

**ABORDAJE DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOANALITICA A LA EDUCACIÓN
PARA LA PRIMERA INFANCIA.**

Elaborado por:
María Victoria Marin

Código: 1156556

Asesora de Trabajo de Grado:
Vivian Ospina

Artículo presentado como opción de grado como Especialista en Psicología Clínica con
Orientación Psicoanalítica

Universidad de San Buenaventura Cali
Facultad de Psicología
Especialización en Psicología Clínica con Orientación Psicoanalítica
Santiago de Cali, 2016

ABORDAJE DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOANALITICA A LA EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA.

María Victoria Marin

Especialización en Psicología Clínica con Orientación Psicoanalítica

Universidad de San Buenaventura Sede Cali

Resumen

El texto pretende dar cuenta de una reflexión psicoanalítica de los conceptos de “niño” y “niña” respecto a las políticas públicas referentes a la educación para la primera infancia en Colombia, poniendo de manifiesto que, desde el marco conceptual del psicoanálisis, sería imposible pensar dichas políticas educativas sin considerar la singularidad subjetiva. En este sentido, se plantea una reflexión acerca de lo que una institución destinada al desarrollo infantil puede ofrecer a los niños y niñas de primera infancia, destacando que el psicoanálisis se interesa por una perspectiva de aprendizaje orientado por lo simbólico. Por otro lado, también se plantea las implicaciones de ser considerado “en situación de vulnerabilidad” y como esto se refleja en dichas políticas. Para concluir se quiere postular un lugar para el psicoanálisis en un contexto como las instituciones dedicadas al desarrollo de la primera infancia, que tan bien reflejan las problemáticas contemporáneas de orden social, como lo son la vulnerabilidad y marginación.

Palabras clave: PRIMERA INFANCIA. EDUCACION. POLITICA PÚBLICA. NIÑO. DESARROLLO INFANTIL

Abstract

The text seeks to explain a psychoanalytic reflection of the concepts of "child" regarding concerning education for early childhood in Colombia, highlighting that since the conceptual framework of psychoanalysis, it would be impossible to public policy think these educational policies without considering the uniqueness subjective. In this sense, a reflection on what an institution for child development can provide children in early childhood, noting that

psychoanalysis is interested in a learning perspective oriented symbolic poses. On the other hand, the implications of being considered "vulnerable" is also raised and how this is reflected in these policies. To conclude we want to postulate a place for psychoanalysis in a context such as development institutions early childhood, how well they reflect contemporary issues of social order, such as vulnerability and marginalization.

Keywords: EARLY CHILDHOOD. EDUCATION. PUBLIC POLITICS. CHILDHOOD. CHILD DEVELOPMENT

INTRODUCCION

Actualmente en nuestro país se está viviendo un momento muy importante en materia de educación para la primera infancia, haciendo de esta, parte central de la agenda estatal, departamental y municipal con la estructuración de estrategias de atención integral para nuestros niños y niñas.

Como lo menciona Alarcón (2013), uno de los cambios más significativos en materia de primera infancia es que por primera vez, se intenta comprender el fenómeno y abarcarlo de manera integral, no como un esfuerzo aislado desde diversos sectores, sino como una apuesta del país para erradicar las condiciones de pobreza extrema y la inequidad social

De esta manera el Ministerio de Educación Nacional es la institución estatal encargada de desarrollar la política pública de educación para la primera infancia y es durante este año, donde por primera vez el MEN propone la construcción colectiva de la normatividad que rija las condiciones en que el Gobierno Nacional proporcione una atención de calidad que contribuya al desarrollo integral de nuestros niños y niñas de los 0 a los 5 años de edad (Ministerio de Educación, 2015), para lo cual, el Gobierno Nacional en cabeza del MEN convoca, en las principales ciudades del país, diferentes actores involucrados con esta población.

Sin embargo, aún resulta evidente la falta de consenso general en términos de los ofrecimientos pertinentes para la primera infancia (lo cual incide en la visión que se construya acerca del rol de los diversos actores que en ella participan, incluido el niño mismo), y por ende, de lo que debe abarcar la política pública que los regule.

En primer lugar, no puede dejar de considerarse que en Colombia en el año 2013, de los 5.132.000 niños y niñas de primera infancia, el 56% se encuentran en situación de pobreza (Alarcón, 2013), por lo que resulta muy sencillo caer en el error de pensarse la infancia únicamente desde la vulnerabilidad de la deprivación económica imperante en muchos sectores de todas las regiones del país y dejar de lado, en el diseño e implementación de programas y proyectos que

reflejen la estrategia estatal de atención integral a la primera infancia, sus particularidades, necesidades y potencialidades tanto a nivel cultural como a nivel subjetivo.

Más allá de que la atención que funciona con recursos del Estado está dirigida a los estratos uno y dos (un requisito indispensable de focalización en las instituciones de atención a primera infancia una clasificación SISBEN III, es decir inferior a 57,2), lo cual privilegia la atención de niños y niñas en “pobreza extrema” (ICBF, 2013) y que es necesario garantizar factores esenciales para su desarrollo, como una adecuada nutrición, acceso a los servicios de salud y una red de instituciones que garanticen la activación de la ruta de protección ante la exposición a factores de riesgo, la atención a la primera infancia no puede quedarse allí, como lamentablemente ha venido ocurriendo.

Por otro lado, si se mide la calidad de la atención a la primera infancia, en cifras referidas a talla y peso y acceso a los programas de crecimiento y desarrollo, surgen dudas acerca de cuál es la preocupación real de las entidades encargadas de velar por este desarrollo integral y por dicha “calidad”: demostrar que opera efectivamente y entregar buenas cifras que permitan cumplir las metas fijadas a nivel estatal o realmente brindar las mejores condiciones para el desarrollo de los niños y niñas.

En este sentido es importante considerar que, precisamente por el contexto de inequidad social y violencia por el que atraviesa nuestro país, se hace necesario ir más allá en términos de esta atención y educación a la primera infancia y dar la importancia requerida a otros aspectos del desarrollo temprano que permitan brindarles oportunidades efectivas de transformación social presente y futura. Español (2010) menciona

“este período [la infancia] despierta un marcado interés teórico porque allí pueden observarse múltiples lugares donde se produce el ensamble naturaleza cultura: en la extensión y transformación del mundo emocional, en la interacción entre las preferencias estimulares infantiles y el modo de actuar de los adultos frente a los bebés, y en la formación de las “funciones críticas de humanización” (pag. 51)

Además, se hace pertinente considerar que si existen unos lineamientos estatales para la Educación a la Primera Infancia deberían ser acogidos para todas las instituciones que estén vinculadas con primera infancia, y por lo tanto, hacer visibles las necesidades, particularidades e intereses de otros niños y niñas de estratos socioeconómicos diferentes al uno y dos, pero igualmente merecedores de la protección de un Estado que vigile y regule la Educación que le es impartida.

En este sentido, surgen algunos cuestionamientos acerca de lo que se considera necesidades de los niños y niñas en la primera infancia, incluso, más allá de eso, que significa ser niño y niña y que implicaciones tiene además, ser considerado “en condiciones de vulnerabilidad”

¿Qué es un niño?

Moreno & Polanco (2015), plantean que todo modelo de intervención psicosocial debe partir de la noción del sujeto a la que va dirigida la atención: qué lugar le invita a tomar y de qué manera; de esta forma, proponen la existencia de dos categorías para concebir al niño: como sujeto de derechos desde el marco jurídico, lo que implica “que penalmente no es responsable de sus actos”, o al niño como sujeto en pleno ejercicio, que puede hacerse cargo de “sus actos y por lo que le concierne a nivel subjetivo”.

Al respecto Ramírez (2012) menciona que, para el psicoanálisis, todo sujeto -niño, adolescente o adulto- es considerado como sujeto de derecho, lo cual implica, más allá de estar dotado de conciencia y responsabilidad, que tiene “una conciencia que se continua al inconsciente y está dotado de una inmensa actividad pulsional” (pág. 139).

Agrega que el sujeto considerado por el psicoanálisis siempre es responsable por sus actos -consientes o inconscientes-, en cuanto estos últimos, provienen de un empuje pulsional que es más fuerte que en los actos consientes pero que al fin y al cabo obedecen a una voluntad -inconsciente- del sujeto y por lo tanto este también debe hacerse cargo de estos.

Así, establecido que para el psicoanálisis el niño es un sujeto en pleno ejercicio, podemos referir a Ramírez (2012), el cual en su defensa de la unidad del psicoanálisis (en tanto no se analizan niños o adultos sino sujetos), menciona que los niños son sujetos del inconsciente (pág. 28), es decir, sujetos atravesados por el lenguaje, el mismo que a la vez los estructura. Siguiendo con esta misma vía Lacadée (1995) apunta que en el momento en que el niño empieza a habérselas con el lenguaje, se pone “en perspectiva” (pág. 140) puesto que cuando se dirige al Otro, se ubica a través de un significante para hacerle saber al Otro que es sujeto, que está allí -en el lenguaje-: que se deviene sujeto a través del uso de la palabra, en la medida en que logra hacerse a un nombre, a un significante con que hacerse representar para el Otro.

Cabe aclarar que diversos autores como Ramírez (2012), Lacadée (1995) y DeWaelhens (1972) coinciden en que este devenir del niño como sujeto, ocurre aun durante el mismo desarrollo

intra uterino, cuando el niño aparece en el discurso de la madre y no necesariamente cuando el mismo niño empieza a hablar: la madre, durante el embarazo, otorga al cuerpo del feto real un “cuerpo imaginado”, un cuerpo cargado de significaciones mediante el cual le proporciona “un revestimiento afectivo y libidinal” (De Walehns, pág. 49) considerando a su hijo nonato como otro ser, diferente de sí misma y será este significado otorgado por el deseo de la madre, “el que va a ofrecer al sujeto aquel punto de referencia fuera de sí mismo que le permitirá verse como el otro de la cenestesia vivida” (pág. 49).

De esta manera el niño, sujeto del inconsciente, es discurso del Otro y construido en las palabras del Otro. (Lacan, 1978 citado en Ramírez, 2012), por cuanto es la madre inicialmente quien proporciona una imagen ideal de sí, un “yo ideal” a partir del cual, el niño encontrará el significante de sí mismo desde donde construirá su propia cadena de significantes en torno a sí y al lugar que ocupa para el otro, en cuanto él mismo es otro en toda relación inter subjetiva.

Ramírez (2012) menciona que el desamparado recién nacido humano descarga (mediante gritos, llanto, etc.) la tensión endógena producida por una necesidad básica insatisfecha, descarga que es escuchada y atendida mediante una “acción específica” (pág. 31) por un Otro -que es generalmente la madre-, quien se convierte en el objeto deseado (pág. 31) y que ha atendido esta descarga confiriéndole el “estatuto de llamado” (pág. 31), creando la primera experiencia de satisfacción. De esta manera, es la madre quien, con relación a su propio deseo, empieza a darle un significado a eso que él demanda, impone su deseo sobre el niño.

Lacadée (1995) dice del niño que “es un gozador... que también se ofrece como objeto de goce” (pág. 139), como causa del deseo del Otro y que se estructura a partir de la puesta a prueba del deseo del Otro y de la demanda del Otro, buscando que se tome en cuenta su ser de goce, lo que representa él mismo en el deseo del Otro, para probar su propia existencia, para lo cual se sirve del lenguaje: “¿Por qué me dices esto? ¿Qué me quieres al decirme esto?” (pág. 141) son demandas de amor, sobre las cuales el niño va a estructurarse.

¿Qué puede ofrecerle a un niño una institución que acompaña el desarrollo infantil?

Una institución que se ocupa de acompañar el desarrollo de niños y niñas debe posibilitar en ellos la instauración de la responsabilidad subjetiva, definida desde el marco psicoanalítico, como “la capacidad de responder como autor por las consecuencias de sus actos y por lo que le concierne a nivel subjetivo”, (Moreno & Polanco, 2015, pág. 135), de asumirse en relación con estos, aun de las implicaciones no calculadas, no predecibles”.

Es decir, la manera de acompañar el desarrollo de un sujeto psicológico, es proporcionando los recursos para que se convierta en lo que Lacan (citado en Lacadée, 1995) define como “una persona grande” (pág. 143) que no es más que aquel sujeto que se hace cargo de su goce, que puede responder diferente a la queja o a la evasión del mismo, sin dejar de lado, que “habría que evaluar en la singularidad de cuanta racionalidad es capaz” (Ramírez, 2015, pág. 138)

Moreno & Polanco (2015), plantean que cada niño debe ser entendido desde lo particular, en cuanto atravesado por la lógica del inconsciente, ha logrado “historizar su pasado, darle sentido y significación a lo que le ocurre” (pág. 136) de manera diferente a la de los demás, puesto que ha quedado marcado en su subjetividad de manera particular por el deseo de la madre.

Esta singularidad del sujeto psicológico, plantea la necesidad de pensar como un principio para las intervenciones u ofrecimientos pedagógicos en instituciones que acompañan el desarrollo infantil, estrategias que posibiliten en los niños, la asunción de un lugar como sujetos del discurso (Moreno & Polanco, 2015), es decir, que puedan referir su historia, tener una palabra, darles un lugar a la cultura en tanto sujetos del lenguaje y siendo partícipes del tejido social.

Así Micone (2014) define lo simbólico como “la capacidad que tiene el sujeto para poder sustituir, la posibilidad de tomar una cosa por otra”, planteando que el acceso a lo simbólico se da en el afán de sustituir la pérdida del primer objeto de satisfacción que estuvo presente y ya no está.

Esta autora plantea que al alimentarlo y cuidarlo, la madre se constituye para el bebe en la fuente de satisfacción de sus deseos, que van mucho mas allá de lo nutricional, creando en él la necesidad de un Otro. Sin embargo, la ausencia de la madre lo sitúa en la dimensión de la falta y

posibilita en el un mecanismo de sustitución y representación del objeto perdido, con lo cual la simbolización se va constituyendo en la construcción misma de la subjetividad, regula las relaciones con el Otro y con los objetos y permite el ingreso a la significación y por ende a la cultura.

Micone (2014) sitúa el aprendizaje como este deseo de “encontrar” ese objeto perdido, para lo cual se requiere que el niño quiera reencontrarlo y que tenga la posibilidad de hacerlo por fuera de su propio aparato psíquico, con lo cual se instaura el deseo por aprender, pues en la búsqueda de este objeto deseado el aprendizaje se presenta como “una posibilidad de encontrarlo” (pág. 2), sin embargo, este objeto original jamás será encontrado y la búsqueda se sostiene y perpetua en nuevas investigaciones, sometiendo de esta manera el aprendizaje a una posición subjetiva frente al conocimiento, es decir, otorga una posición activa y determinante del sujeto frente a su propio desarrollo y aprendizaje.

Por otro lado, en este mismo texto, la autora presenta un caso de intervención psicoterapéutica en un niño de siete años con problemas de rendimiento escolar, en el que encuentra fallas para separar lo imaginario de lo real, para recrear escenas simbólicas en el juego y para permanecer en las que ya estaban propuestas, con lo que al no poder sustituir una cosa por otra, termina sucumbiendo ante la realidad, pues no cuenta con lo simbólico para tramitar “lo inabordable de lo real”. Lo anterior impide al niño el acceso a la lectura, escritura y matemática, puesto que todos ellos son formas de simbolización, donde el objeto no está presente y los significados están inmersos en sistemas simbólicos preexistentes y determinados por la cultura.

Este ejemplo permite establecer que es imperante que las instituciones que acompañan el desarrollo infantil proporcionen las condiciones necesarias para la entrada de los niños y niñas al mundo simbólico, antes de enfrentarlo con actividades que le implican operar bajo esta simbolización, como ocurre en primero de primaria, que se constituye el segundo grado de educación formal (el primero es transición y no ocurre menos allí que los niños y niñas son enfrentados con procesos de lecto escritura y matemáticas).

También es importante recalcar que la autora plantea las múltiples posibilidades que ofrecen el juego y el dibujo infantil (utilizado este como medio de expresión, que el sujeto mismo dota de un sentido singular y no como una mera reproducción en un ejercicio de destreza motriz) en la constitución de lo simbólico. Sin embargo, cabe aclarar que, para que estas herramientas puedan ser utilizadas adecuadamente en las planeaciones que hacen de sus actividades las Agentes Educativas en las instituciones de desarrollo infantil, sería necesario que tuviesen claro el fin de estos como herramientas para que los niños y niñas construyan y otorguen sentidos a sus experiencias, es decir se constituyan como sujetos simbólicos.

Por otro lado Calzetta (2008) afirma que, a pesar de la ausencia de datos cuantitativos, se ha venido observando una alza en diversos casos que estarían reflejando un malestar en la población infantil argentina: “trastornos atípicos del estado de ánimo, de la atención, de la alimentación, del control de los impulsos –agresividad extrema-, crisis de angustia, etc.” (pag.119). Menciona, además que, dada la situación social de Argentina, la mayoría de los niños y niñas viven en pobreza y riesgo psicológico y social, y que sería probable que en alza en este malestar tenga que ver con el aumento de la pobreza en la niñez y las condiciones que esta depara para su constitución subjetiva, en términos de “una sustracción de puntos de apoyo” (pág. 120)

El autor plantea que los niños y niñas de contextos deprivados económicamente, han sido desprovistos de la investidura afectiva proporcionada por su madre (o por quien ejerza dicha función materna), pues en las condiciones sociales actuales se ha perdido el sostén y la protección que esta otorga al niño, y a su vez ella ha perdido el sostén de la familia y la familia el de la comunidad y opera así para todos los sistemas supuestos desde una perspectiva ecológica del desarrollo. De esta manera, agrega que dicha pérdida de investidura materna resultara en una “perturbación de la armazón del aparato psíquico” (pag. 120)

Calzetta menciona una “depravación simbólica” en tanto que los niños y niñas estarían creciendo sin un Otro que actué como sostén, que les devuelva ese sentimiento de ser amados, sin un objeto a quien necesitar, excluidos de la cultura y de las posibilidades de agenciarse un sistema capaz de “tolerar, elaborar y aun aprovechar los desprendimientos que sobrevienen en el transcurso

de la vida” (pag. 122) y que les deja en un estado de “desvalimiento psíquico”, por lo que terminaran apelando a la elaboración de estrategias primitivas ligados a la destructividad.

En nuestro país se presentan situaciones muy parecidas, en cuanto en los contextos socioeconómicos donde operan los programas estatales de atención a primera infancia, podemos encontrar muchas familias que han migrado como producto del éxodo masivo provocado por la violencia en diversas regiones del país. Familias que ante el apremio de las condiciones económicas, deben partir a laborar dejando a sus niños y niñas a cargo de personas externas, como vecinos y amigos; en muchos casos, las condiciones laborales de estas personas no son las mejores y se termina presentando, en mayor o menor grado, cierto estado de abandono sobre los pequeños, cuyo cuidado se convierte en un verdadero problema y terminan acompañados en su desarrollo por el televisor.

Sin embargo, en otros contextos donde la deprivación económica no es tan evidente, se presentan casos similares, cuando los padres sucumben ante las lógicas imperantes del trabajo en la sociedad actual y los pequeños terminan al cuidado de la empleada domestica mal remunerada, abuelos ocupados y otros adultos que los sitúan al frente del televisor. En ambos casos, es muy común observar “hijos huérfanos de padres vivos” o dicho de otro modo, en todos los niveles sociales “una deprivación simbólica”, lo cual de nuevo pone de relieve la necesidad de proporcionar a nuestros niños y niñas, los elementos para que puedan constituirse como sujetos simbólicos, reelaborar y resignificar sus experiencias y construir sistemas más elaborados para lidiar con sus realidades, las realidades de nuestro país.

Por último en términos de la deconstrucción y reconstrucción de los roles de los Agentes Educativos de primera infancia, Freud (1913) menciona que solo quien es capaz de entender “el alma infantil” es capaz de ser educador y que solamente cuando los educadores se familiaricen con los resultados del psicoanálisis podrán “reconciliarse con el desarrollo infantil” y establecer intervenciones que sirvan como “una profilaxis individual de las neurosis” (pag. 192)

En términos de esto, se hace necesario revisar y reestructurar las demandas que las instituciones realizan a los agentes educativos, reestructurar y rediseñar las capacitaciones y

formaciones que les imparten, no solamente porque hasta ahora, sin un norte claro sobre lo que se quiere lograr con la primera infancia, el rol y la demanda se hacen muy confusos, si no porque se vuelve necesario tocar el “ser” del agente educativo, en cuanto se vuelve el adulto referente, el sostén afectivo para muchos niños y niñas que no tienen otras posibilidades.

En cuanto al psicólogo en una institución educativa de primera infancia, es necesario que asuma de manera ética su lugar, al restituir el lugar activo del sujeto psicológico, es decir de los niños y niñas, su relación subjetiva con el aprendizaje, su organización como sujeto simbólico y su relación con los contextos culturales en los que se desarrolla, en la consideración de este ya no como “sujeto marginal” sino como sujeto psicológico en franca conquista de su desarrollo y en la construcción de los modos de relación e inserción con su propia cultura. Autores como Moreno & Polanco (2015) mencionan que, el rol del psicólogo en algunos contextos institucionales, como los institutos de protección infantil que allí se referencia, se desdibuja en cuanto la mayor parte de su carga laboral consiste en responder a pedidos institucionales, en detrimento del tiempo que pueden pasar en el trabajo con los chicos, lo cual resulta extrapolable a otro contextos institucionales donde la carga burocrática es amplia y el tiempo para el trabajo real con los niños, sus familias y los mismos agentes educativos que acompañan el desarrollo, suele ser muy poco.

¿Que implica la condición de vulnerabilidad en los programas estatales?

Lamentablemente en nuestro país, los programas estatales para la atención a la primera infancia, esta mediada por la mirada de los niños y niñas en la “carencia”, (generalmente económica y cognitiva); es en la falta que se diseñan y ofertan los programas estatales, cuyo diseño le otorga un lugar al usuario desde la victimización, perpetuando en ellos la condición de marginalidad. Esto se hace visible cuando la atención esta centrada en la vulnerabilidad de la infancia y no en la infancia misma.

Al respecto Moreno (2013) menciona:

la respuesta prefabricada “para todos” se revela que el sujeto es reducido a la categoría que representa, de tal manera que (...) se convierte en el significante que representa al sujeto

para aquellos a quienes él dirige una demanda de atención, demanda frente a la cual los encargados de la atención dan su exacta significación respondiendo desde el lugar que legitima y perpetúa dicho significante. (p. 128)

Moreno & Diaz (2015) mencionan, al respecto de los niños y niñas institucionalizados en hogares de protección infantil, que existe una concepción Estatal del niño víctima, en tanto sus derechos han sido vulnerados y por lo tanto deben garantizársele el restablecimiento de todos sin deber alguno de su parte. Lo cual aplica para los programas de primera infancia, donde se asume que los niños y niñas por pertenecer a familias de estrato socioeconómico bajo, están en condiciones de vulnerabilidad y se asume cierta actitud vigilante con las mismas familias como si la pobreza más que un factor fuera determinante en el maltrato y deprivación infantil.

De otra parte, siguiendo con los planteamientos de Moreno & Diaz (2015), se suele establecer una categoría que defina todos los sujetos en una clasificación universal que deja de lado que cada una de estas experiencias ha sido asumida por los sujetos de manera singular y por ende, no tendrá los mismos efectos sobre cada uno de ellos, por lo cual no puede considerarse víctima una categoría del orden de “todos”. Con lo cual, al asumir el Estado una culpabilización que le obliga a reparar los derechos vulnerados, termina por desresponsabilizar a las familias de las vidas de sus propios hijos, coartando las posibilidades de los niños, niñas y sus familias de situarse como sujetos dignos y responsables frente a su condición permitiendo que emerja en ellos una responsabilidad subjetiva. Tal como lo mencionan los autores, en dichos programas, las familias terminan por establecerse como demandantes frente a las instituciones del Estado, frente a la que ni ellos mismos tienen claridad y que es medianamente satisfecha a través del asistencialismo.

¿Y dónde queda el psicoanálisis en una institución de acompañamiento al desarrollo infantil?

Diversos autores en diferentes épocas han abordado la pregunta sobre el lugar de las instituciones “educativas” en el desarrollo infantil; actualmente se llevan a cabo diferentes investigaciones sobre primera infancia en varios claustros académicos de las universidades del

país. Sin embargo, se hace manifiesto que el interés de la mayoría de dichas investigaciones se cierne únicamente sobre el desarrollo cognitivo.

De esta manera, se encuentran enriquecedoras y muy pertinentes investigaciones que enriquecen el cuerpo teórico del desarrollo cognitivo y de las estrategias metodológicas para favorecer el uso del lenguaje, la lectoescritura, las matemáticas, el impacto del juego y la narrativa en el aprendizaje, la incidencia de la pobreza en el desarrollo cognitivo y muchas otras.

También –y dependiendo de la concepción que sobre el desarrollo se tenga- aparecen metodologías que buscan “condicionar” al niño o niña para que obedezca, modificar su conducta a base de premios y castigos sin ahondar en la comprensión de la psique infantil, del niño como sujeto del inconsciente.

Por otro lado, a pesar de los esfuerzos que se han venido realizando para cambiar la concepción de lo pertinente en esta educación inicial, aun se tiene la idea de que los niños y niñas van a las instituciones de Educación a la primera infancia a “aprender” (todavía no es muy claro que) y que es obligación de las familias “formarlos en valores”, con lo cual se desproveen los contextos de desarrollo infantil de la responsabilidad de acompañar los niños y niñas en su desarrollo integral, pues la dimensión ética también haría parte de este momento de su desarrollo.

Por otro lado, hablar de clínica psicoanalítica remite a la escena mítica del analista, el analizado y sobre todo el diván: imaginario que sitúa al psicoanálisis sin alcances –e incluso sin interés- en las problemáticas contemporáneas de orden social, como los contextos afectados por la vulnerabilidad y marginación y las instituciones dedicadas al desarrollo de la primera infancia.

De hecho, imaginarse el caso por caso, en una institución de 500 niños, suena un poco confuso. Al respecto, Moreno (2013) menciona que hacer clínica psicoanalítica implica tomar *caso por caso*, lo cual no hace referencia a escuchar solo un sujeto a la vez sino a reconocer la dimensión única, singular como cada sujeto otorga diversos significados y sentidos a su experiencia, organiza su psique y se relaciona con modos de satisfacción y malestar en su vida, por lo cual es fundamental reconocer la necesidad de dicha singularidad en toda intervención clínica, de tipo individual o

social. En el caso de las instituciones de desarrollo infantil, podríamos partir de que, si bien no hablamos de hacer clínica psicoanalítica, si podemos tomar como válida, la estrategia de reconocer la dimensión singular subjetiva para la planeación y ejecución de los proyectos y diversos ofrecimientos pedagógicos.

En el texto de Moreno (2013) este menciona que, más allá de la necesidad de definir objetivos y planes de acción, debe considerarse la necesidad de plantear principios que orienten diversas maneras de hacer en lugar de estándares que definan una única manera. Lo cual también es aplicable al diseño de propuestas pedagógicas

Por otro lado, en la clínica analítica, también se mencionan aspectos como la ética, la cual se refiere a la posición asumida por el analista en la relación que establece con un sujeto al que le dirige una demanda (Moreno, 2013), y que parte del reconocimiento del lugar de lo inconsciente en las relaciones humanas, las cuales están atravesadas por el discurso, por lo que la respuesta del profesional a la demanda de atención, implícitamente conlleva una significación de dicha demanda.

Este aspecto también puede aplicarse al diseño de intervenciones educativas, que tal y como en el caso de las intervenciones clínicas analíticas, otorgan al otro, al que va dirigido, un lugar. Cuando se realiza un ofrecimiento educativo se toma una responsabilidad, se asume el compromiso de otorgar simbólicamente un lugar a ese otro en cuanto demandante, lugar que queda definido en relación al asumido como propio desde el cual se elabora dicha respuesta y que tiene incidencia en la significación que de la demanda hace el demandante.

Moreno (2013) advierte sobre los peligros de que esta manera tiene una intervención que parte de una nominalización colectiva en virtud de una característica social que le vincula con la necesidad de dicha intervención y que sugeriría la posibilidad de soluciones estandarizadas, en

tanto el sujeto decida hacerse a un nombre, nominalizarse con este significante, lo cual de nuevo aplica en la concepción de los programas estatales que atienden los niños “en condiciones vulnerables” (y que en forma general implica que necesitan ser “alimentados”)

Conclusiones

El interés de abordar el niño como sujeto en la escuela es un tema que se ha venido trabajando desde diferentes planteamientos teóricos como la pedagogía, la terapia ocupacional, la psicomotricidad, entre otros, mostrando cada uno conclusiones que obedecen, como es lógico, a su ámbito de conocimiento. Se plantea que abordar esta problemática desde una perspectiva psicoanalítica puede resultar fructífero en la medida que, no obstante la existencia de lineamientos y políticas que direccionan la experiencia preescolar para la primera infancia, las mismas no parecen dimensionar con suficiencia la importancia de este ítem en el desarrollo infantil, toda vez que en la revisión de documentos como: Atención Integral, Prosperidad para la Infancia y los Fundamentos Políticos Técnicos Gestión de Cero a Siempre, la conceptualización y disposiciones técnicas o pedagógicas sobre la simbolización y el cuerpo en otro, son escasas y no van más allá de las menciones de la inclusión del mismo.

El modelo capitalista imperante impone lógicas sociales y culturales que han venido produciendo un creciente traspaso de la educación familiar a la escolar. Al respecto, La Función del Hijo (Levin, 2007) menciona que las funciones parentales son ocupadas por la institución pedagógicas, donde “los maestros pasan a ser representantes de los padres (Levin, 2007:41)

Sin embargo, las instituciones diseñadas para la escolarización de los niños, a la cual se le da especial relevancia en el nuevo estatuto que adquiere la infancia en la modernidad, no siempre reconoce la totalidad de los aspectos involucrados en el desarrollo del sujeto psicológico, cayendo en cierto “reduccionismo” del mismo a un conjunto de “conductas” –generalmente vistas desde la falta- que separa lo biológico y lo psicológico, haciendo ofrecimientos de orden funcional, donde se “entrena” al niño, más allá de permitirle ser realmente agente de su propio desarrollo.

Así pues, se hace necesario reflexionar ante situaciones y/o experiencias que deben vivir los infantes en sus primeros años de vida, y más si se encuentran institucionalizados: ¿Qué ocurre con su construcción subjetiva, en tanto se encuentran bajo el dominio de otro (docente, cuidador, agente) que ejerce un papel en el Deseo y en la ley?

Referencias bibliográficas

Alarcón, C. (2013). De cero a siempre. En R. Romero & MC Torrado(Comp.), *Primera Infancia, lenguajes e inclusión social: una mirada desde la investigación*. (pp 79-91). Bogotá: Ediciones USTA

Calzeta, J.J. (2004, 21 de Marzo). La deprivación simbólica. *Cuestiones de infancia*. Recuperado http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/223/La_deprivaci%C3%B3n_simb%C3%B3lica.pdf?sequence=1

De WAELHENS, A. (1982) “*El Acceso al Lenguaje y la Represión Primaria. Su fracaso en la Psicosis Esquizofrénica*. Cap II. En: *La Psicosis*. Ediciones Morata

Duhalde, C. (2011) El jugar en la relación madre-hijo y los procesos de simbolización en la infancia. *Anuario de investigaciones*, 18, pp. 239-246

Español, S. (2010) El desarrollo como estrategia adaptativa: Características exclusivas de la infancia humana. *Revista de Psicología*, 11, pp. 47-58.

Freud S. (1913). *El interés por el psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrourtu

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF (2013). *Directrices focalización de beneficiarios para acceso a los servicios*. Recuperado de

[http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/IntranetICBF/contenido_misional/estadisticas_institucionales/Focalizacion/2013/Directrices%20Focalizaci%C3%B3n%202013%20V2%20\(2\).pdf](http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/IntranetICBF/contenido_misional/estadisticas_institucionales/Focalizacion/2013/Directrices%20Focalizaci%C3%B3n%202013%20V2%20(2).pdf)

Lacadée, Phillipe: "¿Que es un niño?", Conferencia en Rodez, Octubre de 1995, en *Resonancias de la interpretación*, Editorial Atuel, Buenos Aires, 1996.

Micone, F. (2014, Agosto). Una lectura acerca de la simbolización desde la clínica psicopedagógica. *Revista Fort-Da*. (11) Recuperado de: <http://www.fort-da.org/fort-da11/simbolizacion.htm>

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Construcción colectiva de la Reglamentación de la Educación inicial en Colombia*. Recuperado de <http://www.ycualessonlasreglas.com/>.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Actividades rectoras de la primera infancia y la educación inicial*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-article-178032.html>

Moreno, M (2013, Enero). Psicoanálisis e intervención social. *Revista CS*. Recuperado de http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/1568/2039

Moreno, M & Polanco, JP. (Julio - Diciembre de 2015). Responsabilidad Subjetiva de niños, niñas y adolescentes. *Revista Affectio Societatis*, 12, 130-148.

Moreno, M. & Dias, ME. (2015). Posturas y prospectiva en el abordaje psicosocial de la población víctima de la violencia en el conflicto armado. En: AGO.USB. V16 No. 1. Enero – Junio 2016. pp.193-213. Medellín – Colombia

Ramirez Ortiz, M. (2012) *Psicoanálisis con niños y dificultades en el aprendizaje*, Grama Ediciones, Buenos Aires.