

# **CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS**



## **Carrera de Posgrado**

### **Especialización en Infancia y Adolescencia**

#### **1° Cohorte**

#### **Trabajo Final Integrador**

#### **Informe de Práctica**

*“Concepciones de infancia y adolescencia en un colegio salesiano”*

**Directora: Esp. Peretti, María Laura**

**Estudiante: Psi. Faure Canero, Daiana Belen [belenfaure@hotmail.com](mailto:belenfaure@hotmail.com)**

**Año 2025**

## **Resumen**

Este trabajo de investigación analiza las dinámicas y modos de vinculación intergeneracional que se establecen en un colegio salesiano ubicado en una localidad de la provincia de Río Negro.

Mediante una metodología de observación participante cualitativa, se exploró la trayectoria histórica de la institución. Esta revisión permitió identificar transformaciones significativas en las prácticas de intervención con niños, niñas y adolescentes, donde la construcción socio-histórico-político-cultural de las nociones de niñez y adolescencia han influido y modelado estas prácticas institucionales a lo largo del tiempo.

El estudio destaca, asimismo, el rol emergente y crucial del psicólogo dentro del contexto escolar como un agente de cambio clave en la promoción e implementación del paradigma de derechos, al orientar las relaciones intergeneracionales y su impacto en las subjetividades de los miembros de la comunidad educativa.

## **Palabras Claves**

Vínculos intergeneracionales, Subjetividad, Paradigma de Derechos, Rol del psicólogo, Educación salesiana, Infancia y adolescencia.

## **Abstract**

This research analyzes the dynamics and modes of intergenerational connection established in a Salesian school located in Río Negro Province.

Using a qualitative participant observation methodology, the historical trajectory of the institution was explored. This review allowed for the identification of significant transformations in intervention practices with children and adolescents, where the socio-historical-political-cultural construction of the notions of childhood and adolescence has influenced and shaped these institutional practices over time.

The study also highlights the emerging and crucial role of the psychologist within the school context as a key agent of change in the promotion and implementation of the rights-based paradigm, by guiding intergenerational relationships and their impact on the subjectivities of the members of the educational community.

## **Keywords**

Intergenerational linkages, Subjectivity, Paradigm of Rights, Role of the psychologist, Salesian education, Childhood and adolescence.

<b>Introducción</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo 1. El marco legal como regulador y legitimador de prácticas sociales</b>	<b>8</b>
<b>Capítulo 2. Del derecho nacional al contexto escolar: Cómo la legislación del país modela las prácticas educativas</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo 3. Estado del arte y metodologías implementadas</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo 4. Caracterización de la institución</b>	<b>17</b>
4.1. Juan Bosco y la incursión salesiana en la Patagonia Argentina	19
4.2. Campaña evangelizadora con trasfondo metodológico	19
4.3. Análisis de la pedagogía salesiana: Implicancias contemporáneas	21
<b>Capítulo 5. El cambio de estrategia: Una mirada foucaultiana al poder disciplinario</b>	<b>22</b>
5.1. La paradoja salesiana: Del dispositivo disciplinar a la autogestión biopolítica	23
5.2. De la coerción y la coacción a la autodisciplina internalizada	24
<b>Capítulo 6. La encrucijada institucional: Brecha intergeneracional y la irrupción de un profesional</b>	<b>27</b>
6.1. ¿Cómo era la producción de subjetividades en la institución escolar previa a la llegada del psicólogo?	29
6.2. Gubernamentalidad y crisis: Dispositivo de poder inestable	30
6.3. Dispositivos de normalización: Clasificación y patologización de la diferencia	31
<b>Capítulo 7. La producción de subjetividades</b>	<b>32</b>
7.1. Manifestaciones estudiantiles	34
7.2. La frase del aguinaldo 2022	35
<b>Capítulo 8. Concepciones de infancia y adolescencia</b>	<b>36</b>
8.1. El psicólogo como agente de cambio	38

<b>8.2. Los dispositivos del ámbito educacional como moldeadores de subjetividades y la injerencia de la psicología como disciplina</b>	<b>39</b>
<b>8.3. Psicología- Educación- Estado- Subjetividad</b>	<b>41</b>
<b>8.4 La necesidad de un cambio de paradigma, de la mano de un profesional conocido</b>	<b>42</b>
<b>8.5 El psicólogo en la institución educativa</b>	<b>45</b>
<b>Conclusión</b>	<b>46</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>48</b>

## Introducción

El presente Trabajo Integrador, constituye el último requisito académico para la obtención del título de posgrado de la Especialización en Infancia y Adolescencia del Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario, según Resolución C.S. N° 396/19.

El escrito, desarrollado bajo la modalidad de Informe de Práctica, aborda de manera reflexiva y crítica las problemáticas observadas durante la cursada de las materias de los talleres de Práctica I y II, pertenecientes al Ciclo de Formación Básica de dicha carrera de posgrado, realizados durante los años 2022-2023.

Se busca analizar el campo de las niñeces y adolescencias a través de una perspectiva interdisciplinaria, para lo cual se toma como marco de referencia epistemológico el paradigma de Derechos Humanos y en particular la Convención de los Derechos del Niño y la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

Se plantea el uso de un enfoque cualitativo de tipo descriptivo para el aspecto metodológico basado en registros de observaciones llevadas a cabo en un establecimiento educativo público de gestión privada, que es tomado como unidad de análisis, y se encuentra ubicado en la provincia de Río Negro.

Dentro de este escenario, como tema de indagación, se abordan los modos de vinculación intergeneracionales que se presentan en el ámbito escolar, considerando que el problema de investigación se encuentra en las concepciones y representaciones de niñez y adolescencia desde las cuales se establecen dichos vínculos y a partir de las que se interviene en este contexto, como institución productora de subjetividades.

Desde la teoría psicoanalítica, tomada como marco conceptual, se comprende

que los niños, niñas y adolescentes (en adelante NNyA) construyen su subjetividad a partir de los procesos generados por el ejercicio de funciones, prácticas y discursos dentro de las instituciones por las que transitan, o que bien intervienen de alguna manera en sus vidas a lo largo de su crecimiento, como son las familias, los centros de salud, los centros educativos, los medios de comunicación y los organismos proteccionales, entre otros.

El análisis planteado se articula en torno a los siguientes interrogantes clave:

¿De qué manera ha operado el dispositivo institucional en la producción histórica de las subjetividades de NNyA, y cómo se manifiesta la tensión entre el paradigma tutelar y el enfoque de derechos en las concepciones y prácticas cotidianas de los adultos?

El desarrollo de lo enunciado requiere como condición necesaria una revisión exhaustiva de la historia institucional y la consiguiente comprensión de las categorías de análisis teóricas, para examinar las situaciones observadas, considerando que, habrá concepciones que puedan obturar o facilitar la práctica.

En este sentido, el objetivo general es conocer la dinámica de estos modos de vinculación intergeneracional y el objetivo específico es analizar cómo la intervención del psicólogo desde la perspectiva de derechos, incide en la producción de subjetividades más autónomas y participativas.

Para lo cual, resulta imprescindible conocer no solo la historia y los lineamientos particulares del establecimiento educativo salesiano, sino también el contexto nacional en el que esto se inscribe, inmerso en los cambios de índole social, económico, histórico y cultural acelerados por la posmodernidad globalizada que posibilitaron el surgimiento del paradigma proteccional que concibe a NNyA como sujetos de derechos, y marcaron un quiebre inconciliable con el antiguo modelo tutelar que los concebía como objetos de tutela y asistencia.

Por lo tanto, el presente trabajo no busca ofrecer respuestas cerradas, sino más bien invita a la reflexión crítica sobre la relación que se establece entre el poder y las subjetividades, y con ello las diversas modalidades de disciplinamiento que se manifiestan dentro de los dispositivos que han sido creados como las escuelas para intervenir con infancias y adolescencias.

Por consiguiente, la relevancia de este estudio radica en su potencial de replicabilidad en otros contextos educativos, al enfocarse en el rol de los adultos –profesionales o no– como operadores con niñeces y adolescencias, y particularmente en los aportes que puedan generar como agentes de cambio desde la perspectiva de derechos para habilitar el protagonismo de NNyA.

## **Capítulo 1: El marco legal como regulador y legitimador de prácticas sociales**

El cambio paradigmático, promovió grandes modificaciones en la concepción y nociones de lo que se entiende respecto a las categorías de infancia y adolescencia y por ende sobre los modos de intervenir con y para esta población.

En Argentina, el complejo modelo tutelar sustentado por la Ley 10.903 de 1919, conocida como “Ley Agote”, o “Ley de Patronato”, le otorgaba al Estado un amplio poder de decisión sobre la vida de NNyA, especialmente aquellos considerados “material o moralmente abandonados” o que habían cometido alguna infracción.

Al ser percibidos como una amenaza o peligro para la sociedad, se justificaba la intervención estatal sobre NNyA bajo la premisa de lograr el añorado control social, mediante la vigilancia y el castigo de los menores de 18 años.

No es hasta 1989 que esta concepción busca ser modificada con la Convención de los Derechos del Niño (en adelante CDN), al ser adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989; entrando en vigor en 1990, después de ser ratificada por 20 países, entre los que se encontraba

Argentina, donde fue aprobada por la Ley N° 23.849 y puesta en vigencia el 27 de septiembre de 1990.

Aunque la CDN adquirió jerarquía constitucional recién con la reforma de 1994, lo que implicaba que sus disposiciones eran obligatorias para todas las autoridades de las provincias del país; su implementación no fue proporcional o similar en todas ellas, debido a que, cada provincia tenía la facultad de legislar y aplicar -o no- las políticas de protección de la infancia que considerara; lo que llevó a generar una gran disparidad en la implementación de los derechos reconocidos por la Convención.

Algunas provincias sancionaron leyes propias que incorporaban los principios de la Convención, pero otras no avanzaron en ese sentido, por lo que la ausencia de una ley nacional que desarrollara y aplicara los principios de la Convención a nivel federal, generó un gran vacío legal al respecto durante muchos años. Fue recién en el año 2005, con la creación de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de NNyA, que se consolidó la derogación del modelo tutelar.

Sin embargo, a pesar de la nueva normativa, muchas prácticas derivadas del patronato aún persisten en los efectores del sistema de protección, es decir que, el cambio que se dio de manera homogénea con la implementación del nuevo paradigma teórico no implicó necesariamente un cambio en la práctica, ya que aún hoy se pesquisan rasgos de un enfoque paternalista y adultocéntrico.

La nueva ley cambia la concepción de "menores" o "incapaces", sobre los que había que decidir y lo reemplaza al reconocerlos como NNyA sujetos de derechos, con la capacidad de participar en la toma de decisiones sobre las múltiples cuestiones que atañen a sus vidas. De esta manera, el Estado asume el compromiso de garantizar la promoción y protección del ejercicio pleno y efectivo de sus derechos, resguardando su desarrollo integral.

En este sentido, la nueva normativa promueve un Sistema de Protección Integral en todo el país, con el objetivo de coordinar acciones entre diferentes organismos estatales y la sociedad civil, que trae aparejadas diversas modificaciones, no solo

en lo que respecta a la legislatura vigente, sino que ello repercute en varios ámbitos sociales y culturales de nuestro país, pero aunque el cambio fue explícito y marcado, tantos años de prácticas tutelares han dejado profundas huellas en las personas encargadas de ejecutar estas políticas.

Según el modelo tutelar, el sistema estatal se ocupaba únicamente de aquellos niños considerados peligrosos, abandonados o disfuncionales. Los niños que no se encontraban en estas situaciones, no se veían reflejados en las leyes, ya que las familias, eran las únicas encargadas de su cuidado y protección.

De este modo, el niño, no era pensado como sujeto de derecho, sino que era concebido como objeto propiedad de su familia y sólo cuando la misma estaba ausente, o bien no contaba con los recursos suficientes, era el Estado quien asumía el rol de cuidador.

A partir de la CDN, se modifica esta perspectiva tan arraigada, ya que contempla que cada NNyA hasta los 18 años de edad, sin importar su origen o condición es sujeto de derechos ante la ley, e inclusive por su estado de vulnerabilidad tienen un plus con respecto a los derechos de los adultos, por lo que se establecen derechos especiales por tratarse de un grupo de sujetos en etapa de desarrollo que necesitan de una protección especial.

En este sentido, los procesos de cambio que se dieron en el marco legal, debieron estar acompañados necesariamente por reformas y readecuaciones que le permitan a estos sujetos ejercer efectivamente sus derechos en las diversas instituciones, dispositivos y programas por los que transitan, sean estos públicos o privados.

## **Capítulo 2: Del derecho nacional al contexto escolar: Cómo la legislación del país modela las prácticas educativas**

Dentro del ámbito educativo, Echegaray y Expósito (2020) reconocen tres momentos respecto a la normativa en el contexto escolar, identificando en primer lugar la aparición del paradigma de la disciplina, que va desde finales del S. XIX hasta 1983, caracterizado por el modelo sancionador; donde la disciplina se basaba en la autoridad representada en la figura de los adultos y donde los niños acataban y cumplían las normas sin cuestionamientos.

La escuela actuaba como una herramienta para la normalización social, con un sistema binario de conductas (buenas/malas, prohibidas/permitidas) donde el conflicto era visto como algo disruptivo que debía ser evitado y sancionado.

Luego advierten un periodo de transición transcurrido entre 1980 y 2000 marcado por la caída del régimen militar y la restauración de la democracia en Argentina, que se caracterizó por un profundo cambio socio-cultural y el auge de los derechos humanos y la sanción de nuevas leyes, lo que llevó a la revisión de los modos autoritarios de la escuela tradicional.

Posteriormente, estos cambios dieron lugar al surgimiento del “paradigma de la convivencia” en el año 2000 y que se extiende hasta la actualidad, promoviendo la convivencia pacífica, la detección y resolución democrática de conflictos, y el conocimiento de derechos y responsabilidades. A diferencia del paradigma anterior, el de la convivencia no oculta el conflicto, sino que lo contempla y busca abordarlo de forma asertiva y democrática.

Normativas como la Ley Nacional de Salud Sexual y Reproductiva N° 25.673 (2003), la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006), y la Ley N° 26.892 (2013) para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad en las Instituciones Educativas, nutrieron y dieron lugar a esta nueva forma de llevar adelante la organización escolar.

Por lo tanto, si bien los cambios legales repercutieron en las instituciones, los modos de vinculación autoritaria en las escuelas aún continúan vigentes. Esto

ocurre a pesar de que dichas prácticas, asociadas al periodo de prohibiciones, sanciones y castigos, han sido cuestionadas y formalmente modificadas.

Desde el nuevo paradigma de la convivencia, la función de directivos y docentes, de promover una buena relación entre pares en el día a día escolar, plantea interrogantes sobre sus propias concepciones y por ende sobre el modo de abordar los conflictos.

Resulta claro en este sentido, que la prevención, la aceptación e intervención ante un emergente es necesaria para poder lograr una escuela que trascienda sus muros con valores democráticos y de justicia.

En este contexto, donde el modelo tutelar sigue plenamente arraigado y operativo, tanto en la forma de pensar que se percibe mediante las concepciones de los sujetos, como en la manera de actuar que se evidencia a través de prácticas concretas, se puede decir que estas dimensiones —territoriales, jurídico-políticas e históricas—, junto con los mitos y prejuicios que las circunscriben, construyen categorías de niñez y adolescencia controversiales.

Controversiales porque estas categorías se producen en la tensión constante generada por la intervención adulta, entre el discurso formal de lo escrito, lo que se enuncia, y cómo se acciona en consecuencia, modelando este entramado subjetividades que no siempre se condicen con lo que se presume, al encontrarse en este proceso las experiencias singulares propias de cada NNyA.

En este sentido, el trabajo pretende analizar desde una perspectiva crítica cómo las concepciones hegemónicas de niñez y adolescencia existentes en la institución educativa, han forjado la identidad de NNyA, y considerar el proceso de problematización y desnaturalización que se ha ido produciendo, a fin de propiciar prácticas humanizantes que rompan con lo tradicionalmente instituido y promueva un salto cualitativo que dé lugar a lo nuevo y diverso.

La clave para ello reside en una deconstrucción de antiguas concepciones, sustituyendo el ideal de obediencia por un modelo de reconocimiento que propicie

el derecho a ser oídos. Lo que implica una escucha activa y empática que habilite el diálogo continuo y constructivo a lo largo del desarrollo de NNyA.

### **Capítulo 3: Estado del arte y metodologías implementadas**

La convivencia escolar se erige hoy como un pilar fundamental para el desarrollo integral de NNyA, así como para la construcción de una ciudadanía democrática. Sin embargo, la complejidad de las interacciones en los entornos educativos y la persistencia de conflictos demandan una continua reflexión sobre las estrategias más idóneas para su promoción y abordaje.

En este escenario, la búsqueda de enfoques pedagógicos y el rol de los profesionales de la psicología en el contexto escolar se vuelven cruciales para comprender las brechas entre el marco normativo y las prácticas institucionales.

La presente revisión literaria se propone explorar dos modalidades emergentes en el contexto argentino, las "Ruedas de Convivencia" de Santa Fe y las "Asambleas Áulicas" de Río Negro, junto con el análisis del rol del psicólogo en la intervención escolar, con el fin de identificar convergencias y desafíos que iluminen el camino hacia una convivencia más inclusiva y participativa.

Por un lado, se destaca la investigación realizada por la Lic. Soledad De Caso (2024), quien aborda el trabajo que llevan adelante los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP) como asesores educacionales de ciertas escuelas públicas de la provincia de Río Negro.

Los equipos técnicos, se constituyen con perfiles profesionales que son claves en la intervención para facilitar y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la convivencia escolar. Dicha praxis consiste en la función de acompañar, fortalecer y orientar a directivos y docentes, así como en la consolidación de lazos entre el establecimiento educativo, la familia y la comunidad.

Implica, además, articular y coordinar acciones con otras instituciones, profesionales y organismos, priorizando la escucha de las y los estudiantes para detectar y canalizar sus necesidades, posibilidades y dificultades.

La práctica del psicólogo en la institución salesiana coincide ampliamente con la función de acompañamiento y orientación desarrollada por los equipos técnicos. La diferencia crucial reside en que los ETAP son interdisciplinarios, lo cual enriquece el abordaje, mientras que en el colegio el profesional opera en solitario.

Por otro lado, la gran diferencia reside en el hecho de que los equipos son por niveles y tienen que, necesariamente desplazarse por el territorio, con grandes distancias entre las localidades, lo que incide negativamente en los tiempos de abordaje. No obstante, el psicólogo del colegio goza de una ventaja operativa significativa: su presencia diaria y dedicada a una única institución en los tres niveles; lo que facilita intervenciones oportunas y significativas, así como un conocimiento profundo de la historia y el contexto, que posibilita la conformación de redes y articulaciones interinstitucionales y comunitarias sólidas.

En este sentido, los resultados de este informe, por un lado invitan a valorar y reflexionar acerca de la importancia de la presencia cotidiana de los agentes profesionales como asesores en la dimensión institucional a la hora de pensar e implementar estrategias para la práctica, mientras que por otro lado resalta la necesidad de la mirada interdisciplinaria en el abordaje integral que se lleve adelante con NNYA.

Complementariamente, el trabajo realizado por el Lic. Leonardo Rizzo (2023) sobre las Ruedas de Convivencia en los colegios secundarios de la provincia de Santa Fe resulta de gran relevancia por su contribución de herramientas conceptuales y metodológicas que permiten comprender y resignificar la praxis

profesional del psicólogo frente a problemáticas complejas que atraviesan el ámbito educativo.

En este contexto, el psicólogo actuaría como un experto en las dinámicas psicosociales y educativas que subyacen a la convivencia escolar, colaborando en la conceptualización, implementación y mejora de los dispositivos destinados a promover un clima escolar positivo, desde un rol de asesoramiento, formación o investigación aplicada.

El Programa Provincial de Ruedas de Convivencia creado a través del Decreto 181/09 y de la Resolución Ministerial 1290/09 con el Programa de formación de Tutores como Facilitadores de la Convivencia; destinado a las escuelas de nivel secundario de gestión oficial pública y privada de la provincia, se configuran como un dispositivo estratégico que aún se encuentra en proceso de construcción e institucionalización.

Las ruedas se configuran como una red de elementos heterogéneos, que incluyen leyes, reglamentos, instituciones, discursos, enunciados científicos y proposiciones filosóficas, fruto de un entramado de complejas situaciones políticas, económicas y sociales, con efectos a nivel escolar que demandaron un paulatino pasaje de un régimen disciplinario, a un régimen de convivencia.

Dicho pasaje, implica abandonar la concepción de que la convivencia es una problemática de disciplina, para ser abordado como una cuestión más compleja que exige considerar a los estudiantes como ciudadanos sujetos de derechos, instalando espacios de diálogo para la resolución de las tensiones en el ámbito educativo.

En paralelo a las ruedas de convivencia santafesinas, y con objetivos similares de promoción de la participación estudiantil y resolución de conflictos; en la provincia de Río Negro se ha desarrollado otra metodología conocida como Asambleas Áulicas, creadas por Resolución N° 7524/23 del Consejo Provincial de Educación.

Las asambleas buscan establecer pautas y criterios para la elaboración de acuerdos de convivencia en el nivel primario, basándose en leyes nacionales y provinciales de carácter proteccional que respaldan la necesidad de fortalecer la convivencia y la participación en las escuelas, lo que demuestra una base legal y conceptual compartida a nivel federal entre ambas provincias.

El hecho de basarse en la normativa vigente respecto al marco de derechos, subraya la importancia de la formación específica para implementar ambas modalidades, así como el desarrollo de competencias en gestión de grupo, mediación, escucha activa y facilitación de diálogos para los docentes involucrados.

Si bien las resoluciones que rigen estos dispositivos tienen alcances y enfoques ligeramente diferentes, es posible establecer puntos de convergencia significativas entre las Ruedas de Convivencia de Santa Fe y las Asambleas Áulicas de Río Negro.

Ambas normativas comparten el objetivo fundamental de mejorar la convivencia y gestionar la conflictividad, poniendo en valor la participación estudiantil y fomentando el diálogo y la búsqueda de acuerdos. De este modo, ambas iniciativas representan avances significativos en la construcción de entornos escolares más democráticos, inclusivos y propicios para el desarrollo integral de los estudiantes, compartiendo la premisa fundamental de que la convivencia no es solo la ausencia de conflicto, sino una construcción activa y participativa.

La sistematización de estos espacios demuestra un compromiso de las provincias con la formación cívica y socioemocional de los estudiantes, vital para el desarrollo de habilidades sociales, que les permita experimentar la democracia en acción.

El desafío principal dependerá del acompañamiento continuo de estos facilitadores y docentes para que puedan sostener estos espacios de manera efectiva, logrando que sean verdaderas instancias de deliberación y toma de

decisiones. Particularmente en Río Negro, al haber sido creada la Resolución N° 7524/23 el mismo año en que concluyeron las observaciones, se desconoce si la estrategia de las Asambleas Áulicas llegó o no a implementarse en el colegio salesiano.

#### **Capítulo 4: Caracterización de la Institución**

El instituto tomado como unidad de análisis es una gran obra salesiana creada como establecimiento educativo, que en la actualidad cuenta con tres niveles de enseñanza y con una matrícula estimada de trescientos estudiantes.

El nivel inicial, presenta dos salas, una de cuatro y otra de cinco años. El nivel primario, que va de 1° a 7° grado, se encuentra conformado por edades que van desde los seis a los doce años y finalmente el nivel secundario o medio, con una única orientación en bachiller, que va de 1° a 5° año con edades comprendidas entre los trece y los diecisiete años.

La institución, data de 1900 y fue fundada como un lugar de oración y educación católica, junto con la creación de la primera comisión de fomento del pueblo donde se ubica.

Dado que este establecimiento surgió con los inicios incipientes de esta población, se ha forjado con prestigio, erigiéndose como emblema de la localidad; contando en la actualidad con estudiantes no solo locales, sino de otras ciudades vecinas.

Históricamente, en sus épocas de pupilaje, la institución también llegó a albergar estudiantes procedentes de localidades más lejanas y si bien en sus orígenes alojaba solo a estudiantes de sexo masculino, se tornó de carácter mixto recién en el año 2000.

La primaria fue creada en la década de 1950 y posteriormente la secundaria se implementó durante la década de 1960 con carácter agrario que supo recibir a gran cantidad de estudiantes pupilos hasta la década de 1980, momento en que se dictamina el cierre del alojamiento y se modifica la orientación a bachillerato, tal como se lo conoce en la actualidad.

Los marcos normativos y regulatorios vigentes, tanto nacionales como provinciales son, la Ley Nacional 26.206; la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N°4.819; la Resolución N°217/14 del Consejo Federal de Educación (C.F.E.) y la Resolución N° 2.498/14 del Consejo Provincial de Educación (C.P.E.), mientras se mantiene la impronta propia de la orden salesiana, contando con protocolos específicos, como son el Proyecto Educativo Institucional y el Acuerdo Escolar de Convivencia.

Los lineamientos de esta institución son los de brindar una educación integral de acuerdo a una concepción cristiana del hombre, de la vida y del mundo según el estilo de su creador San Juan Bosco, cuya metodología es de carácter Educativo- Pastoral, conocido como “Sistema Preventivo Salesiano”<sup>1</sup>.

El Sistema Preventivo de Don Bosco es una pedagogía que radica en la capacidad de los adultos responsables de anticipar posibles errores o conductas inapropiadas que pudieran realizar NNyA, evitando su comisión mediante una guía respetuosa.

Este modelo se diferencia de las prácticas comunes de la época de su creación que se basaban en sanciones a través de castigos o humillaciones. En contraste, el sistema preventivo, se fundamenta en la razón, la religión y la bondad amorosa, buscando la formación integral de los jóvenes en un ambiente de confianza y cercanía.

---

<sup>1</sup> Salesianos. (s.f.). Sistema preventivo. Recuperado de <https://trinidad.salesianos.edu/sistemapreventivo/>

#### **4.1. Juan Bosco y la incursión salesiana en la Patagonia Argentina**

Comprender las particularidades de este colegio y su metodología pedagógica exige remitirse a su fundador, el sacerdote, educador y escritor italiano Giovanni Melchiorre Bosco (1815-1888), conocido como Don Bosco, quien tras crear la Congregación Salesiana en 1874, e impulsado por su prestigio como educador de jóvenes en riesgo, designó la realización de once "expediciones misioneras" a Sudamérica entre 1875 y 1887.

Según relatan e historizan autores tales como Nicoletti, (2007) y Vanzini (2005), la primera expedición misionera llegó a la Patagonia en 1875, para evangelizar y crear ambientes para el cuidado y la educación de la juventud que era considerada pobre y abandonada.

En aquella época, no sólo las relaciones entre el Estado y la Iglesia eran tensas y conflictivas, debido al régimen del patronato y las políticas de laicización impulsadas para la vida pública; sino que además el mismo proyecto de Don Bosco tropezó con la oposición de las máximas autoridades eclesiásticas.

Pese a estos obstáculos, recién en el año 1879, pudo dar inicio la acción misionera en la Patagonia, lo que coincidió, no sin controversia, con el proceso conocido como la "Conquista del Desierto" entre los años 1878 y 1885, llevado adelante por el militar Julio Argentino Roca, lo que implicó un exterminio violento, perpetrado contra los pueblos originarios justificado como una acción necesaria para la civilización del Estado y la cristianización de sus habitantes.

#### **4.2. Campaña evangelizadora con trasfondo metodológico**

La "Campaña al Desierto" fue una estrategia política fundamental para la conformación del Estado-nación argentino, ya que consolidó el control territorial mediante la expansión militar y la expulsión de pueblos originarios. Este proceso, que justificó la matanza y vejaciones cometidas contra personas inocentes con

fines homogenizadores de la población y la incorporación de tierras al modelo agroexportador, sentó las bases de un nuevo orden nacional.

En este contexto, la educación jugó posteriormente un papel clave en la legitimación de dicho orden, promoviendo una visión civilizatoria y hegemónica. Por lo tanto, se evidencia que la educación nunca es neutra, sino que es ante todo una práctica social, política e ideológica que responde a intereses de poder.

Retomando lo planteado por Tedesco (1986), el sistema de educación implementado por el Estado a fines de 1880, era de carácter represivo y estaba orientado a defender y proteger a la sociedad del pauperismo, la ignorancia, la desocupación y la delincuencia, pero con nulo interés por la situación de la juventud de la época.

En este sentido, el Estado buscó monopolizar y centralizar el servicio educativo para garantizar la socialización de los sectores con acceso a la educación dentro de un marco de referencia unificado.

Por el contrario, Don Bosco se interesaba por la población conformada por niños y jóvenes excluidos socialmente. Para ellos, diseñó una propuesta conocida como “Sistema Preventivo”, cuya metodología radicaba en fortalecer el ambiente en el que se llevaba adelante la educación, como medio facilitador capaz de promover las condiciones que permitieran modelar el comportamiento de los jóvenes.

A través del trato amable y respetuoso, sumado al inculcamiento de la fé católica, Don Bosco y sus representantes salesianos pretendían regenerar la sociedad desde las poblaciones más vulnerables, combatiendo de esta manera la delincuencia y la pobreza.

Con esta perspectiva, Don Bosco promovió nuevos criterios de trabajo educativo e innovadoras formas de presencia cristiana y evangelizadora, siendo su intención aportar soluciones que transformaran problemas sociales mediante el trato digno de las personas. Siendo imprescindible en dicha tarea el rol del

educador, quien era guía referente, con cualidades esenciales como la vocación de servicio, la disponibilidad y la dedicación.

#### **4.3. Análisis de la pedagogía salesiana: Implicancias contemporáneas**

La pedagogía salesiana, conocida como pedagogía del afecto, destacó por su carácter innovador al convocar la participación juvenil de manera afable. El dispositivo central para este fin fue el Oratorio, basado en cuatro fundamentos: "casa que acoge, escuela que enseña para la vida, iglesia que evangeliza y patio que recrea."

Según Bosco T. (2005), el Oratorio se configuró como un espacio de vinculación comunitaria que empleaba recursos pedagógicos diversos como música, teatro, oficios y actividades lúdicas, posicionando a los jóvenes no solo como destinatarios, sino como protagonistas activos del proyecto educativo.

Si bien Don Bosco promovió el respeto hacia cada joven como persona digna, marcando un hito paradigmático en su siglo, esta concepción innovadora ha experimentado una disminución en su implementación cotidiana en las instituciones salesianas actuales. Esta modificación ocurre precisamente en un contexto donde el marco legal internacional y nacional exige un rol de protagonismo y participación activa por parte de NNyA.

La participación juvenil, pilar fundamental de la educación salesiana, se presenta hoy como un desafío significativo para los adultos a cargo en la Institución. Esta problemática invita a reflexionar sobre las transformaciones institucionales, ya que si bien, la intencionalidad del protagonismo permanece inalterada, tanto el contenido educativo como el contexto sociohistórico se han modificado sustancialmente.

En el pasado, el reconocimiento puesto en las infancias vulnerables era una novedad que propiciaba una actitud dócil y receptiva por parte de NNyA. Hoy, sin embargo, el desafío de la participación ya no radica en la novedad de la propuesta, sino en la dificultad de los adultos para ceder el lugar de autoritarismo hegemónico en un escenario donde la autonomía progresiva de NNyA es un derecho legal y, por ende, se presenta como un factor de tensión intergeneracional.

## **Capítulo 5: El cambio de estrategia: Una mirada foucaultiana al poder disciplinario**

En este punto coyuntural, es necesario mencionar el análisis certero que propone Foucault (1975), al explicar la evolución que se dio respecto al control de los cuerpos a través de la implementación de diversas instituciones como la escuela, el hospital o la prisión.

Instituciones donde el poder, que en un principio se ejercía a través de la represión y el castigo físico, evolucionó a modos más sutiles de control, mediante la vigilancia y la disciplina. Estas constantes fueron internalizadas por los sujetos, logrando que ejercieran el autocontrol y creando, como consecuencia cuerpos dóciles.

En este aspecto, la religión presenta una metodología estratégica para lograr este resultado al implementar la creencia en la omnipresencia de un Dios bondadoso que todo lo ve y mediante la promesa de que, para llegar a él y a la vida eterna de la salvación de las almas, es condición necesaria una conducta moralmente buena.

De este modo, es a través del pasaje de la coacción a la interiorización de la culpa, que la religión consigue que las personas asuman la vigilancia de sí mismas, disciplinando sus pensamientos y acciones para conformar una moral

preestablecida, transformando así, la coerción externa en una autodisciplina internalizada que perpetúa el orden social y religioso.

Este mecanismo de control, que Foucault desentraña en el ámbito del poder disciplinario, encuentra en la esfera religiosa un eco particularmente similar. La promesa de la salvación o el temor a la condena eterna operan como dispositivos de vigilancia que trascienden el espacio físico.

Los individuos, al creerse constantemente observados por una entidad divina, se convierten en sus propios carceleros, internalizando las normas y valores que la institución religiosa promueve. Esta especie de panóptico espiritual generaría una subjetividad moldeada por la obediencia, donde la libertad individual se restringe en pos de una supuesta recompensa trascendente, culminando en la configuración de subjetividades que, aunque aparentemente autónomas, responden a una compleja red de dispositivos de control.

### **5.1. La paradoja salesiana: Del dispositivo disciplinario a la autogestión biopolítica**

No obstante, los destinatarios de la educación salesiana en la actualidad, ya no son infancias vulnerables, sino que son predominantemente NNyA que provienen de familias con una posición socioeconómica favorable en la región, y la totalidad de ellos posee desde temprana edad conciencia sobre el derecho a ser tratados con respeto por el solo hecho de ser personas.

En este nuevo contexto, es posible constatar el abandono de la práctica pedagógica del oratorio. Este giro, revela una paradoja desde una óptica foucaultiana: el sistema preventivo de Don Bosco, basado en la razón, la religión y la "amorevolezza" (bondad afectuosa), no era ajeno a las lógicas disciplinarias.

Si bien se distanciaba del castigo físico, operaba mediante una vigilancia constante, una organización minuciosa del tiempo y el espacio, y una formación moral intensiva que buscaba normalizar conductas y producir sujetos dóciles, a través de una pretendida atención y cuidados que hoy en día resuenan y tienen su eco.

Era una forma sofisticada de gobierno de las almas y los cuerpos, inscribiéndose plenamente en las tecnologías disciplinarias descritas por Foucault. Sin embargo, el abandono de esta práctica no sugiere la desaparición del ejercicio del poder sobre NNyA, sino que implicaría una reconfiguración de sus modos de operación.

En una sociedad donde el disciplinamiento de los cuerpos es percibida como contraria a los derechos, el poder opera de manera más difusa, a través de la autogestión de los sujetos, lo que no necesariamente anula el poder, sino que lo desplaza hacia formas más internalizadas y menos coercitivas.

El sistema preventivo, en su esencia, buscaba producir cierto tipo de sujetos. Su declive podría interpretarse no como el fin del control, sino como la emergencia de otras formas de biopoder y gubernamentalidad, que se presentaría por la normalización de las conductas a través de la internalización de ciertos valores.

## **5.2. De la Coerción y la Coacción a la Autodisciplina Internalizada**

En esta línea de análisis sobre la autodisciplina como resultado de la internalización del control, Dubet (2007) ofrece una perspectiva complementaria que explora cómo la obediencia en el programa institucional moderno, paradójicamente, apunta a la construcción de la autonomía del sujeto.

Dubet no contradice a Foucault, sino que plantea la dimensión pedagógica de la institución de producir sujetos libres a través de la obediencia a las normas,

cuando propone que la obediencia tendría por objetivo construir la libertad y la autonomía del sujeto, el estudiante no se libera por, sino en tanto obedece, las reglas que le permitirían acceder a los universales de la fé y la razón.

En este sentido, el autor plantea que, la socialización genera subjetivación, en tanto que a partir de la modernidad el control social ya no requiere del castigo, sino que se produciría por la internalización de las normas, a partir de lo cual los sujetos serían capaces de asumir su propia libertad; siendo el programa institucional el dispositivo simbólico que la escuela utilizaría para ello.

Pero ¿Qué ocurre en la posmodernidad, cuando se da el declive de este programa escolar? ¿La clave tal vez resida en reconocer la diferencia entre la población real que habita la institución, de la idealizada por los adultos durante el siglo pasado?.

Allí surge lo dilemático: cuando se pretende sostener la imposición de normas y técnicas sin evaluar su vigencia y su legitimidad en las nuevas experiencias sociales (Depalma, 2001) es cuando el sistema educativo formal parece caer en lo obsoleto.

El personal que conforma la comunidad educativa del colegio concuerda en sostener que “los salesianos son una gran familia”, y llamativamente se caracterizan en su mayoría por presentar una larga trayectoria en el mismo, no solo respecto a llevar muchos años cumpliendo funciones laborales, sino también porque, o bien han sido estudiantes, o es factible que parte de su familia haya estado o esté involucrada con el establecimiento educativo de alguna manera.

Por lo cual estas personas destacan como factor principal que su función dentro de la institución va más allá de constituir un simple trabajo, sino como algo que hace a su identidad, pertenece a su estilo y proyecto de vida; lo que Lourau (1991) conceptualiza como implicancia, al referirse al hecho de presentarse sumamente comprometidos con la labor diaria, lo que a su vez fortalece el sentido de pertenencia e identidad institucional.

Esta visión de familiaridad, hace que el vínculo entre las personas que transitan este colegio genere la sensación de estabilidad y promueva de esta forma cierto sentimiento de seguridad en las familias que eligen para sus hijos el establecimiento, principalmente por el hecho de garantizar el cuidado de cada integrante al brindar una atención personalizada.

El personal que considera a la institución como su familia, hace explícita la dificultad que se presenta al tener que conciliar constantemente con el estudiantado los modos de llevar adelante la cotidianeidad escolar, comprendiendo que las tradiciones que intentan sostener deberían comenzar a dejar paso a las nuevas tendencias, mientras se den en un marco de respeto y compromiso mutuo.

Lo antes mencionado, posiblemente sea la pauta de un intento por sobrepasar la moral pragmática donde lo que no se hace es “porque no conviene”, y los límites son externos, sino por el mero hecho de que no se debe hacer, apuntando hacia una construcción de legalidades, como plantea Bleichmar (2014); donde la persona adulta reconoce esa asimetría de saber y poder que existe respecto a las infancias y adolescencias, actuando sin acciones constrictivas, debido a que hay una cuestión de responsabilidad hacia esta frágil población.

En definitiva, la compleja interacción entre las lógicas disciplinarias históricas presentadas por Foucault y la crisis del programa institucional moderno que considera Dubet, revelan que la escuela contemporánea ya no solo moldearía cuerpos dóciles a través de la imposición, sino que interpelaría a los sujetos a una autodisciplina compleja y a menudo paradójica, donde la libertad prometida se entrelazaría con una vigilancia interiorizada que sigue perpetuando un determinado orden social.

Así, el pasaje de la coerción explícita a la autodisciplina interiorizada, exacerbado por el declive de los marcos institucionales rígidos, no implicaría una ausencia de control, sino que, por el contrario, manifestaría una sofisticación del poder que invita a los sujetos a una autogestión de sus comportamientos y deseos,

reconfigurando constantemente las formas de subjetividad en el espacio educativo y que resuena como el eco de una vigilancia que se enmascara tras una atención y cuidados personalizados.

La reflexión de Dubet, puesta en diálogo con Foucault, obliga a repensar cómo las instituciones educativas, incluso con la mejor de las intenciones de proteger y atender, operan en un campo donde la subjetivación se da a través de la internalización de normas. El verdadero desafío reside en discernir si esta autodisciplina emerge de una libertad genuina o de una forma más sutil y profunda de control, cuya vigencia en la posmodernidad es preciso desentrañar críticamente.

## **Capítulo 6. La encrucijada institucional: Brecha intergeneracional y la irrupción de un profesional.**

El contexto sociohistórico y las dinámicas cotidianas llevaron a las autoridades del colegio a registrar la necesidad de incorporar un profesional ante la percepción por parte del personal de carecer de los recursos y herramientas adecuados para ofrecer un acompañamiento efectivo a niñeces y adolescencias.

Esto se debía a que en el plano relacional, la brecha intergeneracional se manifestaba de manera crítica, como un indicador de la dificultad institucional para gestionar la asimetría de poder.

Si bien la incorporación del profesional psicólogo como tal a la institución educativa se concretó en 2021, la necesidad de establecer un rol de mediación y acompañamiento fue identificada en el período de pre-pandemia.

Por lo que, la crisis sanitaria de 2020 no generó esta necesidad, sino que actuó como un catalizador que visibilizó y agudizó la brecha preexistente, dada la implementación de nuevas modalidades de comunicación para sostener la continuidad educativa.

Aun así, es dable mencionar que el impacto de la pandemia en las subjetividades fue significativo debido a la ruptura del lazo social y la incertidumbre prolongada que impusieron una carga en los mecanismos de autorregulación emocional de NNyA (Touzé et al., 2020).

Por lo tanto, el rol del psicólogo se volvió imprescindible no solo como una respuesta a la emergencia post-confinamiento, sino como un agente mediador orientado a trabajar sobre las lógicas institucionales y simultáneamente, a abordar las nuevas subjetividades marcadas por la fragilidad relacional, facilitando la reconstrucción de lazos en el contexto de retorno a la presencialidad.

Ante el recorrido planteado surge el interrogante respecto a la producción de subjetividades en una institución escolar con esta impronta contradictoria, donde el poder no es una entidad monolítica, sino que es producto de una red de relaciones y saberes y en este caso, la institución se enfrentó a una crisis de sus propias tecnologías de gobierno que resultaron obsoletas.

Los métodos disciplinarios tradicionales, fundados en la moralidad y la obediencia heredadas del modelo tutelar, colisionaron con la perspectiva de derechos, y se evidenció en la manera en que estos modos discursivos, con su economía simbólica instituyen infancias.

La aceleración exponencial del progreso tecnológico y la fragmentación del tejido social crean nuevas subjetividades que no responden a las mismas lógicas de control que sus predecesores. Las nuevas generaciones, inmersas en la fluidez de la modernidad, como nos recuerda Bauman (2003) poseen una relación diferente con la autoridad, la información y la construcción de la identidad: sus subjetividades no son ya moldeables por la mera imposición moralista.

En ese aspecto, la entrada del psicólogo al establecimiento educativo simbolizó un desplazamiento significativo en las técnicas de poder. Ya que no se trata solo de la disciplina que buscaba fabricar cuerpos dóciles a través de la vigilancia y

el castigo, o bien su versión salesiana preventiva, sino que más bien, es la figura de este operador el que viene a marcar un cambio de paradigma.

### **6.1. ¿Cómo era la producción de subjetividades en la institución escolar previa a la llegada del psicólogo?**

La institución salesiana operaba en una tensión permanente entre un pasado disciplinario y moralista enmarcado en el modelo tutelar, la nostalgia por un sistema preventivo obsoleto, junto a un presente con emergente conciencia de derechos.

Las infancias de ayer instituidas por modos discursivos moralistas, que basaron su economía simbólica en la obediencia, la sumisión y la abnegación, son los adultos que hoy intentan operar un dispositivo de sujeción residual, pretendiendo aún moldear infancias bajo una lógica donde el valor de las personas se mida por su capacidad de sacrificio, resabio de una técnica de poder que supo disciplinar los cuerpos y las almas de las masas para la producción de ciudadanos laboriosos y creyentes.

Sin embargo, su eficacia se percibió limitada en un contexto donde NNyA internalizan discursos de derechos y respeto, lo que generó una discrepancia cognitiva y emocional en los estudiantes, en tanto se les pedía obediencia moral a cambio de un trato respetuoso. Esta modalidad no es sin consecuencias en la constitución subjetiva, donde el cumplimiento de las normas se presenta como una negociación constante entre la coerción implícita y la defensa de una autonomía incipiente.

## 6.2. Gubernamentalidad y crisis: Dispositivo de poder inestable

La situación de este colegio salesiano no es un caso aislado, sino un microescenario que reflejaría las complejidades y transformaciones del poder en la era contemporánea, un eco de la gubernamentalidad fragmentada.

La institución, antes un baluarte de la disciplina moral y religiosa, se encontró en un dilema: sus antiguas tecnologías de gobierno eran ineficaces frente a las nuevas subjetividades y el marco normativo de derechos.

El sistema preventivo salesiano, en su origen un claro ejemplo de tecnología disciplinaria y pastoral que buscaba la organización de las almas y los cuerpos a través de la vigilancia y la guía espiritual se encuentra en franca decadencia. Sin embargo, este declive no implicaría el fin del poder, sino que presupone su metamorfosis.

La figura del psicólogo emerge como la manifestación más palpable de esta evolución. La gestión biopolítica de la vida opera a través de la emergencia del conocimiento experto y la promoción de una autonomía basada en el reconocimiento de derechos.

La figura del cura o sacerdote confesor, depositario del poder pastoral y del saber para la guía moral, es hoy reemplazada por la del psicólogo, depositario de un saber técnico sobre la psique y el bienestar.

El poder no desaparece, sino que se complejiza, operando a través de múltiples saberes, que buscan, por distintas vías, seguir gobernando las conductas y las almas en un mundo que ya no se somete a la disciplina de antaño. La docilidad seguiría siendo el objetivo, pero los caminos para alcanzarla se han multiplicado y sofisticado, transformando la institución en un espacio de negociación entre distintas racionalidades de gobierno.

La figura del psicólogo, en este escenario, emergería como un puente fundamental que pone en valor la singularidad de cada sujeto, articulando las necesidades de la institución con el imperativo ético de proteger y promover los derechos, el bienestar y la legítima heterogeneidad de NNyA, abriendo vías para una institución más flexible que se adapte y sea sensible a las complejidades de la subjetividad contemporánea.

### **6.3. Dispositivos de normalización: Clasificación y patologización de la diferencia**

Según Foucault (1975), el poder no solo reprime, censura o prohíbe, sino que es productor de saberes y discursos, ya sean médicos, psiquiátricos o legales, que permiten el estudio, clasificación, patologización, medicalización, control y gestión de las subjetividades.

La realidad se gestiona a través de redes heterogéneas conformadas por instituciones, leyes, arquitectura, decisiones administrativas, medidas científicas, que Foucault denomina dispositivos.

Aquí es donde se implementa la norma, lo que es “normal” o “esperable” y por añadidura lo opuesto, lo que sale de lo establecido, lo que no encaja y hace ruido, lo que se presenta como disruptivo es puesto del lado de lo que falla, y así, muchas veces se patologiza lo que se considera se desvía de lo esperado.

Estas manifestaciones que son diversas y generan tensión, exigen una gestión institucional y una revisión crítica constante, necesarias para evitar la estigmatización, discriminación y exclusión.

Esto explica las modificaciones periódicas que se realizan de las terminologías implementadas, debido a que las denominaciones a lo largo de la historia han sido consideradas insuficientes, erróneas o inadecuadas según la época,

reemplazadas por nuevos constructos conceptuales, lo que implica con ello una modificación en el modo en que se aborda, pero el objetivo subyacente sigue siendo, en definitiva, nombrar y gestionar la diferencia.

## **Capítulo 7. La producción de subjetividades**

Bleichmar (2014), a lo largo de su obra, enfatiza que la subjetividad no es una esencia preexistente ni un mero reflejo de la biología, sino una construcción histórica, social y psíquica. Para la autora, el psiquismo se constituye en la intersección de las pulsiones, que representan lo universal del aparato psíquico y el discurso social, conformado por las condiciones materiales y simbólicas que ofrece la cultura.

La dimensión territorial configura subjetividades, identidades y "modos de estar en el mundo", ya que el psiquismo se forja en el cuerpo social, en los lazos y discursos concretos de una comunidad. En este sentido, la identidad no es fija, sino que es un proceso dinámico, influenciado por el espacio físico y simbólico en el que se habita.

En este aspecto, Bleichmar analiza que distintas instituciones, discursos y sus dispositivos tienden a reproducir ciertas lógicas que persiguen la tendencia por homogeneizar modos subjetivos que respondan a los intereses de producción del neoliberalismo, no contemplando la singularidad de los sujetos.

El discurso neoliberal y su lógica de producción y consumo buscan aplanar las singularidades, reduciendo al sujeto a una unidad funcional y adaptable a las demandas del mercado, lo que se traduce en una desinversión de lo particular, del deseo propio, y en la insistencia por la eficiencia por encima del desarrollo integral del psiquismo. La educación, en esta lógica, se convierte en una fábrica que produce "sujetos-recurso" en lugar de "sujetos deseantes".

Para Bleichmar, el deseo es constitutivo del sujeto, por ende proceder desde el no reconocimiento del deseo infantil y adolescente, obtura su expresión, la posibilidad misma de su constitución psíquica y de su singularidad mediante mecanismos controladores.

Cuando la institución, bajo lógicas homogeneizantes, no ofrece un lugar simbólico para que el deseo se articule, se generan subjetividades vulneradas, alienadas o con altos niveles de sufrimiento. La economía simbólica de estos modos discursivos, es entonces una economía de la restricción y la negación de la alteridad, que busca imponer una identidad prefabricada en lugar de permitir la emergencia de una subjetividad propia.

Las transformaciones legislativas respecto a las infancias y adolescencias, implican cambios que generan nuevos movimientos para la producción de formas subjetivas; entendiendo que, si bien las leyes no garantizan *per se* la producción de subjetividades plenas, sí pueden abrir espacios de posibilidad y de protección frente a lógicas opresivas.

Al reconocer derechos y singularidades, las leyes pueden generar movimientos que, en la práctica institucional, permitan resistir las tendencias homogeneizantes y propicien un mayor alojamiento del deseo y la heterogeneidad.

En suma, la institución educativa puede ser vista como un telar complejo y diverso, donde los hilos sean las singularidades de NNyA sujetos deseantes, a pesar de los intentos uniformadores del neoliberalismo y las lógicas disciplinares residuales que buscan una trama homogénea. El desafío es que la pieza final no sea el diseño de un patrón repetitivo, sino un mosaico de múltiples identidades.

Para Bleichmar, el alojamiento del deseo, la escucha y el reconocimiento de la heterogeneidad son condiciones *sine qua non* para la constitución de psiquismos sanos y resilientes. Cuando la institución falla en esto, perpetúa modos de sujeción que, lejos de enriquecer, empobrecen la vida psíquica.

La irrupción de nuevas leyes y la conciencia de derechos, como también la presencia del psicólogo que fue puesta en tensión con anterioridad desde una concepción foucaultiana, representan un vector de resistencia que, abren una fisura en las lógicas dominantes, buscan reconfigurar el lugar de NNyA desde una ética que valora la complejidad de su psiquismo y su derecho a ser en toda su singularidad.

### **7.1. Manifestaciones estudiantiles**

En el marco del derecho a la participación, se examinó la implementación de los dispositivos formales de representación estudiantil. No fue posible constatar la implementación de las Asambleas Áulicas en el colegio, debido a que la fecha de su decreto coincidió con la finalización de las prácticas.

Por otro lado, se verificó la carencia histórica de un Centro de Estudiantes en el colegio, cuyo único intento de institucionalización se llevó adelante en el 2016, motivado exclusivamente por lineamientos normativos provinciales, pero cuya concreción resultó efímera.

La directora de la institución justificó esta ausencia argumentando que la atención personalizada garantiza el acceso directo e individual de los NNyA a los adultos a cargo, volviendo innecesario dicho dispositivo. Esta postura, al deslegitimar un mecanismo de deliberación entre pares, evidencia la persistencia de un discurso institucional que privilegia el control adultocéntrico, resonando con los ecos de la vigilancia enmascarada en el cuidado individualizado, tal como se analizó en el Capítulo 5.

A pesar de esta desarticulación de la participación colectiva y formal, se constató que efectivamente, durante el periodo de observación, los estudiantes ejercieron el derecho a ser oídos al manifestar su descontento de manera directa e individual a los adultos, sean estos docentes, preceptores o autoridades del

establecimiento. Este fenómeno se interpreta como un quiebre en la lógica de la obediencia sumisa que sustentaba la tradicional asimetría de poder, indicando una consolidación de la confianza y seguridad en la relevancia de su voz.

No obstante, la dinámica vincular intergeneracional reveló una respuesta paradójica por parte de los adultos receptores, quienes adoptaron sistemáticamente una actitud defensiva, esgrimiendo diversas justificaciones. Esta postura, al interpretar las voces del estudiantado como una interpelación o afrenta, evidencia una dificultad institucional para alojar y considerar reflexivamente los dichos de NNyA.

La complejidad de esta tensión paradigmática se sintetiza en la siguiente expresión de una estudiante de 5° año: *“siempre nos cuidan pero a veces no escuchan”*. Esta frase condensa la brecha empírica entre la intencionalidad de protección a través del cuidado y atención que se brindan desde el modelo tutelar/preventivo y a la vez, la negación del derecho a la participación efectiva al no poder dar lugar a la escucha de algo diferente o propio del deseo de NNyA.

## 7.2. La Frase del aguinaldo 2022

Las situaciones dilemáticas intergeneracionales que tensionan los ideales, representaciones y creencias de los adultos al contrastarse con las expresiones concretas de NNyA en este ambiente estudiantil, se cristaliza en la frase del “aguinaldo anual” del año 2022, *“Haced todo por amor, nada a la fuerza”*<sup>2</sup> de S. Francisco de Sales.

En este sentido, se corrobora que ahora como antaño se sostiene el mismo discurso institucional: solicitar por parte de los adultos que las acciones de los

---

<sup>2</sup>[https://www.sdb.org/es/Rector\\_Mayor/Aguinaldo/Aguinaldo\\_2022/%C2%ABHaced\\_todo\\_por\\_amor\\_nada\\_a\\_la\\_fuerza%C2%BBTema\\_del\\_Aguinald](https://www.sdb.org/es/Rector_Mayor/Aguinaldo/Aguinaldo_2022/%C2%ABHaced_todo_por_amor_nada_a_la_fuerza%C2%BBTema_del_Aguinald)

NNyA sean pruebas de amor, un amor que requiere dejar de lado el deseo propio para evitar hacer las cosas por obligación, o coerción.

Si bien, durante la época de Don Bosco, esta lógica sirvió para conseguir la obediencia de los pupilos; en la actualidad se demuestra ineficiente, debido a que, al exponer los estudiantes sus deseos, los adultos adoptan una postura invalidante ante la latente amenaza que acecha su lugar autoritario.

En este punto, resulta relevante lo que plantea Carli (1994), al interrogar qué concepción de infancia y adolescencia tienen los adultos cuando se dirigen a NNyA en estos términos.

Este planteo es abordado por Aberasturi, quien en la misma línea de trabajo, expresa ¿Qué motivos tiene la sociedad para mantener sus rígidas estructuras aun cuando el individuo cambia? (...) El problema muestra así otra cara, escondida hasta hoy bajo el disfraz de la adolescencia difícil: la de una sociedad difícil, incomprensiva, hostil e inexorable a veces frente a la ola de crecimiento lúcida y activa, que le impone la evidencia de alguien que quiere actuar sobre el mundo y modificarlo bajo la acción de sus propias transformaciones. (2010, p.21)

La contradicción observada, donde la institución ostenta la función de cuidado y atención a sus estudiantes, permite postular la hipótesis de que dicha acción se realiza bajo condiciones adultocéntricas y se proyecta sobre un eje de vigilancia antes que de genuino interés.

Esta situación, que probablemente se replique a diario en otros establecimientos educativos, se estima que es una manifestación de la crisis en la que se encuentran las diversas instituciones sociales ante los desafíos de la posmodernidad.

## **Capítulo 8. Concepciones de infancia y adolescencia**

Entendiendo a la escuela como productora de subjetividades y luego de analizar el modo en que los sujetos se relacionan dentro de esta institución en particular, se considera que, las concepciones y por ende las prácticas que sostienen los adultos que la habitan serían más cercanas a las lógicas tutelares del viejo paradigma, en contraste con las promulgadas por la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

Por lo cual, teniendo como norte una perspectiva en clave de derechos, surgiría una posible alternativa, al plantear ¿qué pasaría si fuera viable promover un cambio de posición por parte de los adultos ante los estudiantes? (Carli, 1999).

Este cambio de posición implicaría un proceso que permita abandonar las antiguas posturas que responden al paradigma disciplinar para dar lugar al paradigma de derechos, para lo cual sería necesario proceder a realizar una deconstrucción de antiguas concepciones dónde el ideal de obediencia quede sustituido por un modelo de diálogo continuo y constructivo, con escucha activa a lo largo del desarrollo de NNyA, contemplando primordialmente su autonomía progresiva y su derecho a ser oídos.

Esta metodología podría considerarse una recuperación crítica del Sistema Preventivo de Don Bosco, porque retoma la necesidad de construir vínculos en el marco del respeto y la dignidad. Sin embargo, el quiebre esencial con el modelo histórico radica en que NNyA dejan de ser sujetos pasivos de acatar órdenes, como una obediencia encubierta bajo la "prueba de amor", que antaño reemplazó la obediencia ante el temor al castigo, para que, de manera superadora a ambas metodologías, sean tratados como sujetos de derechos en proceso de constitución, con un rol activo y participativo en la relación intersubjetiva.

Los adultos, en esta nueva propuesta desde una asimetría responsable podrían adoptar la ternura como instancia ética, constituida por la empatía y el miramiento (Ulloa, 1995). De esta manera, el colegio podría ser un dispositivo que instituye subjetividades desde la ética y la responsabilidad "...en el que cada

sujeto, en el acto educativo, encontrara el sitio que aloje su decir...” (Depalma, 2001, p. 86).

Por lo tanto, la respuesta al cambio buscado no radicaría en una novedad externa, sino que podría postularse una vuelta a los orígenes, retomando el oratorio como modelo del método preventivo de Don Bosco, trascendiendo sus limitaciones, apuntando de manera efectiva al protagonismo y la autonomía de NNyA, bajo la ética de la protección integral.

### **8.1. El psicólogo como agente de cambio**

Es preciso señalar la participación nodal que tienen en las instituciones los agentes sociales con formación disciplinar, que transmiten y legitiman representaciones, como en este caso, la función que desempeña el psicólogo dentro del colegio salesiano desde el año 2021.

Siendo el profesional quien implementa abierta pero paulatinamente modos discursivos y estrategias de intervención que están enmarcadas en el paradigma de derechos impulsados por la CDN; y que modifica las formas de abordar infancias y adolescencias desde la perspectiva tutelar.

Desde un aspecto protector, Stolkiner (2013) es quien pone de relieve la dimensión cuidadora que encarnan los profesionales en las intervenciones saludables, tomando la noción de Derrida (2006) de hospitalidad, cuando se promueve la escucha como una forma de alojar al otro y tomar su pregunta, como un acto subjetivante, donde NNyA sean respetados en el ejercicio de su autonomía progresiva.

La necesidad de un quiebre con el antiguo paradigma tutelar, respecto a la manera en que las infancias y adolescencias son concebidas, se evidencia al retomar la noción de discurso social hegemónico, planteado por Angenot (2010), el cual opera como un canon de reglas que determina lo pensable y lo decible.

Dicho discurso, estrechamente familiarizado con la postura religiosa, patriarcal, adultocéntrica y autoritaria del antiguo paradigma, es el que debe ser desmontado para permitir nuevas formas de acción.

Para deconstruir estas cuestiones limitantes, es que el psicólogo encarna el rol de quien se encuentra acompañando a estos adultos responsables, otorgando y promoviendo recursos desde la perspectiva del paradigma de derechos, para afrontar diversas situaciones diarias.

## **8.2. Los dispositivos del ámbito educacional como moldeadores de subjetividades y la injerencia de la psicología como disciplina**

Es interesante considerar el análisis que Llobet (2014) realizó sobre el rol que ha tenido la psicología como disciplina en la institucionalización del discurso de derechos aportados por la CDN, dentro del proceso de cambio del paradigma tutelar al paradigma proteccionista, donde esta disciplina ha intervenido estratégicamente en los problemas sociales al dotarlos de sentido a través de estrategias discursivas y matrices de significación.

En el mismo sentido, Carballada (2010), plantea que es necesario conocer el contexto histórico, para comprender cómo se establecen determinados problemas sociales y cómo se interviene en ellos, poniendo el foco en el valor que tiene la subjetividad dinámica de las personas en la construcción que se haga de las mismas como sujetos de intervención.

Tanto Carballada como Llobet concuerdan en que, desde los orígenes el motivo de intervención ha sido conseguir el control de la población, como una política estatal, y que a partir de allí se realizó la creación de la representación de lo que constituirían los sujetos destinatarios de intervención y en virtud de ello, es que se han creado los dispositivos para actuar sobre estas personas en lo concreto.

Es precisamente en esta construcción donde se determina lo que debe ser un estudiante y cómo debe comportarse, definiendo las infancias y adolescencias desde una expectativa ideal que marca la norma. En este punto, la contradicción con el nuevo paradigma de derechos es evidente: las intervenciones apuntan hoy al reconocimiento de la singularidad, diversidad e identidad particular de estos sujetos, así como a su participación activa.

El dilema emergente convoca a reflexionar ¿Cómo la escuela, que ha sido un dispositivo creado con el objetivo original de homogeneizar y controlar a la población, puede seguir existiendo con el mismo formato de sus orígenes, pero con los lineamientos del nuevo paradigma?

Y esto hace comprensible y explica porque se da esta controversia en el ámbito educativo hoy en día donde el nuevo paradigma choca con el anterior.

En lo que al sujeto de intervención alude y continuando con esta línea de análisis, es imprescindible realizar el correlato con lo que ocurre globalmente, considerando los efectos que las formas de gobernabilidad del modelo económico y político neoliberal producen en la población, que como Carballada expresa en otro artículo (2017) no solo afecta a las subjetividades, sino que también incide alterando negativa y perversamente el lazo social y a las instituciones con consecuencias nefastas.

Es Alemán (2013) quien advierte en este sentido, que es el Neoliberalismo circulando en los dispositivos productores de subjetividad el que promueve la retirada del Estado, dando lugar a un nuevo tipo de lazo social mediante la gubernamentalidad que produce subjetividades que responden al capitalismo financiero, dando lugar a un nuevo campo de racionalidad.

En este orden, como alternativa y mediante un lúcido análisis, Bustelo (2012) propone la renovación de los lenguajes asociados a la infancia, como identidad latinoamericana, esbozando la construcción histórica de la categoría infancia buscando trascender la impronta dejada por los modelos disciplinares y de control que aún moldean las subjetividades.

### 8.3. Psicología- Educación- Estado- Subjetividad

El problema que se le presentó a la institución salesiana sobre el abordaje de situaciones que se daban en torno a las infancias y adolescencias, hizo que fuera necesario revisar las representaciones que se tenían sobre esta población, lo que fue posible de la mano del psicólogo, quien promovió un cambio significativo y paulatino en el dispositivo educativo al permitir el alojamiento subjetivo de NNyA.

En este sentido, es menester reconocer que las disciplinas no son neutras en sus concepciones. Como antes se mencionó, el profesional como agente social se insertó en la institución proveyendo de recursos enmarcados en una postura teórica que produjo notables consecuencias, y aquí es preciso retomar el análisis de Llobet, al comprender que, la psicología ha sido de utilidad a lo largo de la historia en la conformación del Estado.

En una primera instancia, la psicología aplicada al ámbito educativo, como plantean Garzón González et al. (2019), tuvo su implementación en la consolidación de la escuela como dispositivo y a partir de allí en establecer lo que fuera esperable de los destinatarios de la educación, y con ello la consiguiente clasificación que se hacía de la infancia, particularmente en la categoría de “alumno”; y cómo a partir de estos discursos hegemónicos se configuraron los modos de subjetivación.

El término alumno, concepto que se ha dejado en desuso, debido a que desde la pedagogía crítica, la epistemología del término percibe al sujeto de manera pasiva como un mero receptor del acto educativo, mientras que, en la actualidad ha sido reemplazado por el término estudiante, aludiendo a un sujeto con un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto al conocimiento.

Una vez más, se reconoce la importancia de la palabra empleada. A menudo, las personas utilizan la terminología de manera indistinta, pero es en sus prácticas y acciones donde el significado real de las palabras se evidencia y

muestra la representación subyacente que se tiene del sujeto que circula por la institución.

Las concepciones que el personal del colegio salesiano manejaba y aún en ocasiones conserva, dificultaban explícitamente la relación con la población estudiantil y fue la incorporación de la figura del psicólogo la que permitió generar un movimiento que posibilitó poner en consideración nuevas nociones, a partir de la categoría sujeto de derechos y todo lo que ella implica.

Al modificar las nociones que se tenían de lo que implicaba ser NNyA en el colegio, se habilitó que las intervenciones realizadas con y para ellos fueran diferentes, facilitando de ese modo que se promoviera la iniciativa y participación de niñas y adolescencias en las actividades realizadas en la institución, así como el modo de circular, habitar y hasta apropiarse de ciertos espacios.

Este corrimiento de la postura adultocéntrica, sostenida por tanto tiempo en la institución católica, habilitó la escucha del estudiantado en los diferentes niveles, abriendo paso al surgimiento de un enfoque intergeneracional, donde la participación y protagonismo de NNyA es tomada en cuenta en la toma de decisiones que los afectan, estableciendo relaciones positivas en un entorno seguro y acogedor.

#### **8.4 La necesidad de un cambio de paradigma, de la mano de un profesional conocido**

La institucionalización de la CDN, a partir de la implementación de la categoría niño sujeto de derechos, marcó un hito, haciendo que los antiguos y obsoletos modos representacionales fueran reemplazados por nuevas concepciones acordes con la promoción y garantía de derechos en el campo de la educación.

En el establecimiento salesiano, una institución educativa de gestión privada y con una fuerte impronta católica conservadora con más de cien años de vigencia

en la localidad, recién en los últimos años comenzó a reconocer la necesidad de solicitar ayuda para hacer los cambios pertinentes en relación a sus concepciones.

En este sentido, las autoridades de la institución priorizaron la presencia de un agente con permanencia diaria en el establecimiento educativo, ya que, la asistencia que el equipo técnico les podía prever desde la congregación central les resultaba insuficiente, debido a los tiempos y la distancia, a pesar de contar con los beneficios de la era virtual.

A ello se sumaba que el personal existente dentro de la institución no contaba con los conocimientos y estrategias adecuadas, volviendo obsoletas las metodologías basadas en la prohibición, el control y la sanción para la convivencia.

La decisión de convocar a un profesional marcó un punto de inflexión en el abordaje de las temáticas estudiantiles, ya que no era un extraño quien cumpliría un nuevo rol, que nunca antes había sido siquiera imaginado dentro de la institución, sino que es una persona que ha sido estudiante de los tres niveles educativos de este establecimiento, y siendo adulto se desempeñó como preceptor y luego de recibido, como profesor dentro de la institución.

Esta elección refleja la complejidad institucional y la resistencia subyacente a la incorporación de agentes completamente externos, reforzando la noción de la "gran familia salesiana".

De este modo, se evalúa que, el conocimiento profundo que el psicólogo posee de la institución educativa por su trayectoria previa, representa tanto una ventaja significativa como un obstáculo potencial en su intervención profesional.

Su experiencia directa le permite una comprensión contextualizada de la cultura institucional, los vínculos preexistentes y las jerarquías tanto formales como informales. Esta familiaridad se basa en un vínculo de confianza y facilita un diagnóstico preciso que propicia la implementación funcional de sus

indicaciones, evitando la ineficacia observada en otros dispositivos, como ocurrió con el Centro de Estudiantes.

Sin embargo, esta misma familiaridad puede representar un desafío para el rigor metodológico y la objetividad profesional del agente. La implicancia manifestada a través del conocimiento naturalizado, los juicios de valor internalizados, o las lealtades históricas adquiridas en sus roles anteriores, pueden interferir como una potencial fuente de sesgos personales que comprometan la imparcialidad en el proceso de análisis.

Además, la situación podría complejizarse, debido a que la comunidad educativa podría tener dificultades para diferenciar su rol actual de los anteriores, lo que podría generar expectativas confusas o invadir su espacio profesional; dificultando así el mantenimiento de la necesaria distancia técnica y ética para una intervención efectiva.

Aun así, el profesional ha demostrado poder hacer uso del conocimiento de las particularidades del establecimiento para desempeñar su rol favorablemente desde un enfoque de derechos, configurándolo de manera dinámica con el transcurso del tiempo, en virtud de lo que el cuerpo docente y directivos demandan, así como lo que el estudiantado plantea y lo que él mismo pesquisa en lo cotidiano de su práctica, imprimiéndole el profesional su impronta singular en este contexto particular.

En este escenario, el psicólogo ha ejercido el rol de facilitador de la comunicación entre los diferentes miembros del establecimiento, permitiendo que la palabra circule y habite espacios, lo que se ve reflejado en el reconocimiento y las devoluciones favorables hechas por los distintos miembros del instituto, así como el valioso hecho de mantenerse aún en ese puesto.

Por otro lado, lo que en otras épocas fueran temas “tabú” en esta institución religiosa, pero que básicamente conciernen a la salud integral, hoy pueden ser abiertamente mencionados, validados y abordados.

Habilitar que se hable de diversas cuestiones con libertad, desde el respeto y la responsabilidad de quienes habitan el establecimiento ha sido el mayor cambio que ha generado la intervención del psicólogo.

Así, el acompañamiento profesional, ha permitido que en el ambiente institucional, las relaciones tanto simétricas entre pares, como las asimétricas con los adultos, se den en un marco de empatía y miramiento. Lo que decantó en el cuestionamiento de los roles tradicionales y la necesidad de construir nuevas presencias adultas, que acompañen el proceso de toma de decisiones sin anular las particularidades de cada estudiante.

La superación de prácticas adultocéntricas, conlleva el reconocimiento de la valía y el potencial de todas las personas, independientemente de su edad, permitiendo construir relaciones basadas en el respeto, la colaboración y la justicia intergeneracional, desde un enfoque democrático en la crianza y la educación.

### **8.5 El psicólogo en la institución educativa**

El trabajo que desempeña este psicólogo ha permitido no sólo favorecer la dinámica vincular al interior del colegio, sino que, de igual manera y en simultáneo, ha promovido y gestionado la articulación interinstitucional, con otros dispositivos, instituciones y organismo de la localidad y la región. Esta acción ha posibilitado la entrada de otros agentes y referentes sociales que abordan diversas temáticas que hacen a la salud integral.

Por otro lado, incentiva la salida a la comunidad de los y las escolares, permitiéndoles adquirir y expresar diversos conocimientos y habilidades que exceden la mera educación formal, brindándoles experiencias que les permitan desarrollarse como protagonistas y ciudadanos activos en cuestiones sociales y culturales, al modo –tal vez- de una salida exogámica de esta “gran familia salesiana”.

En este sentido, la intervención del psicólogo promovió y habilitó espacios de escucha para las y los estudiantes, donde diversas inquietudes y demandas - explícitas o latentes-, son recibidas y canalizadas. Estos abordajes se realizan desde el conocimiento científico y la perspectiva de género y derechos, despejando dudas, prejuicios, mitos o dogmas al respecto. Las intervenciones se efectúan en el momento oportuno y con el acompañamiento necesario para promover cambios sustentables en prácticas saludables, donde NNyA son protagonistas activos de su bienestar.

## **Conclusiones**

La incorporación del psicólogo dentro de la institución ha resultado en la consecución de un cambio paradigmático: propiciar la deconstrucción de antiguas concepciones, dónde la obediencia y la sanción sean reemplazadas por un modelo de diálogo continuo y constructivo, con escucha activa que acompañe el desarrollo de NNyA, promoviendo primordialmente su autonomía progresiva, la participación y el derecho a ser oídos.

Este cambio no fue simple, sino que es un proceso en construcción, y constante tensión con los lineamientos religiosos y antiguas concepciones adultocéntricas, que el psicólogo con templanza se encarga de moderar y mediar en estas disonancias, buscando que el estudiantado se sienta acompañado y escuchado en su singularidad, para afrontar las situaciones cotidianas desde un abordaje integral.

Entonces, al redefinir el objeto de intervención institucional, considerando a NNyA como sujeto de derechos, fue posible promover innumerables cambios favorables, facilitando la revisión de antiguas concepciones y prácticas, que habilitó la consolidación de los vínculos al interior del establecimiento y la apertura de la institución hacia el exterior.

El compromiso social se promovió ya no desde el tradicionalismo caritativo y conservador, moralizante o prejuicioso, sino desde una ética plural, atendiendo a las inquietudes de la población destinataria de la educación, concibiéndolos como actores, miembros activos de la comunidad.

Si bien el psicólogo en su rol, no cuenta con un equipo interdisciplinario que lo acompañe y desde el que pueda analizar las situaciones para considerar las intervenciones desde un mayor nivel de complejidad, puede afrontarlo al convocar a profesionales y referentes de otros sectores, trabajando para ello de modo intersectorial e interinstitucional para abordar temáticas particulares, intercambiando aportes y construyendo redes de corresponsabilidad con otros agentes de la sociedad.

De igual manera, al interior de la institución educativa el profesional ha realizado diversas articulaciones con directivos, profesores y preceptores, pero siempre haciendo partícipe y protagonista a los sujetos de intervención: las y los estudiantes, de manera que no se les imponga nada de forma autoritaria, sino construyendo de manera conjunta para que ante cada necesidad o inquietud planteada por el estudiantado, surja un derecho a ser garantizado.

## Bibliografía

Aberastury, A., & Knobel, M. (2010). *La adolescencia normal: Un enfoque psicoanalítico*. Educador.

Acta Conisma 12/14. (2014). *Anexo I, Salud mental y enfoque de derechos. Pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos. Medicamentos u otros tratamientos a partir de problemáticas del ámbito escolar*.

Agamben, G. (1998). *Homo sacer: El poder soberano y la nuda vida*. Pre-textos.

Albuquerque Frutos, E. (2008). *Dirección y amistad espiritual. Cartas de San Francisco de Sales a Santa Juana Francisca de Chantal*. Editorial CCS.

Alemán, J. (2013). *Conjeturas sobre una izquierda lacaniana*. Buenos Aires: Grama Ediciones.

Álvarez-Leguizamón, S. (2002). La transformación de las instituciones de reciprocidad y control, del don al capital y de la "biopolítica" a la "focopolítica". *Revista venezolana de economía y Ciencias Sociales*, 8.

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI.

Ariès, P. (1987). *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Resolución 44/25. <https://www.un.org/es/documents/treaty/convencion-sobre-los-derechos-del-nino-1989>

Aversa, M. (2006). Infancia abandonada y delincuente: De la tutela provisoria al Patronato Público (1910-1931). En D. Lvovich & J. Suriano (Eds.), *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina 1870-1952*. Editorial Prometeo.

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2006). *Amor líquido, acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.
- Beck Gernsheim, E. (2003). *La reinención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Paidós.
- Beloff, M. (2004). *Los derechos del niño en el sistema interamericano* (1ª ed.). Editores del Puerto.
- Beloff, M. (2011). La protección de los niños y las políticas de la diferencia. *Lecciones y Ensayos*, 89.
- Beloff, M. (2012). *Convención sobre los Derechos del Niño. Comentada, anotada y concordada* (1ª ed.). La Ley.
- Bleichmar, S. (1993). El concepto de infancia en psicoanálisis. En S. Bleichmar, *La fundación de lo inconsciente: destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Amorrortu editores.
- Bleichmar, S. (2014). *Violencia social- Violencia escolar: De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- Bloj, A. (2012). *Los Pioneros. Psicoanálisis y niñez en la Argentina. 1922-1969*. Letra Viva.
- Bosco, T. (2005). *El Oratorio de don Bosco*. CCS.
- Bosco Occhiena, J. M. (1877). El Sistema Preventivo en la educación de la juventud. En Instituto Histórico Salesiano (2015), *Fuentes Salesianas: Don Bosco y su obra*. CCS.
- Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo* (2ª ed.). Siglo Veintiuno Editores.

Bustelo Graffigna, E. (2012). *Conferencias. Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano*.

Campoy Cervera, I. (2015). El principio de protección especial de las niñas y los niños. Modelos de reconocimiento y protección de derechos. En S. Fernández (Dir.), *Tratado de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, T. I* (1ª ed.). Abeledo Perrot.

Carballeda, A. (2004). *La intervención en lo social*. Paidós.

Carballeda, A. (2008). *Los cuerpos fragmentados*. Paidós.

Carballeda, A. (2010). *La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales*.

Carballeda, A. (2017). La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones. *Voces en el Fénix*.

Cardozo, G., & Michalewicz, A. (2017). El paradigma de la protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes: en la búsqueda de la plena implementación. *RDF*: 82.

Carli, S. (1994). Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 4.

Carli, S. (1999). De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. En S. Carli, *La infancia como construcción social* (Cap. 1). Santillana.

Carli, S. (1999). *La infancia como construcción social*. <https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/Carli-La-infancia-como-construccion-social.pdf>

Carli, S. (Comp.). (2006). *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós.

Carli, S. (2010). Notas para pensar la infancia en Argentina. *Educación en Revista*. <http://www.educacion.uncu.edu.ar/upload/sandra-carli-infancia-en-argentina.pdf>

Carli, S. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En L. Cosse, V. Llobet, C. Villalta, & Zapiola, *Infancias: Políticas y saberes en Argentina y Brasil*. Teseo.

Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*. Miño y Dávila editores.

Chaves, M., & Fidalgo Zeballos, E. (2013). *Políticas de Infancia y Juventud. Producir Sujetos y construir Estado*. Editorial Espacio.

Cicerchia, R. (1998). *Historia de la vida privada en la Argentina*. Editorial Troquel.

Cillero Bruñol, M. (1998). El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. En E. García Méndez & M. Beloff (Comps.), *Infancia, Ley y Democracia en América Latina* (1ª ed.). Temis/Depalma.

Cillero Bruñol, M. (1999). Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios. *Minoridad y Familia. Revista Interdisciplinaria sobre la Problemática de la Niñez-Adolescencia y el grupo familiar*, 10.

Colangelo, M. A. (2003). *La mirada antropológica sobre infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*.

Comu, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En L. Comu, *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.

Consejo Provincial de Educación. (2023). *Resolución N° 7524/23*. Consejo Provincial de Educación, Provincia de Río Negro.

Costa, M., & Galeano, R. (2000). *Las infancias de la minoridad. Tutelados y Asistidos*. Paidós.

De Caso, S. (2024) Reflexiones de un Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico acerca de las Condiciones que facilitan u obstaculizan la Práctica del Asesor Educacional en Valle Medio. Universidad Nacional del Comahue- Facultad de Ciencias de la Educación R.N.

Degano, J. A. (2006). *El derecho a ser niño*. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur.

De La Aldea, E., & Lewkowicz, L. (1999). *La subjetividad heroica: un obstáculo en las prácticas comunitarias de la salud*.  
<https://www.xpsicopedagogia.com.ar/la-subjetividad-heroica-un-obstaculo-en-las-practicas-comunitarias-de-la-salud.html>

De Mause, L. (1982). *Historia de la Infancia*. Alianza Universidad.

Depalma, M. (2001). La asistencia educativa o la vulnerabilidad vigilada. En J. Dobon (Ed.), *Lo público, lo privado, lo íntimo* (pp. 77-88). Editorial Letra Viva Ediciones.

Derrida, J., & Duformantelle, A. (2006). *La Hospitalidad*. Ediciones la Flor.

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16.

Duprat, C. (2021). La contratación de los menores de edad en materias que involucran derechos personalísimos. En S. E. Fernández (Dir.), *Tratado de Derechos de niños, niñas y adolescentes* (2ª ed., T. V, p. 133). Abeledo Perrot.

Duschatzky, S., & Corea, C. (2009). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.

Duschatzky, S. (Comp.). (2000). *Tutelados y asistidos: Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Paidós.

Echegaray, C. D., & Expósito, C. D. (2020). El paradigma de la convivencia en la gestión escolar: políticas educativas y marco legal. *Espacios En Blanco. Serie Indagaciones*, 1(31), 51-65.

Famá, M. V. (2015). Capacidad progresiva de niñas, niños y adolescentes en el Código Civil y Comercial. *LA LEY*.

Fernández, S. (2021). Responsabilidad parental y autonomía progresiva de niñas, niños y adolescentes. En S. E. Fernández, *Tratado de derechos de niñas, niños y adolescentes* (2ª ed., T. II, p. 130). Abeledo Perrot.

Fernández, S. (2021). Vulnerabilidad, niñez y protección especial. Sobre la especificación de derechos humanos fundamentales como tutela de protección reforzada. En S. Fernández (Dir.), *Tratado de Derechos de niños, niñas y adolescentes* (2ª ed., T. I, 1ª Secc., Tít. I, Cap. 3). Abeledo Perrot.

Firpo, S. (2021). El lugar de la escuela y los adolescentes. Relación con los adultos. En *Adolescencia/s: Aportes fundamentales*. Editorial Letra Viva.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Gallimard.

Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad. Volumen 1: La voluntad de saber*. Gallimard.

Foucault, M. (1991). El juego. En J. Varela & F. Álvarez-Uría (Eds.), *Saber y verdad* (pp. 67-83). La Piqueta.

Franco, R. (1996). Los paradigmas de la política social en América Latina. *Revista CEPAL*, 58.

Freud, S. (2009). *El malestar en la cultura*. (Vol. 21). Amorrortu Editores.

Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. Estante editorial.

Frigerio, G., & Otros. (2017). *Trabajar en Instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.

Gago, V. (2014). Introducción. En V. Gago, *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular* (pp. 9-25). Tinta Limón.

Gago, V. (2014). Final: La razón neoliberal. En V. Gago, *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular* (pp. 303-305). Tinta Limón.

García, L., Macchioli, F., & Talak, A. (2014). *Psicología, Niño y Familia en Argentina 1900-1970. Perspectivas históricas y cruces disciplinares*. Editorial Biblos.

García Méndez, E. (s.f.). *La Convención Internacional de los Derechos del Niño y las Políticas Públicas*.  
[http://www.iin.oea.org/La\\_Convencion\\_Internacional\\_E.Garcia\\_Mendez.pdf](http://www.iin.oea.org/La_Convencion_Internacional_E.Garcia_Mendez.pdf)

Garzón González, J. A., Rojas Londoño, O. D., Cañizares Vasconez, L. A., & Culqui Cerón, C. P. (2019). El impacto de la psicología en el ámbito educativo. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 3(2), 543-565.  
[https://doi.org/10.26820/recimundo/3.\(2\).abril.2019.543-565](https://doi.org/10.26820/recimundo/3.(2).abril.2019.543-565)

Gerez Ambertin, M. (2010). *Soledad y Desubjetivación en la Sociedad Contemporánea*.

Gerez Ambertin, M. (Comp.). (2011). *Culpa, responsabilidad y castigo en el discurso jurídico y psicoanalítico*. Letra Viva.

Gonzalez Saibene, A. (2020). La paidoaporofobia y la biopolítica, conceptos para pensar las infancias y las adolescencias. *INFEIES – RM*, 10(10).

Gribov Novogrebelsky, D. (2017). ¿Es posible una práctica interdisciplinaria? En *Salud Mental, Comunidad y Derechos*. Psicolibros Universitario.

Gundel, L., & Otros. (2005). *Derechos Humanos Infancias y Adolescencias*. FLACSO.

Hernandez, A., & Otros. (2016). *Actores, redes y desafíos. Juventudes e Infancias en América Latina*. CLACSO.

Herrera, M. (2021). Reciclando tensiones en derechos humanos de niños, niñas y adolescentes: especialidad vs. "niñología". En S. E. Fernández (Dir.), *Tratado de Derechos de niños, niñas y adolescentes* (2ª ed., T. I, 1ª Secc., Tít. I, Cap. 1). Abeledo Perrot.

Ilacqua, M. (2020). *A Treinta años de la Convención; Progresos, repliegues y ciudadanía de las infancias y juventudes*. Rubinzal Culzoni.

Instituto Histórico Salesiano. (2015). *Fuentes Salesianas: Don Bosco y su obra*. CCS.

Isacovich, P., & Grimberg, J. (Comps.). (2020). *Infancias y Juventudes a 30 años de la Convención sobre los derechos del Niño. Políticas, normativas y prácticas en tensión*. Edunpaz.

Larrandart, L. (1991). Prehistoria e historia del control socio-penal de la infancia. En E. García Méndez & M. d. Bianchi, *Ser niño en América Latina. De las necesidades a los derechos* (pp. 21-240). Galerna.

Lenti, A. J. (2011). *Don Bosco: Historia y Carisma* (Vol. 2). CCS.

Ley N° 23.849. Ley de Aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño (1990). Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional (2006). Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley N° 10.903. Ley de Patronato de Menores (1919). Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley N° 26.892. Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas (2013). Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley N° 26.061. Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005). Argentina. Boletín Oficial N° 30.767.

Ley N° 25.673. Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (2003). Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley N° 26.657. Ley Nacional de Salud Mental (2010). Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina.

Lionetti, L. (2006). La educación pública: escenario de conflictos y acuerdos entre católicos y liberales en la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX. *Anuario de estudios americanos*, 77-106.

Lionetti, L., & Miguez, D. (Comps.). (2010). *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Prohistoria ediciones.

Llobet, V. (2010). *¿Fabrica de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Noveduc.

Llobet, V. (2014). La producción de la cartografía "Niño-sujeto-de-derechos" y el discurso psi en las políticas sociales en Argentina. En V. Llobet, *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión* (pp. 209-235). CLACSO.

Lopez Oliva, M. (2006). Las Políticas Públicas en la ley 26061: de la focalización a la universalidad. En E. García Méndez (Comp.), *Protección Integral de derechos de niñas, niños y adolescentes. Análisis de la Ley 26.061* (1ª ed.). Editores Del Puerto.

Lourau, R. (1975). *El Análisis Institucional*. Amorrortu Editores.

Lourau, R. (1991). *Implicación y sobreimplicación*. Conferencia.

Loyarte, D. (2021). Ley Nacional 26.061. Redefinición del marco institucional en materia de infancia a partir del sistema de protección integral de derechos.

Lyotard, J-F. (1997). *Lecturas de infancia*. EUDEBA.

Mangione, M. H., & Cesoni, O. (Dir.). (2019). *Apuntes para pensar infancias*. Juris.

Mannoni, O., Deluz, A., Gibello, B., & Hebrard, J. (2012). *La crisis de la adolescencia*. Gedisa.

Mantilla, L., Stolkiner, A., & Minnicelli, M. (2017). *Biopolítica e Infancia. Niños, Niñas e Instituciones en el Contexto Latinoamericano*. Universidad de Guadalajara.

Michalewicz, A. (2016). *Prácticas en Salud Mental infantojuvenil*. Noveduc.

Ministerio de Educación de Santa Fe. (2018). *Resolución N° 0975/18*. Ministerio de Educación, Provincia de Santa Fe.

Minnicelli, M. (2004). *Infancias públicas. No hay Derecho*. Noveduc.

Minnicelli, M. (2008). *Infancia e Institución(es)*. Noveduc.

Minnicelli, M. (2010). *Ceremonias mínimas* [Clase dictada en la Diplomatura en psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas]. FLACSO-Argentina.

Minnicelli, M. (2010). Tratamiento social de la violencia. Notas desde el diálogo del Psicoanálisis, la Educación y el Derecho. *Revista Borromeo*, 3. [www.revistaborromeo.kennedy.edu.ar](http://www.revistaborromeo.kennedy.edu.ar)

Minnicelli, M. (2016). *Infancias en estado de excepción: derechos del niño y psicoanálisis*. Noveduc.

Minnicelli, M., Ballarin, S., & Lampugnani, S. (2018). *Fraternidades y Parentalidades Malheridas*. Homo Sapiens.

Minnicelli, M. (2019). Tratamiento social de los problemas de la niñez y adolescencia atravesada por medidas jurídico-sociales: El protagonismo necesario de la escuela en clave de Derechos. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 7(13), 83-101.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2018, 11 de julio). *Resolución N° 0975/18*. <https://www.santafe.gov.ar/educacion/>

Montoya, L., & Otros. (2012). *Andando Juntos. Una experiencia de Prevención de la Exclusión Escolar*. Laborde.

Morin, E. (2010). *Pensar la complejidad. Crisis y metamorfosis. Escritos seleccionados*. Universitat Valencia.

Murga, M. E., & Anzola, M. G. (2011). *Cuadernillo N° 2. Desarrollo de Sistemas de Protección Integral de Derechos en el Ámbito Local*. Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia- Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, Facultad de Trabajo Social -Universidad Nacional de Entre Ríos.

Nicoletti, M. A. (2007). Los Salesianos y la conquista de la Patagonia: desde Don Bosco hasta sus primeros textos escolares e historias oficiales. *Tefros*, 5(2), 1-20.

Nicolescu, B. (2006). Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. *CONCIENCIA*, 6(32).

O' Donnell, D. (1990). La Convención sobre los derechos del Niño: Estructura y Contenido. *Infancia*, 230.

O' Donell, G. (2007). Ciencias sociales en América Latina. Mirando hacia el pasado y atisbando el futuro. *Críticas democráticas a la democracia*. Prometeo.

Ortega Soriano, R. A. (2011). *Los derechos de las niñas y los niños en el derecho internacional, con especial atención al Sistema Interamericano de Protección de los derechos humanos*. Colección Sistema Interamericano de Derechos Humanos.

Oslak, O. (1980). *Políticas Públicas y Regiones Políticas. Reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas*. Estudios CEDESE (2).

Oslak, O., & O' Donell, G. (1981). *Estado y políticas estatales en América Latina: Hacia una estrategia de investigación*. CEDES, Documento G. E. CLACSO N ° 4.

Prellezo, J. M. (2015). Parte 2. Escritos y testimonios de Don Bosco acerca de la educación y la escuela. En Instituto Histórico Salesiano, *Fuentes Salesianas: Don Bosco y su obra*. CCS.

Resolución N° 217/14. Marco Referencial para la Elaboración de Acuerdos de Convivencia Escolar (2014). Consejo Federal de Educación (CFE). Argentina.

Resolución N° 2.498/14. Acuerdo Escolar de Convivencia (AEC) (2014). Consejo Provincial de Educación (CPE). Provincia de Río Negro, Argentina.

Resolución N° 7524/23. Implementación de las Asambleas Áulicas en el Nivel Primario (2023). Consejo Provincial de Educación (CPE). Provincia de Río Negro, Argentina.

Resolución N° 1290/09 Programa de formación de Tutores como Facilitadores de la Convivencia. Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe, Argentina.

Resolución N° 396/19. Especialización en Infancia y adolescencia (2019). Consejo Superior (C.S.). Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina.

Rizzo, L. (2023). *Sentidos de la convivencia escolar y sus dispositivos de abordaje desde la perspectiva de equipos directivos de escuelas secundarias de la Provincia de Santa Fe*. Universidad Nacional de Rosario.

Rodriguez, L. (2011). *Infancia y Derechos: Del patronato al abogado del Niño. Experiencia de la clínica jurídica de la Fundación Sur*. Eudeba, Fundación Sur Argentina.

Rodriguez-Zoya, L. (2014). Epistemología y política de la metodología interdisciplinaria. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 4(1), 1-8.

Scherman, I. (2021). El derecho a ser oído, a ser escuchado, a participar de los niños, niñas y adolescentes y el acceso a los derechos. En S. E. Fernández (Dir.), *Tratado de Derechos de niños, niñas y adolescentes* (2ª ed., T. III, 5ª Secc., Tít. II, Cap. 2). Abeledo Perrot.

Secchi, S. (2018). Lo fraterno en la constitución subjetiva. *Revista Barquitos Pintados*, 2, 147-163.

Segade, A. (2018). *Reflexión sobre el Sistema de Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Deudas y desafíos*. Asociación Civil DONCEL. <https://doncel.org.ar/wp-content/uploads/2018/03/Reflexi%C3%B3n-sobre-el-Sistema-de-Protecci%C3%B3n-integral-de-los-derechos-de-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-y-adolescentes.-Deudas-y-desaf%C3%ADos..pdf>

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.

Solis, R., & Segovia, O. (2016). *Nuevo Diccionario para análisis e intervención social con Infancia y adolescencia*. Letras de Autor.

Stagno, L. (2011). El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa. En S. Finocchio & N. Romero, *Saberes y Prácticas escolares*. Homo Sapiens Editores – FLACSO.

Stolkiner, A. (1999). La Interdisciplina: Entre La Epistemología Y Las Prácticas. *Revista EL CAMPO Psi*.

Stolkiner, A. (2013). ¿Qué es escuchar un niño?: Escucha y hospitalidad en el cuidado en salud. En A. Stolkiner, *La Patologización de la Infancia. Problemas e intervenciones en las aulas* (pp. 71-84). Noveduc.

Stolkiner, A. (2017). Antagonismo y violencia en las formas institucionales. En C. Moise & R. Goldstein (Comps.), *Pensando la institución*. El Escriba.

Stolkiner, A. (2017). El enfoque interdisciplinario en el campo de la salud- salud mental y la perspectiva de derechos. En A. Stolkiner, *Salud Mental, Comunidad y Derechos*. Psicolibros Universitario.

Stolkiner, A. (2021). *Prácticas en salud mental*. Noveduc.

Taborda, M. (Comp.). (2006). *Derechos Humanos una mirada desde la Universidad* (T. I, 1ª ed.). UNR Editora.

Tajer, D. (Dir.). (2020). *Niñez, adolescencia y género Herramientas interdisciplinarias para equipos de salud y educación*. Noveduc.

Tavip, G. (2021). La doctrina de protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes y la reformulación de actuación de los tres poderes del estado. En S. E. Fernández (Dir.), *Tratado de Derechos de niños, niñas y adolescentes* (2ª ed., T. IV, 6ª Secc., Tít. I, Cap. 1). Abeledo Perrot.

Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Ediciones Solar.

Telleria, R. (2018). La función de filiación en instituciones de alojamiento. Un análisis mediante ceremonias mínimas. *Revista Barquitos Pintados*, 2, 99-112.

Tollo, M. A., & Fattore, M. J. (2019). *Escuchar las infancias. Alojar singularidades y restituir derechos en tiempos de arrasamientos subjetivos*. Noveduc.

Touzé, G., Lasala, L., Cymerman, V., & Rossi, E. (2020). La pandemia y la interrupción del lazo social. *Trabajo Social y Salud*, 64(2), 235-244.

Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Paidós.

Ulloa, F. (2011). *Salud Ele-Mental*. Libros del Zorzal.

Ulloa, F. (2012). *Novela clínica psicoanalítica*. Libros del Zorzal.

Vanzini, M. G. (2005). *El plan evangelizador de don Bosco según "Las memorias de las misiones de la Patagonia, desde el año 1887 a 1917" del R.P. Bernardo Vacchina, SDB*. Instituto Superior "Juan XXIII".

Villalta, C., & Llobet, V. (2015). Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1). <http://biblioteca.cl>