

El niño de preescolar como sujeto deseante del juego y el arte

Jessica Vianney García Gómez¹

Abraham Martínez González²

Resumen. El análisis institucional (Fernández, 1994, 1998) identifica que, en el proceso educativo preescolar los maestros y los padres de familia no consideran al niño como sujeto deseante visión que amenaza el despliegue de sus capacidades inventivas, creativas, audaces y poéticas. Ante esta problemática las perspectivas psicoanalítica e institucional abren un acceso para valorizar el arte y el juego como mediación de actividades creativas y lúdicas que sustentan una cultura de bienestar ya que, posibilitan la formación del niño en su dimensión subjetiva, a partir de una crítica a la autoridad pedagógica (docentes-padres) causante del malestar de los alumnos de preescolar, y propone considerarlos como sujetos de deseo y escuchar, a fin de atender el síntoma que presentan y obstaculiza la tarea educativa.

Palabras clave: Niño preescolar, Arte, Juego, Psicoanálisis, Cultura de bienestar

Abstract. The institutional analysis (Fernández, 1994, 1998) identifies that in the preschool educational process, teachers and parents do not consider the child as a desiring subject, a vision that threatens their inventive, creative, audacious, and poetic capacities. Faced with this problem, the psychoanalytic and institutional perspectives open an access to value play and art as creative and recreational activities that sustain a culture of

-
1. Lic. en Educación Preescolar, alumna de la Maestría de Psicología Educativa con Perspectiva Psicoanalítica, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED), Docente de preescolar. Correo electrónico: jevigago@gmail.com
 2. Mtro. en Psicología educativa con perspectiva psicoanalítica, Asesor en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED), miembro adherente con práctica analítica por Espacio Analítico Mexicano (EAM). Correo electrónico: amsto77@gmail.com

well-being, since they enable the formation of the subject in its subjective dimension, from a critique of the pedagogical authority (teachers-parents) causing the discomfort of preschool students, by proposing to consider them as subjects of desire, listening and attending to the symptom they present and hinders the educational task.

Keywords. Preschool, Art, Play, Psychoanalysis, Wellness culture

Introducción

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la visión actual de la infancia desde los padres de familia y docentes la cual impide reconocer en el alumno preescolar su malestar en la cultura y como sujeto deseante del arte, mediante el juego ya que ya que permite la creación artística necesaria en la educación preescolar que posibilita una cultura de bienestar.

El proceso educativo no simplemente comprende aspectos para llevar a cabo la tarea educativa tales como: evaluación, aulas en óptimas condiciones, presupuesto económico necesario para cada escuela, materiales didácticos, etc. Además, implica, el desarrollo psíquico de los alumnos, esa tan importante constitución subjetiva que la escuela favorece, pero no de la mejor manera, porque los docentes no reconocen a los alumnos como seres deseantes, ignoran la importancia de la formación subjetiva, desconocen y no escuchan su deseo, su libido, su pulsión de muerte, en suma, todo lo que constituye la psique humana, e ingenuamente creen, que no tiene repercusión en el proceso educativo.

En México, en muchos jardines de educación preescolar se prioriza el fortalecimiento de las habilidades y conocimientos, en los campos del pensamiento matemático, lenguaje y comunicación, principalmente, los resultados de estos dos campos de formación académica frecuentemente definen a una “buena escuela” y a un “buen maestro”. Todo radica en un “hacer cómo”, que no significa

más que la repetición técnica, dejando de lado el “saber hacer”, un saber hacer siempre renovado, que se despliega como creación y recreación de las relaciones comunitarias o los lazos sociales que son el fundamento ético en la educación, el cual se ignora cuando en el preescolar se le da un escaso tiempo lectivo al Arte en la currícula, privilegiando los campos de formación académica. Lo mismo sucede con el juego en los tres grados, a pesar de que ya es aceptado como estrategia educativa, en los hechos es mínimamente utilizado en su carácter creativo, libre y lúdico. En el aula más bien se anula al juego como un recurso potenciador del aprendizaje de estos campos, tan relevantes en la formación subjetiva del individuo.

En los planes y programas de educación preescolar vigentes en México el arte en los grados de 1° y 2° abarca solamente el 15 por ciento del periodo lectivo anual y en 3° el 10 por ciento. No obstante, que se reconoce que “La escuela debe brindar oportunidades para que los estudiantes desarrollen su creatividad, la apreciación y la expresión artística...” (SEP, 2017:108). Ante esta situación surgen las interrogantes ¿por qué no se le da importancia al arte y al juego para que el alumno cree, exprese y aprecie al otro?, ¿qué es lo que no se quiere escuchar, ni reconocer en el alumno?

De hecho, en todos los niveles educativos se ha dejado de lado el desarrollo de la libertad creadora y lúdica que inspira el juego y el arte, incumpliendo lo que la propia SEP plantea: “educar para la libertad y la creatividad” (SEP, 2017: 03), lo que se tienen es una educación que se centra en el saber y no en la verdad, en la reproducción y no en la creación, que solo lleva al alumno a repetir los discursos y conocimientos descubiertos por otros.

El juego es considerado como “una forma de interacción con objetos y con otras personas que propicia el desarrollo cognitivo y emocional en los niños” (SEP, 2017:163). Pero, sólo se toma como una estrategia más para favorecer el aprendizaje, se enuncia el juego colectivo, el juego simbólico, el juego reglado, pero no son más que disfraces de la regularizadora educación, que

pretende uniformar a los alumnos, hacerlos a todos iguales para convertirnos en una sola masa.

A pesar de que se habla de dos vertientes del juego en el jardín de niños, el juego desde su carácter recreativo (libre, como actividad de descanso y relajación), y su aparente función como recurso “potenciador” de procesos de razonamiento y de aprendizajes importantes, por lo que “no cualquier juego es educativo, ni todas las actividades denominadas juego lo son” (SEP, 2017:163), el juego en preescolar no alcanza a visualizarse como mediador del arte y por tanto tampoco como la vía para el desarrollo de las capacidades subjetivas del niño.

En la educación actual el juego es bien recibido y empleado cuando cumple su función como recurso potenciador de los procesos de razonamiento y aprendizaje (matemático, lingüístico o de la naturaleza), pero no es tomado en cuenta desde su carácter recreativo, libre y lúdico. Y aunque sea una propuesta educativa para los tres grados que conforman actualmente la educación preescolar, no se acepta si no tiene un fin educativo, un “saber cómo” y no un “saber hacer”.

No reconocer al niño, no valorarlo o no permitirle expresarse le genera un malestar que imposibilita la tarea educativa y que incluso podría llegar a generarle síntomas a pesar de su corta edad, dejando de lado su deseo y la posibilidad de crear y recrear una cultura educativa donde el alumno se sienta bien, se sienta él, que se sienta sujeto y no objeto.

A partir de la observación en el preescolar se podría definir a la escuela como una institución generadora y conservadora de síntomas, dado que no escucha al niño, no pretende llegar a la verdad de dichos malestares o síntomas y es más fácil callarlo y no dejarlo expresar o crear. A partir de esta situación surge el interés de explorar qué es lo que realmente expresa el “mal comportamiento en los niños”, y conocer cómo los padres de familia y docentes conciben el significado de la infancia, pues aparentemente no los reconocen como sujetos, con sentimientos, anhelos, con

habilidades de pensamiento, ni habilidades expresivas, el niño no es escuchado, considerado o tomado en cuenta para la toma de decisiones que le afectan directamente. Sin dejar de lado cómo posibilitar a los alumnos prescolares que se expresen y constituyan su subjetividad desde otra perspectiva.

La metodología para realizar esta investigación consistió primeramente en un análisis institucional basado en los trabajos de Lidia Fernández (1994, 1998), por lo que se hizo un doble análisis: de los datos externos, visualizando lo que realmente existía en la institución educativa, las relaciones sociales entre los actores educativos (alumnos, maestros, padres de familia y directivos), su forma de trabajar conociendo los conflictos y acuerdos que existente dentro de ella; y un análisis propio sobre cómo es el sujeto investigador internamente, cómo se percibe, cómo entiende y percibe las cosas que le rodean y la manera en que se comporta. Asimismo, más que un investigador se tomó la posición de analista dispuesto a mirarse a sí mismo, para entender mejor la problemática y el sentido del fenómeno educativo en preescolar, visualizando esa realidad cotidiana para tratar de captar los aspectos y significados entorno a la problemática abordada.

El análisis institucional se realizó con un el enfoque clínico (Souto, 2010) que permitió acercarse al otro desde una actitud receptiva, que facilitó la comunicación no solo consciente sino inconsciente, un gesto profesional caracterizado por la receptividad, la apertura a los significados, pensamientos, afectos, representaciones imaginarias, para identificar los contenidos conscientes e inconscientes, manifiestos y latentes del otro.

Las técnicas utilizadas fueron la entrevista y la observación directa al estar en contacto con los alumnos en el aula y con las educadoras tanto presencialmente en la institución como virtualmente por video llamadas. Desde luego, se le dio mucha importancia a la escucha ya que se adoptó una posición intersubjetiva y de total disposición a establecer relaciones con las educadoras y con los alumnos quienes aportaron valiosa

información de sus representaciones y significaciones respecto a la problemática abordada.

Los resultados de la investigación se presentan en cuatro apartados en el primero se indaga desde una visión freudiana para entender de dónde viene el malestar de la cultura que aqueja y produce síntomas en el cuerpo, y de qué manera se presenta este malestar en los niños preescolares, con base en las experiencias docentes de este nivel educativo. En el segundo se presenta el análisis institucional (Fernández, 1994, 2010) realizado en dos jardines de niños, con un enfoque clínico (Souto, 2010) mediante la observación y entrevistas realizadas a docentes y padres de familia.

En el tercero se analiza la relación existente entre el arte y el psicoanálisis, reposicionando el arte con alcances mayores a los conocidos, como la importancia de la sublimación donde el humano logra, crea y produce en él mismo un efecto subjetivo. En el cuarto y último apartado, se argumenta sobre el juego visto como una actividad artística en la que los niños crean efectos subjetivos durante su realización, y se exponen algunas ideas que podrían implementarse en la labor educativa con las artes poéticas en la escuela preescolar para generar una cultura de bienestar, que reconozca al alumno como ser deseante y contribuya a la constitución y reconocimiento de su subjetividad.

En las conclusiones, se mencionan los hallazgos de la investigación, entorno a la concepción que tienen los padres de familia y maestros de los niños preescolares, a la crítica a la disciplina empleada en las instituciones, sin reconocer a los alumnos como sujetos del inconsciente durante la tarea educativa. Lo que lleva a sostener la urgencia de adoptar una nueva visión de la infancia retomando diferentes autores psicoanalíticos como Dolto (1986), Winnicott (1991), Freud (1905,1915), Klein (1934) que destacan la importancia de reconocer la subjetividad en los niños.

En torno a la visión freudiana del malestar en la cultura

Un concepto clave de este apartado es la cultura, Freud (1979) la designa como la suma de operaciones y normas que distancian la vida presente de los antepasados animales, y que sirven a dos fines de la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres, la cultura se edifica sobre la renuncia de lo pulsional, el alto grado en que se basa, es precisamente, en la no satisfacción, mediante sofocación y represión de poderosas pulsiones (Freud, 1930: 96).

Uno de los fines de la cultura humana es la regulación de los vínculos recíprocos entre los humanos, tan necesaria es la cultura que pasa por encima del individuo, sin considerar sus pulsiones y su plena satisfacción, sacrifica lo subjetivo de los humanos para llevarlo a una unidad conformada por varios individuos, para llevar a cabo su segundo fin que es proteger al humano de la vasta y voraz naturaleza, y así preservar su vida.

El amor es una de las vías para fundar así una unidad social formada por diferentes individuos, por ello es una de las bases de la cultura, pero no el amor que se refiere al vínculo entre varón y mujer, que fundaron una familia sobre la base de sus necesidades genitales; sino más bien al amor de meta inhibida que establece vínculos, como ternura, que desbordan a la familia y establecen nuevas ligazones con personas extrañas.

El ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad... el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión (Freud, 1930: 109).

Para que se cumplan los fines de la cultura, esta misma tiene la gran tarea de movilizarlo todo para poner límites a las pulsiones agresivas de los seres humanos, para frenar mediante formaciones psíquicas reactivas sus exteriorizaciones. Debido a que la cultura

impone tantos sacrificios a la sexualidad y a la inclinación agresiva del ser humano, se comprende mejor porque difícilmente las personas se sientan dichosas en ella.

La inclinación agresiva es una disposición pulsional autónoma, originaria, del ser humano... es el retoño y el principal subrogado de la pulsión de muerte que hemos descubierto junto al Eros, y que comparte con este el gobierno del universo (Freud, 1930: 109 y 117).

Esta agresión se volcará de nuevo hacia su propio yo, donde la recoge una parte del yo como «conciencia moral», a la tensión existente entre el súper yo (instancia situada en el interior) y el yo, se formará la “conciencia de culpa”. Existen entonces dos orígenes del sentimiento de culpa 1: la angustia frente a la autoridad (por pérdida de amor y agresión ante ello); y 2: la angustia frente al superyó (instauración de la autoridad interna, renuncia a lo pulsional ante la angustia de conciencia moral), generando conciencia de culpa y necesidad de castigo. Por lo tanto, el amor participa en la creación de la conciencia moral, pero también el sentimiento de culpa, esa expresión del sentido ambivalente de amor y odio hacia el padre, lucha eterna entre el Eros y la pulsión de muerte.

Como la humanidad genera un sentimiento de culpa se produce un déficit de dicha, que puede traer repercusiones a la misma cultura como el apareamiento de malestares o síntomas en la sociedad (delincuencia, la contaminación, etc.) y en el cuerpo (enfermedades, trastornos mentales, molestias continuas, etc.), además estos síntomas podrían llegar a ser no solo conscientes, sino inconscientes, con efectos que son visibles y vivenciales, al igual que los conscientes generando un sentimiento de culpa inconsciente. Asegura que todas las pulsiones sexuales reprimidas, al corromper sus componentes libidinosos son convertidas en síntomas.

Este déficit de dicha también se puede observar en las aulas educativas de nivel preescolar, ya que al estar inmersos en una nueva estructura les produce malestar, incluso hasta síntomas que quedan representados en su comportamiento y conductas hacia el mismo, hacia la docente y hacia sus propios compañeros. En el jardín de niños se pueden observar constantemente actitudes

“inapropiadas” que evidencian claramente el malestar que presentan los alumnos dentro y fuera del aula a pesar de su corta edad, actitudes retadoras hacia su autoridad inmediata a padres de familia, docentes, directores, agresiones constantes a sus compañeros e incluso a los adultos, en el juego y ante situaciones de convivencia, en la resistencia a realizar los trabajos, y al querer salir constantemente al baño durante las clases, solo por mencionar algunas acciones.

Los adultos que de alguna manera tratan de solucionar cualquier “conducta inapropiada” o malestar o síntoma que tiene el niño ya sea ignorándola o “brindándole atención” mandándolo a algún especialista sin escuchar, ni reconocer su voz, esto solo acrecienta el malestar educativo y los síntomas en los alumnos (Rojas, 2020). Podríamos afirmar a partir de la lectura a Freud que este malestar o estos síntomas que hablarán por el inconsciente del niño podían tener otra salida.

Análisis institucional y subjetividad

Para realizar esta investigación se hizo un análisis institucional basado en los trabajos de Lidia Fernández (1994, 1998). En una entrevista, Fernández (2009) menciona que al hablar de un análisis institucional, se realiza siempre un doble análisis, en primer lugar un análisis de datos externos (cosas que suceden, del modo en que la gente interactúa, y se comporta, cómo hacen sus trabajos, qué conflictos existen), de acuerdo a ciertos marcos reguladores; pero también se alude a lo que el sujeto es internamente (al modo en que él se percibe a sí mismo y percibe las cosas y al modo en que se comporta), ella dice que es imposible hacer un análisis de lo institucional, si quien se coloca en la posición de analista no está dispuesto a mirarse así mismo, por lo que esto es una cuestión central del análisis institucional.

Por su parte, Souto (2010) expresa que el análisis institucional utiliza también el enfoque clínico brindando especial atención a

la implicación y su análisis, retomaremos ideas de esta autora con la finalidad de realizarla con un enfoque clínico, es decir, hacer investigación en el campo educativo con un enfoque clínico.

“El enfoque clínico implica una posición y una postura del investigador, y un método y técnicas que lo definen” (Souto, 2010: 63), es decir el investigador debe tener una posición intersubjetiva con los otros, se muestra desde la disposición interna a establecer relación con el otro que puede brindar información sobre sus significaciones y representaciones sociales y psíquicas acerca de sí mismo y de los otros significativos, desde una relación interhumana, con humildad. Debe tener un trabajo interno a nivel psíquico y la dimensión social, lo que le permite conocer sus deseos, analizando sus actitudes y posturas, quedando habilitado para ocupar su posición de investigador clínico en la educación.

Este enfoque clínico tiene la mirada puesta en conocer los procesos psíquicos, el funcionamiento psicológico de un sujeto o grupo, acentuando los vínculos y las relaciones y por la manera de ponerlos en juego en la situación de indagación para recoger datos o analizar los sentidos del otro y construir nuevos sentidos.

Dada la importancia de la escucha en la clínica, la entrevista es la técnica privilegiada. Sin embargo, en la investigación la observación también se incluye –y adquiere relevancia en la educación-... podría decirse siguiendo a Ciccone (1998), una observación de la subjetividad del sentido consciente e inconsciente que el sujeto da a su experiencia y no una observación puramente objetiva (Souto, 2010: 66).

En la entrevista realizada de manera virtual a 13 educadoras de dos jardines de niños (uno de tiempo completo y otro de jornada regular) en Morelia, Michoacán, todas coincidieron que uno de los principales desafíos en su labor educativa es la falta de límites de los padres de familia en algunos de sus alumnos, que a su vez generan actitudes agresivas de los alumnos hacia sus compañeros, incluso a ellas mismas y que intervienen negativamente en el aprendizaje y enseñanza, por lo tanto son ellas quienes “ponen límites a esos niños por primera vez”.

Para Bourdieu y Wacquant (1915), la acción pedagógica se vale de relaciones de fuerza para imponer representaciones que se hallan al servicio de la clase dominante, constituyendo una forma de violencia simbólica. La autoridad pedagógica se presenta como un derecho de imposición legítimo de quien educa. Sánchez (2006) denominó a la escuela junto con otras “instituciones de secuestro”, atribuyéndoles un tipo de poder donde la disciplina se considera fundamental. En ellas, además de órdenes, se toma el derecho de enjuiciar, castigar o recompensar a sus miembros, siendo algunos aceptados y otros expulsados.

Los docentes pretenden apaciguar las “manifestaciones violentas”, con “prohibiciones”, “castigos” y “suspensiones”. De alguna manera es entendible y razonable intentar que los alumnos “disminuyan o ignoren” esa pulsión de muerte, para adentrar al niño en la cultura, preservando así su vida y favoreciendo sus lazos sociales con los otros, tal vez existan otras vías para trabajar y reconocer esas pulsiones de muerte en los infantes de manera que no sean tan dolorosas y productoras de síntomas. Dolto (1986) y Winnicott (1991) aseguran que, para atender a los niños desde una orientación psicoanalítica, incluso como docentes hay que albergar algo de mal y muerte, ya que a pesar de que al niño se le priva de la muerte, en sus juegos se ve y se escucha la muerte y el mal todo el tiempo.

En observaciones realizadas a un grupo preescolar de 2º, el año pasado y a otro grupo del mismo grado en el ciclo escolar (2019-2020), se observó en el primer caso a un grupo de niños que realizaban juegos con un alto grado de violencia, principalmente en los recreos, juegos como “los avengers”, “a los animales”, “los zombis”; y en el segundo caso un grupo de amigos, también generalmente niños (en ocasiones se juntaban algunas niñas a jugar pero al final terminaban agrediendo más a ellas), decían que jugaban a “los vengadores”, “a los dragones y princesas”, incluso mencionaban nombres de videojuegos que tenían cierta violencia que jugaban sus padres o ellos desde sus tabletas o computadoras como “minecraft” o “fortnite”, reiterando que la muerte y el mal está presente hasta en los juegos de los niños preescolares.

Desde principios del siglo XX Freud (1905) ya venía anunciando al niño como un perverso polimorfo, en cada una de sus etapas (oral, anal, fálica y genital). Asimismo, Klein (1934) y Winnicott (1991), postulan que existe odio en los niños, el mal no queda fuera de la infancia, aunque la sociedad le impida despegar tales pulsiones, ya que aún no es reconocido como ser. Se necesita reelaborar el concepto de niño pues de pronto pareciera no tener un lugar, ni una visión propia, diferente a la del adulto que le cuida.

En otra entrevista realizada a los padres de familia de un grupo de 2° de preescolar en uno de los jardines, 15 de los padres decidieron responder a la entrevista virtual, cuando se les preguntó que para ellos qué significaba la niñez, la mayoría afirmó que se trata de una etapa en la que se necesita el cuidado de un adulto, puesto que el niño “es indefenso”, “es inocente y no sabe de malicia”, “lo que hace mal (refiriéndose a agresiones hacia otros, berrinches o no obedecer), no lo hace intencionalmente”. Claramente se puede observar que, en los padres de familia de la actualidad, aun reina ese concepto de tabula rasa o de un ser inocente.

Al realizar esa misma entrevista a las 13 educadoras, en ocho de ellas se manejó una doble idea, por un lado, el niño es capaz de pensar y actuar para bien de sí y de los demás, pero por otro, es también “indefenso”, y “aprende solo lo que los demás le enseñan”, “son un reflejo de sus padres”, dijeron. Por lo que se puede asumir y reiterar que algunos docentes también idealizan al niño no como un ser subjetivo, que tiene un deseo diferente al del adulto que le cría o educa, sino una tajante idea de ser como se les enseña a ser o como deberían ser según ellos y la sociedad.

Aquello que responda al ritmo de la necesidad y del deseo del niño es completamente contrariado por una actitud obsesiva del adulto. La edad afectiva, la dinámica del deseo deberían ser el único fundamento para que el niño se desarrollara libremente en la sociedad, pero en la realidad es todo lo contrario o se adapta uno por completo y el deseo agoniza, o se niega a ser funcional para ese perseguidor y entonces tiene impedido vivir.

El niño vive más de palabras y del deseo que se tiene de comunicarse con el sujeto que él es, lo primordial para él es la disponibilidad del adulto para entrar en contacto verbal y afectivo con él. Durante la práctica, se ha visto a muy pocos padres dialogar con sus hijos cuando en la escuela les sucede algo, lo que hacen primero es preguntar al adulto responsable, incluso hasta culparlo de lo sucedido sin siquiera preguntarle a su hijo que fue lo que pasó, cómo pasó, qué hizo él; triste hecho. Cuando se les preguntó a 15 alumnos de uno de los grupos anteriormente mencionado, 3 de ellos respondieron abiertamente que platicaban sobre temas de su interés: “caricaturas”, “lo que hicieron en el día” o “jugaban juntos”, el resto de los alumnos se quedaron callados por un momento, en 7 de los casos respondió la madre a la pregunta, y en el resto de los casos los niños dijeron: nada, ¿” nada” es acaso una respuesta?

Cuesta trabajo imaginar la comunicación que establecen los padres cuando están en casa con los niños, cuando tienen que realizar las labores del hogar, trabajo, o incluso el poco diálogo que se establece con aquellos pequeños que están al cuidado de otra persona ajena a la familia por los empleos absorbentes de los padres, que cuando llegan a casa lo único que quieren es descansar y no tener más penas, como un hijo que depende de ellos en la mayoría de los aspectos, incluso comunicativamente (lingüísticamente).

La creatividad del ser humano proviene de sus deseos reprimidos, que florecerán en un clima afectivo lo bastante gratificante para que pueda sublimarlos por medio de creaciones artísticas en el amplio sentido de la palabra. Separar a la madre de su hijo es necesario, porque este niño tendría una voz contraria, precisamente sobre lo que le faltará con esa madre es como el niño va a construir su diferencia, ya que cuanta más diferencia hay entre los seres, más creativo es el deseo contrariado.

Hay cierta actitud en los niños, ante el sufrimiento de no ver satisfecho el deseo, el deseo se debe justificar, pero no satisfacerlo, no hay otras soluciones que hablar al niño del deseo que tiene,

bajo la cubierta de su demanda reconocida justificándole por tener ese deseo, estimándole por desear eso, hablar de ello y detallar el objeto ansiado por él, pero rehusándole la satisfacción con el cuerpo, el consumo o el gozo físico. “Todo deseo puede ser dicho, todo objeto ser representado” (Dolto, 1986: 195).

Hablar del deseo justifica el deseo mismo y, al mismo tiempo, no obliga al padre, ni al maestro a satisfacer todos los deseos del niño³, existe aquí una jerarquía de deseos entre el adulto (padre o maestro) y niño (hijo o alumno) verbalizando y comunicándose en palabras, función principal de la escuela y del psicoanálisis. El conflicto entre su deseo y el del niño también debe ser asumido. Si al niño se le cediera todo, se anularía por completo sus poderes creativos, que son la ardiente búsqueda de satisfacer un deseo. La educación tal vez podría brindar al alumno muchos objetos para satisfacer de otras maneras esos deseos fomentando sus poderes creativos.

El niño jamás podrá renunciar a su deseo, “Mientras más sea imposible realizar un deseo, centuplicará en el hombre la energía para sostenerlo” (Freud, 1915: 123), esa energía puede ser utilizada para fines constructivos o destructivos, según la cultura. La escuela y los docentes podrían brindar una reinención del currículo para el uso de la creatividad y un espacio para la creación artística o inventiva, que podrían llevar al humano a crear y no a destruir.

El arte desde el psicoanálisis

El uso contemporáneo del arte alude a las manifestaciones de la actividad humana en el orden del sentimiento y la imaginación, designa un modo de hacer algo, que como tal implica la existencia de un método o conjunto de reglas, da lugar a la existencia de tantas

3 Dolto (1986) ofrece un gran ejemplo para clarificarlo: -un niño echa el ojo a un objeto y pide poseerlo en el acto. La única respuesta constructiva consiste en verbalizar y comunicarse en palabras con él acerca de la seducción que este objeto ejerce sobre él...El niño se halla frente a alguien que tiene un-deseo y lo defiende; no lo hace adrede para ejercer sadismo sobre él; le explica a su pequeño interlocutor que él ejerce su responsabilidad de adulto, y que su oposición no es sino el dominio de su propio deseo hay una jerarquía de sus deseos que el adulto asume. (pág. 196)

artes cuantos objetos o actividades haya, las cuales se organizan de manera jerárquica, desde el arte manual hasta el máximo arte intelectual del pensar para llegar a la verdad una clasificación de las artes es atendiendo de manera preferente a la obra artística o a la persona que practica el arte y la lleva a cabo:

1. Artes poéticas, que corresponden a las artes creadoras, cuyas manifestaciones perduran en el tiempo, de manera que las obras están permanentemente a disposición, ya sea para su uso y abuso (zapatos y los vestidos), para su representación o ejecución (las poesías y las piezas musicales), o para su contemplación (las pinturas).
2. Artes prácticas, que corresponden a las artes representativas, por medio de las cuales las obras intemporales son transformadas en una función momentánea, de manera que el objeto de la acción recae sobre una obra de las artes poéticas (poesías), con la propiedad de la transitoriedad.
3. Artes teóricas, cuya finalidad es la contemplación de un objeto dado, ya sea que esta consista en el simple conocimiento de su esencia o en su valoración, la cual presupone el conocimiento, puede ser la naturaleza, al cual corresponden las ciencias teóricas como la filosofía o la teología, o una obra de arte, ya sea de las artes poéticas o de las artes prácticas.

El historiador de arte Gombrich (1963) imaginó el extraño campo del arte como una sala llena de espejos o como un túnel en el que el más débil de los sonidos era perceptible a distancia, que se amplifican y reflejan en las paredes llenas de espejos, dando lugar a un juego de luces, imágenes y sonidos. En resumen, el arte es una creación poética⁴ porque permite crear para su uso, ejecución o representación (las obras intemporales son transformadas en una función momentánea, con propiedades de transitoriedad), para llegar siempre a algo, ese algo sería quizá esa enigmática exploración de la psique humana.

⁴ La poiesis desde *El Banquete de Platón* designa “la causa que hace que lo que no es, sea”, se encuentra estrechamente ligada a la creación, la producción y la invención, producto del diálogo democrático impulsado por la mayéutica.

La relación entre arte y psicoanálisis se remonta a los comienzos de la disciplina creada por Sigmund Freud. Él tenía un gran gusto por la mitología griega, sus referencias a Miguel Ángel y Leonardo Da Vinci, las constantes citas a diferentes autores y expresiones artísticas que, como parte de su argumentación teórica, han contribuido al desarrollo de su teoría sobre el psiquismo humano.

Cualquier creación artística; la pintura, la escultura, la literatura, poesía, teatro, la música, la danza, la arquitectura, el cine, así como Freud lo entendía, abre las puertas a esos pasajes psíquicos, en concreto con sus temas y estructuras formales que representan a una parte de ese sujeto, aquí cabe la cuestión ¿Qué ha movilizado esa creación en la mente de ese artista? Entiéndase artista al sujeto que está en pleno acto creador poético, sin importar su edad, profesión, oficio o estado económico. ¿Qué áreas de su psique han cobrado vida o encontrado algo nuevo en su interacción dinámica con ciertos aspectos de esa creación?

Benedetto dice que las obras de arte pueden proporcionar visiones internas que prefiguraran una formulación verbal o mental del artista y dice que “el arte ofrece a todos estructuras pre-lógicas para desarrollar habilidades simbólicas y lingüísticas con las que comunicamos experiencias internas” (Benedetto, 2000: 103). Pueden ayudar a formular simbolismos y lenguaje que no se pudieran expresar por otras vías, o al menos, no óptimas para el cuerpo del sujeto y la cultura.

Por su parte, Baudouin (1929) apuntaló cómo una obra de arte efectúa una producción parecida al sueño, pero el arte preserva ese estado potencial, como si fueran entonces “sueños prisioneros”, en los que como una especie de juego el espectador puede experimentar un equilibrio precario, tal pareciera que una fantasía tomara forma, pero al mismo tiempo estuviera a punto de desvanecerse. Respecto al espectador, Rose (2004) menciona que un individuo capta en una obra de arte lo que le parece más convergente consigo mismo, es como si lo reescribiera en su propia mente, y así se convierte en su co-creador. Segal (1952) sostiene que una obra de arte se

vuelve tan gratificante para el espectador por la identificación que establece con la obra. El disfrute del arte nace de la identificación con la obra de arte como un todo y con el total del mundo interno del artista tal como se representa en su obra; Similar a lo que postula Freud (1914), dice que el artista aspira a despertar en los otros el mismo patrón psíquico que modeló la obra.

En cuanto a la creatividad, Anzieu (1993) sostiene que es parte de un proceso pulsional que moviliza las representaciones mentales generando asociaciones atípicas que permiten el surgimiento de nuevas ideas. Producir una obra es ir más allá de uno mismo, es darle existencia en el exterior a una parte de sí. Monroy dirá al respecto que “La obra es una conquista de la libertad psíquica, crucial, frente a lo ineluctable de la necesidad exterior, es la posibilidad de liberar las potencias creadoras y de esta manera transformar la realidad externa y al mismo tiempo lograr la propia transformación personal” (Monroy, 2006: 66).

La creación artística posibilita en sí misma por su origen poético la exploración del psiquismo, “la causa que hace que lo que no es, sea”, esa causa que brinda la oportunidad de movilizar las representaciones mentales, surgiendo así nuevas ideas, le da la existencia a eso que está en el interior, en lo exterior (libertad psíquica), poniendo en juego las potencias creadoras, productivas e innovadoras que puede llegar a transformar la realidad, logrando a la par una transformación interpersonal. La noción de pulsión toma una gran relevancia, pues Freud (1915) la refiere como indestructible: la pulsión no es domesticable, excede los dominios del yo y siempre encuentra una manera de satisfacerse, aunque esto implique un desvío de su meta principal. Así surge el concepto de sublimación.

La sublimación, en la teoría freudiana, es concebida como una defensa del yo que implica una desviación de la meta sexual de una pulsión hacia un fin más elaborado, socialmente reconocido, culturalmente valorado, transformándose de alguna manera en un “bien cultural”. Tal como resalta Nasio (2015) “una pulsión erótica

queda sublimada cuando su fuerza, siempre viva, es desviada de su finalidad sexual y orientada hacia una finalidad más elaborada, más social y más valorizada; se alcanza así una satisfacción que difiere del alivio sexual inmediato y efímero” (p.126).

Habría entonces, un efecto de transmisión en la sublimación en el que el espectador no necesariamente tiene que crear en un sentido artístico, sino donde basta con que se produzca en él una sacudida, un efecto subjetivo de impacto. En este sentido, “toda producción humana que incluya una parte de invención... toda manifestación espontánea que sorprenda al sujeto y lo confronte consigo mismo, es una expresión positiva del inconsciente que aporta algo nuevo al mundo” (Nasio, 2015: 135). No solo el arte será tomada como la producción de un impulso creador, sino cualquier actividad en la que el ser humano logre crear y producir para generar en él mismo un efecto subjetivo.

Además, menciona que “la sublimación es una transmisión del deseo de crear entre el artista y el espectador” (Nasio, 2015: 132). Por ello el arte no solo interpreta emociones, sentimientos o algunas situaciones ficticias o reales de la vida, sino que va más allá, interpreta una parte del inconsciente, que está ahí pero que no es hablado, la verdad del sujeto que no se podría llegar a decir con palabras, es un esbozo de los deseos, pulsiones, malestares y quizá una reconciliación o encuentro con esos síntomas que asechan al sujeto día a día.

El arte y el juego como creación artística para una cultura de bienestar

El juego es utilizado en la clínica psicoanalítica como postulan Klein (2004) y Winnicott (1991), entre otros, para trabajar en las sesiones con niños de corta edad, que presentan alguna conducta inaceptable ante la sociedad dictados por la cultura (síntomas de los niños), por ejemplo, enuresis, problemas de conducta en la escuela o con los padres, entre otros. Se sabe la importancia que le

da el psicoanálisis al empleo de la palabra. Por tal motivo la clínica ha buscado ya una manera adecuada para que los pequeños puedan expresarse, pero de diferente manera.

Los infantes no tienen un acceso pleno al campo discursivo, como el que el adulto ya posee, por su desarrollo intelectual y fisiológico, con el paso del tiempo y su relación con más adultos, lo irán constituyendo. Viene aquí una premisa de Freud (1976) con su aportación del *Ford Da* que se refieren a la posibilidad de nombrar algo de ese agujero que se produce en la ausencia de la madre. Que también retoma Lacan (1988) y que se refiere a ese borde de cuna donde aparecen esos significantes para nombrar algo de esa cuestión que es traumática, pero constitutiva de la separación del niño con el otro.

El jugar o crear arte podría ser una vía que le permita al niño hablar de eso, de lo que no puede hablar psíquica y fisiológicamente, le podría dar esa tan necesaria separación con respecto de la madre, logrando así constituir su subjetividad. Winnicott (1972) afirma que el niño juega para liberarse de las exigencias maternas, pero para que el niño pueda armar este juego el otro tiene que estar ahí, el niño siempre juega ante otro. El adulto puede estar fuera del juego, pero debe estar presente. Al jugar los niños se sitúa en un campo ficticio y es justo ahí donde podría encontrar su posición subjetiva, donde podrían tramitarse ciertas cuestiones “problemáticas” que develan su malestar, podría incluso dialogar con sus síntomas. El juego y por lo tanto la creación artística tiene la misma estructura que el espejo que postula Freud (1893-1895) acerca del síntoma, si un niño puede estructurar estas cuestiones inconscientes a través del juego un campo de ficción, pero a la vez tan real para él, no será necesario somatizar, porque ya se está “hablando”. Se podría decir que el juego o cualquier otra creación artística en el niño es el equivalente al acto en el adulto, el adulto enfermaría porque no lleva a cabo el acto en el sentido analítico, pero el niño no.

Freud (1976) nombrará como “acto sintomático” a los síntomas que son sintomáticos porque aún no son subjetivos por parte del sujeto, el síntoma toma el lugar que el acto todavía no puede tener. Cuando un niño tiene síntomas hay algo que aún no es vehiculizado, que podría vehicular en la creación artística.

Como dice Winnicott (1972), se trata de llevar al niño a ese plano donde el juego y una verdadera creación artística sea posible, es decir no solo con una manifestación artística el niño tendrá ese acceso a su inconsciente, o vehiculizará su “situación problemática”, ese malestar que podría generar síntoma. Se trata de brindarle varias oportunidades de acercamiento a la creación que le permitan paulatinamente llegar a ello. Cualquier creación artística es un acto psíquico superior en medida en que algo se “soluciona”, y se le da respuesta. (Lacan, 1988) dice que lo sintomático está en la posición de dar respuestas, de lo que hay de sintomático en la estructura familiar, toca algo de una verdad en el otro que no está dicha, que esta silenciada y no circula. Lo que da lugar a la pregunta ¿Qué se podría hacer con esos síntomas o disminuir el malestar en los actores educativos que posibilite el reconocimiento de la infancia en preescolar?

Rosario Herrera (2008) postula un “bienestar en la cultura”, regido principalmente por una ética que tiene por imperativo la ley del deseo, que como ya se abordó, es común a todo ser humano, el cual que puede llegar a tener una fuerza psíquica impresionante. Asimismo, propone que en la experiencia educativa también exista una ética del deseo, tratando de innovar el conocimiento y la vida misma que promoverá la democracia, en función de la autonomía del conocimiento y la libertad de la crítica, la verdad y la creatividad ¿Cómo lograr esta ética del deseo en el proceso educativo?

La poética en su origen comparte su sentido con la *tekné*, un saber hacer y no un hacer como (reproductibilidad técnica). Mientras el saber hacer es poético, es siempre renovado, no llega a constituirse en una técnica, un modo de hacer, ya que debe morir

en el momento mismo en que nace, para no decaer en técnica (en un hacer como, como mi madre, como mi maestro, como dicen los libros.

A la educación y a los docentes en particular, toca una parte significativa en el proceso educativo respecto al respeto y el fomento del deseo propio de los alumnos, pues recordemos que “Por el camino del deseo del Otro, el sujeto encuentra su propio deseo” (Lacan, 1988: 66). La madre “enajena” el deseo del niño, esa posibilidad que se le niega para constituirse como sujeto deseante, al igual que el docente que siempre está exigiendo al alumno sus propios deseos, le impedirá también que él se convierta en sujeto deseante.

Los docentes deben tener muy claro la diferencia radical que tienen con cada uno de sus alumnos, dejar de lado ese gran narcisismo al querer ver igual que ello a los niños, para al fin favorecer el surgimiento de un deseo verdadero, para que tenga la libertad de ser y desear.

La escuela tendría la función no solo de formar a ese sujeto de supuesto saber (tarea que bien cumple en la mayoría de los casos), sino más bien de tirar a ese sujeto, hacer que tropiece, caiga (de la realidad) y se levante (en alguna parte de la verdad). La idea del bienestar en la cultura y el bienestar en la educación reclama el campo de la sublimación, se trata de la desviación de la pulsión hacia fines valorados y reconocidos por la cultura, involucra la reorientación de la pulsión hacia un objeto diferente al sexual o bien, cambiar su naturaleza. Sublimación que solo se podrá generar y facilitar a los alumnos mediante el arte y el juego gestándolos desde una visión poética y creadora reconociendo la voz, la subjetividad de los alumnos, que les permita hablar a través de estas invenciones y creaciones lúdicas y artísticas.

Conclusiones

El análisis institucional permite realizar un doble análisis de los datos externos y de los relativos a la subjetividad tanto del sujeto de investigación como del investigador. Este último logra colocarse en la posición de analista, con disposición a mirarse a sí mismo en torno al fenómeno que investiga. Este análisis se debe realizar siempre con un enfoque clínico (Souto, 2010) pues permiten al investigador identificar los sentidos del otro y construir nuevos. Este tipo de investigación inauguró una reflexión profunda sobre la historia y las vicisitudes de la investigación, como descripción de la historia y también como profundización en la propia subjetividad, en sus pliegues no directamente conscientes. La entrevista clínica se vuelve la técnica privilegiada en este campo por los alcances antes mencionados.

El arte es una creación poética (*tekne*) que representa un saber hacer, que solo se impulsa con el deseo y el querer hacer, no es solo una técnica pedagógica. La poética y *paideia* apuntan hacia la verdad, el bien y la belleza, como el sujeto es un ser en falta, al no poder cumplir ese deseo incesante, se da la creación, la producción o invento por medio del arte. Cualquier actividad en la que el humano logre crear y generar en él mismo un efecto subjetivo, puede ser considerada arte, que abre la puerta a esos pasajes psíquicos, temas y estructuras subjetivos que constituyen una parte esencial del sujeto.

En el niño el juego es descubierto como una actividad artística, porque produce en él un efecto subjetivo durante su realización, por ello la importancia de posibilitarlo en el aula, de darle un lugar en los tiempos lectivos y en la currícula al arte y no solo como una estrategia de aprendizaje ya que así no se le permite al niño alejarse del adulto que lo cuida o educa y empiece a constituir su subjetividad, la posibilidad de ser escuchado, de expresarse, de darle salida a su malestar educativo y a sus síntomas, o tramitarlos de una manera diferente.

Los docentes y padres de familia no deberían olvidar que al igual que ellos, los niños albergan algo de mal y muerte, que representan siempre en juegos y acciones cotidianas (pulsión de muerte) que es algo normal y necesario de redirigir para insertarlos de mejor manera en la cultura, tomando siempre en cuenta la edad afectiva y la dinámica del deseo, para que los niños se desenvuelvan libremente en la sociedad.

Lacan y Freud asocian la sublimación a la creatividad y al arte, pero sin dejar de lado esa pulsión de muerte, presente también en los niños preescolares, pues para crear hay que destruir, la creación del objeto sublime puede llegar a ejercer una fascinación siniestra, próxima a la muerte y al miedo. Una pulsión de muerte que, a favor de la cultura, es necesario ponerla al servicio de Eros, para preservar la vida de los individuos. El mundo y la educación del bienestar en la cultura, sería el posibilitar el acceso a la creación, a la separación de ese Otro, atener plenamente el deseo donde se es uno mismo a través del arte y el juego.

La escuela y los docentes podrían dejar de ser simplemente instituciones formadoras y conservadoras de síntomas y malestares para convertirse en una escuela expresiva y creadora para cada sujeto que esté inscrito, que les permita el uso de su creatividad, brindando espacios para la creación artística e inventiva, que lleve a cada integrante a destruir y crear nuevos modos de vivir, nuevas formas de hacer las cosas, una manera diferente de dialogar con sus malestares y síntomas con una verdadera expresión.

Bibliografía

- AAVV. (1992). *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana*. Madrid: Espasa Calpe.
- Abbagnano, Nicola (1974). *Diccionario de Filosofía*. México: FCE.
- Anzieu, Didier (1993). *El cuerpo de la obra. Ensayos psicoanalíticos sobre el trabajo creador*. México: Siglo XXI.
- Baudouin, Charles (1929). *Psicoanálisis de cera*. París: Alcan.

- Benedetto, Antonio Di (2000). *Antes de la palabra. Escucha psicoanalítica de lo no dicho a través de las formas del arte*. Angeles: Milán.
- Bourdieu, Pierre, & Wacquant, Loic (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México D.F: Grijalbo. Disponible en: https://issuu.com/lonco/docs/bourdieu__pierre__wacquan__loic_-
- Dolto, Françoise (1986). *La causa de los niños*. Barcelona: Paidós. Disponible en: <https://catedraedipica.files.wordpress.com/2010/02/dolto-franc3a7oise-la-causa-de-los-nic3b1os.pdf>
- Fernández, Lidia (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós. Disponible en: <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Fernandez-Instituciones-educativas-Dinamicas-institucionales.pdf>
- Fernández, Lidia (2010). *La investigación institucional de organizaciones educativas. Algunos aportes de los estudios realizados en el Programa “instituciones educativas de UBA”*. *Praxis educativa*, XIV (14), 66-75. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153115865008.pdf>
- Fernández, Lidia (2009). *Análisis institucional. Entrevista, Programa 12 (ntes)*. Ministerio de ECyT Ministerio de Educación Argentina y OEI, (26 de septiembre). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=E1SD3yb4Z0E&feature=emb_logo
- Freud, Sigmund (1967). *Obras completas, El Moisés de Miguel Ángel (1913)* (Vol. XIII). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, Sigmund (1976). *Obras completas, Conferencias sobre el sentido del síntoma (1916-1917)* (Vol. XVI). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, Sigmund (1976). *Obras completas, Pulsiones y destinos de pulsión (1915)* (Vol. XIV). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, Sigmund (1976). *Obras completas, Tres ensayos de una teoría sexual y otras obras (1901-1905)* (Vol. VII). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, Sigmund (1979). *Obras completas, El malestar en la cultura (1930 [1929])* (Vol. XXI). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, Sigmund (1996). *Obras Completas, Más allá del principio del placer (1920)* (Vol. XVIII). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Gombrich, Ernst (1998). *Meditaciones sobre un caballo de juguete, y otros ensayos sobre la teoría del arte* (1963). Madrid: Debate.
- Herrera Guido, Rosario (2008). Psicoanálisis, educación y cultura. *ETHOS EDUCATIVO*, 9-22. Disponible en: <file:///C:/Users/cheti/Downloads/Psicoan%C3%A1lisis,%20Educaci%C3%B3n%20y%20cultura-%20Rosario%20Herrera.pdf>
- Klein, Melanie (2004). *La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado* (1955). Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, Jacques (1988). *La ética del psicoanálisis*. Seminario 7, clase cinco. Buenos Aires: Paidós. Disponible en: <http://www.bibliopsi.org/docs/lacan/09%20Seminario%207.pdf>
- Monroy, María (agosto 2006). *Arte, creatividad y aprendizaje. La imaginación como vehículo de la movilidad interior*. Reencuentro. Análisis de problemas universitarios No. 46, 46-65. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20121122103902/arte.pdf>
- Nasio, Juan David (2015). *Arte y psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Pazzagli, A., & MONTI, Rossi (2011). *Psicoanálisis y arte: representaciones artísticas en los sueños de los pacientes*. Aperturas psicoanalíticas, *Revista Internacional Psicoanálisis on-line*, 37. Disponible en: <http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000695>
- Rojas, Humberto (2020). ¿Por qué llamar “enfermedades” o “problemas psicológicos” de la infancia a lo que en realidad es sufrimiento infantil? (01 de septiembre). Disponible en: <https://www.elsigma.com/educacion/por-que-llamar-enfermedades-o-problemas-psicologicos-de-la-infancia-a-lo-que-en-realidad-es-sufrimiento-infantil/13846>
- Rose, Gilbert (2004). *Entre el sofá y el piano: psicoanálisis: psicoanálisis, música, arte y neurociencia*. Nueva York: Routledge.
- Sánchez, Lidia (2006). *Disciplina, autoridad y malestar en la escuela*. *Revista Iberoamericana de Educación* (41). Disponible en: <https://rieoei.org/historico/jano/opinion38.htm>
- Segal, Hanna (1952). *Un enfoque psicoanalítico de la estética*. *The International Journal of Psychoanalysis*, 196-207.
- SEP (2017). *APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN*

ARTÍCULOS

- INTEGRAL. Plan y programas de estudio para la educación básica. México. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Souto, Marta (2010) La investigación clínica en Ciencias de la Educación. IICE 29, 2010. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10053>
- Winnicott, Donald (1972). Realidad y juego. Buenos Aires 1° edición: Gedisa. Disponible en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Winnicott_Unidad_4.pdf
- Winnicott, Donald (1991). Deprivación y delincuencia, ausencia y presencia de un sentimiento de culpa (1966). Buenos Aires: Paidós. Disponible en: <https://cdn.website-editor.net/50c6037605bc4d1e9286f706427108e6/files/uploaded/Deprivaci%25C3%25B3n%2520y%2520delincuencia-Winnicott%252C%2520D..pdf>