aparece entonces como un momento clave en la teoría del área transicional elaborada por Winnicott, que viene a cerrar la serie, aunque nunca se entienda como un proceso lineal. Tal como mencionado, estas experiencias se repiten en la vida adulta, en particular en un espacio transicional que se llena con la experiencia cultural, la vida científica, la experiencia religiosa, la experiencia artística y estética, entre otras formas de comunicarnos y de aprender.

Conclusión

Este artículo ha evidenciado el descubrimiento casual, o “serendipia”, de los fenómenos transicionales dentro de un contexto educativo marginalizado latinoamericano. Este descubrimiento es el resultado de una etnografía postestructuralista, interesada en cuestionar la dualidad entre sujeto y objeto, la cual permitió observar fenómenos intersubjetivos. Estos fenómenos fueron posteriormente interpretados y analizados a través de la teoría del área transicional. Esta teoría ha sido elaborada por Winnicott en Gran Bretaña a mitad del siglo XX, a través de su trabajo clínico en las relaciones entre padres e hijos. Con esta investigación, se evidencia la posibilidad de usar esta herramienta analítica para entender los fenómenos educativos, en un contexto latinoamericano marginalizado del siglo XXI.

Los procesos de subjetivación se despliegan de manera privilegiada en la infancia en relación con el otro adulto, quien debe garantizar un espacio de confianza y de reconocimiento del sujeto. No obstante, este trabajo muestra la distancia que los niños sienten entre el universo escolar y el mundo adulto, que aparece como fundamentalmente distinto de su experiencia infantil. En efecto, las formas en que los niños se movilizan hacia los aprendizajes se sitúan en contraposición con los dispositivos tecnocráticos que se despliegan en la escuela chilena (Armijo Cabrera, 2019). Estos privilegian la memorización y la repetición, controlan y disciplinan los cuerpos, estandarizando tanto los comportamientos como los aprendizajes para responder a las exigencias externas de rendición de cuentas (Assaél et al., 2014; Falabella, 2016). Por el contrario, las subjetivaciones infantiles muestran la necesidad de construir relaciones emocionales con los saberes escolares, mediante actividades libres y creativas. Además, los hallazgos de campo evidencian la importancia de los adultos en el despliegue de estas relaciones con los saberes escolares, los cuales deben ser mediados y validados por ellos.

A modo de conclusión y volviendo a la pregunta que guía este trabajo: ¿Cuáles son los elementos que movilizan a los niños de una escuela marginalizada para interesarse en los saberes escolares?, gracias al marco de análisis de Donald Winnicott, se han identificado cinco momentos claves para la construcción de relaciones con los saberes escolares, donde destaca la importancia de la emocionalidad. Tal como lo plantea Nicole Mosconi (1996), existe una dimensión emocional que es central en la manera en que los niños, así como los adultos, nos acercamos a los saberes. Desde esta perspectiva, los saberes se ubican en un espacio transicional, un área intermedia entre los sujetos, la cual es invisible y fluida. El saber escolar, o el conocimiento, es un contenido sin substancia, sin materialidad, un constructo abstracto que se ubica en el mundo de las ideas y de la racionalidad, pero que también contempla una dimensión emocional. Esta dimensión es la que los niños expresan con más fuerza, a través de la cual se comunican y se conectan con su entorno.

En particular, se han evidenciado cinco momentos claves: la contención u *holding*, tanto física como psíquica; los objetos transicionales como soportes tangibles de esta inmaterialidad; el juego libre o *playing*, que permite crear un puente con espontaneidad, imágenes y metáforas; la creatividad, la cual aparece como un motor y un foco de satisfacción; y por último, la destructividad y la utilización del objeto, las cuales permiten asegurarse la fiabilidad del entorno. Estos cinco momentos se han delineado a partir de las observaciones de campo realizadas un día en particular -el cual genera un quiebre en el terreno y la necesidad de comprender lo sucedido- pero también a partir de las producciones visuales infantiles realizadas en la continuación del estudio. Esto nos muestra que estos momentos claves aparecen de forma recurrente en los procesos de subjetivación infantil y no son hechos aislados.

Por tanto, el hallazgo principal de esta investigación es confirmar la aplicabilidad de la teoría transicional de Winnicott en contextos educativos, marginalizados y latinoamericanos, distintos de su lugar de emergencia. Si bien no podemos afirmar su universalidad, sí es posible utilizarla como una herramienta de análisis para contextos variados. Dado el grado de segregación existente en el sistema escolar chileno, una pista de investigación interesante para continuar sería explorar las relaciones con el saber escolar en contextos socio-económicos diversos. Cuando estas relaciones están a cargo de las familias, se profundizan las desigualdades. Sin embargo, el saber escolar es una particularidad de la institución escolar. En ese sentido, la escuela debería primero definirse como una institución de adultos encargados de la maduración afectiva de los niños, cuyas relaciones con los aprendizajes escolares dependen en gran medida de su “capacidad de estar solo en presencia del otro” (Winnicott, 1971).

Para repensar la capacitación de profesores, consideramos fundamental destacar durante la formación docente la importancia de la dimensión emocional en la forma en que nos relacionamos con los saberes, y cómo los niños se pueden relacionar con los saberes escolares. Por un lado, para desmarcarse de la lógica estandarizadora imperante en la actualidad, la cual reduce los procesos de aprendizaje al convertirlos en procedimientos previsibles y controlables. Por otro lado, para complejizar los discursos que solicitan el despliegue de los afectos, la empatía y el cariño en los espacios escolares, sin explicar cómo estos aspectos se vinculan con los saberes escolares. Se podría integrar la teoría del área

transicional en la formación docente, como una herramienta clave para analizar y entender los fenómenos educativos y los procesos de subjetivación.

Estos hallazgos abren pistas de análisis y de investigación para repensar la formación docente, y levantan preguntas sobre la naturaleza misma de los saberes escolares para los niños, y en particular sobre la experiencia invisible que sucede en la escuela. Si bien este estudio ha permitido delinear cinco momentos claves en las subjetivaciones infantiles y formas de relacionarse con los saberes escolares, parece necesario profundizar en este campo de conocimiento. En particular se requiere interrogar el conjunto de las experiencias infantiles que se despliegan en el plano inconsciente y emocional, e indagar sus formas de aprender tanto dentro como fuera de la escuela. Investigar las formas de aprender de los niños, así como las formas de aprender de los adultos, para hacer conscientes estos procesos y transformar las formas de enseñar.

Referencias

- Adams St. Pierre, E. (1997). Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/095183997237278>
- Adams St. Pierre, E. (2015). Writing as method. In G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosw029.pub2>
- Adams St. Pierre, E. (2018). Writing post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(9), 1-6. <https://doi.org/10.1177/1077800417734567>
- Adams St. Pierre, E. & Jackson, A. (2014). Qualitative data analysis after coding. *Qualitative Inquiry*, 20(6). <https://doi.org/10.1177/1077800414532435>
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., & Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 07-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300001>
- Armijo Cabrera, M. (2018). Deconstructing the notion of inclusion: An analysis of studies, policies and practices in Education. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Armijo Cabrera, M. (2019). Micro-política de una escuela marginalizada: Entre inclusión y estandarización. *Universitas*, 30, 191-209. <http://dx.doi.org/10.17163/uni.n30.2019.09>
- Armijo Cabrera, M. (2020). Entre vida y muerte: La inclusión social de los niños en una escuela marginalizada. *Quaderns de Psicologia*, 22(1), e1494, 1-20. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/psicologia.1494>
- Ball, S. (2012). *Foucault, power and education*. Routledge.
- Ball, S. (2015). Subjectivity as a site of struggle: Refusing neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1129-1146. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1044072>
- Barrantes-Elizondo, L. (2019). Creating space for visual ethnography in educational research. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.19>
- Blackman, S. (2007). 'Hidden ethnography': Crossing emotional borders in qualitative accounts of young people's lives. *Sociology*, 41(4), 699-716. <https://doi.org/10.1177/0038038507078925>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Carrasco, C. L., Verdejo, T., Asún, D., Álvarez, J. P., Bustos, C., Ortiz, S., Pavez, J., Smith, D., & Valdivia, N. (2016). Concepciones de infancia en una escuela con altos índices de violencia escolar de estudiantes a profesores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1145-1159. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.14218210814>
- Charlot, B. (2010). *La relación con el saber: Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- De la Rosa, C. (2015). ¿Quién es el otro?: Un análisis de los discursos de diversidad en estudios sobre formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 136-150. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.2.2015.8>
- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 107-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007>
- Graham, L. J. & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x>
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno.
- Hernández, P. (2016). Serendipia: Historias de científicos que revolucionaron la Odontología. *Revista Biomédica*, 27(1), 31-41. <https://doi.org/10.32776/revbiomed.v27i1.15>

- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB, 2017). *Prioridades 2017 con IVE SINAE Básica Media y Comunal* [Base de datos]. <https://www.junaeb.cl/ive>
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, A., López, J., & Karmy, M. (2011). Individualizando la violencia escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso. *Psyche*, 20(2), 7-23. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200002>
- Martínez, A., Prado, C., Tapia, C., & Tapia, A. (2018). Una relectura de fotovoz como herramienta metodológica para la investigación social participativa desde una perspectiva feminista. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 41, 157-185. <https://doi.org/10.5944/empiria.41.2018.22608>
- Matus, C., Rojas, C., Guerrero, P., Herraz, P., & Sanyal, A. (2019). Diferencia y normalidad: Producción etnográfica e intervención en escuelas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 23-38. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.dnpe>
- Mosconi, N. (1996). Relation d'objet et rapport au savoir. In Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (Dir), *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 75-99). L'Harmattan.
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>
- Pink, S. (2013). *Doing visual Ethnography: Images, media and representation in research*. SAGE.
- Peña, M. (2010). Hacia una recuperación de la subjetividad en el proceso de conocer en el contexto escolar: La pregunta por el saber en niños y niñas de educación básica chilena. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 195-211. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200011>
- Popkewitz, T. & Lindblad, S. (2000). Educational governance and social inclusion and exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(1), 5-44. <https://doi.org/10.1080/01596300050005484>
- Poveda, D., Matsumoto, M., Morgade, M., & Alonso, E. (2018). Photographs as a research tool in child studies: Some analytical metaphors and choices. *Qualitative Research in Education*, 7(2), 170-196. <https://doi.org/10.17583/qre.2018.3350>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (2018). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión? In N. Arata, J. C. Escalante, & A. Padawer, A. (Comps.), *Elsie Rockwell, Vivir entre escuelas. Relatos y presencias: Antología esencial* (pp. 239-263). CLACSO.
- Romero, S., Álvarez, V., García, S., Gil, J., Gutiérrez, A., Seco, M., Jaén, A., Martín, A., Martínez, C., Molina, L., & Santos, C. (2012). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: Algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 4-21. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11404>
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cd4cd01f-76cf-4601-add1-41b28e0e08a6/re33411-pdf.pdf>
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: La política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41(Especial), 1473-1486. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Vacheret, C. (2010). Le photolangage, une médiation thérapeutique un bref historique des théories groupales. *Le Carnet PSY*, 1(141), 39-42. <https://doi.org/10.3917/lcp.141.0039>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Rios, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system: The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue1-fulltext-544>
- Winnicott, D. (1971/1999). *Realidad y juego*. Gedisa.
- Youdell, D. (2006). Diversity, inequality, and a post-structural politics for Education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 33-42. <https://doi.org/10.1080/01596300500510252>
- Youell, B. (2009). *La relation d'apprentissage: La pensée psychanalytique appliquée à la scolarité*. Editions du Hublot.
- Zambrano Leal, A. (2015). Relación con el saber: Fundamentos de una teoría en Ciencias de la Educación. *Educere*, 19(62), 57-68. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11759/21921922874>