



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
CARRERA PSICOLOGÍA CLÍNICA**

TEMA:

**Acting out infantil: puesta en escena frente al desamparo del Otro
familiar en el contexto escolar.**

AUTOR:

Vera Calderón, José Javier

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA CLÍNICA**

TUTORA:

Psic. Cl. Ruiz Guerrón, Ginger Justine, Mgs.

Guayaquil, Ecuador

04 de marzo del 2026



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
CARRERA PSICOLOGÍA CLÍNICA

CERTIFICACIÓN

Certificamos que el presente trabajo de titulación fue realizado en su totalidad por **Vera Calderón, José Javier**, como requerimiento para la obtención del título de **Licenciado en Psicología Clínica**.

TUTORA



Firmado electrónicamente por:
**GINGER JUSTINE RUIZ
GUERRON**

f. _____

Psic. Cl. Ruiz Guerrón, Ginger Justine, Mgs.

DIRECTOR (A) DE LA CARRERA

f. _____

Psic. Cl. Estacio Campoverde, Mariana de Lourdes, Mgs.

Guayaquil, a los 04 del mes de marzo del año 2026



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

CARRERA PSICOLOGÍA CLÍNICA

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Yo, **Vera Calderón, José Javier**

DECLARO QUE:

El Trabajo de Titulación, **Acting out infantil: puesta en escena frente al desamparo del Otro familiar en el contexto escolar** previo a la obtención del título de **Licenciado en Psicología Clínica**, ha sido desarrollado respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan en el documento, cuyas fuentes se incorporan en las referencias o bibliografías. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance del Trabajo de Titulación referido.

Guayaquil, a los 04 del mes de marzo del año 2026

EL AUTOR

f. _____

Vera Calderón, José Javier



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

CARRERA PSICOLOGÍA CLÍNICA

AUTORIZACIÓN

Yo, **Vera Calderón, José Javier**

Autorizo/Autorizamos a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil a la **publicación** en la biblioteca de la institución del Trabajo de Titulación, **Acting out infantil: puesta en escena frente al desamparo del Otro familiar en el contexto escolar**, cuyo contenido, ideas y criterios son de mi exclusiva responsabilidad y total autoría.

Guayaquil, a los 04 del mes de marzo del año 2026

EL AUTOR:

f. _____

Vera Calderón, José Javier



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

CARRERA PSICOLOGÍA CLÍNICA

INFORME DE ANÁLISIS COMPILATIO

CERTIFICADO DE ANÁLISIS
magister

ACTING OUT INFANTIL - PUESTA EN ESCENA FRENTE AL DESAMPARO DEL OTRO FAMILIAR EN EL CONTEXTO ESCOLAR

< 1%
Textos sospechosos

- < 1% Similitudes < 1 % similitudes entre comillas
- 0 % entre las fuentes mencionadas
- 2% Idiomas no reconocidos (ignorado)
- 3% Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)

Nombre del documento: ACTING OUT INFANTIL - PUESTA EN ESCENA FRENTE AL DESAMPARO DEL OTRO FAMILIAR EN EL CONTEXTO ESCOLAR.docx
ID del documento: 5fe75f375d3a23bd2d4e08f2d9b26203f436d91b
Tamaño del documento original: 1,06 MB

Depositante: Javier Vera
Fecha de depósito: 18/2/2026
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 18/2/2026

Número de palabras: 32.417
Número de caracteres: 197.241

Ubicación de las similitudes en el documento:

TÍTULO DEL TRABAJO DE TITULACIÓN: Acting out infantil: puesta en escena frente al desamparo del Otro familiar en el contexto escolar

AUTOR: Vera Calderón, José Javier

INFORME ELABORADO POR:

TUTORA



Firmado electrónicamente por:
GINGER JUSTINE RUIZ GUERRON

f.

Psic. Cl. Ruiz Guerrón, Ginger Justine, Mgs.

Guayaquil, a los 04 del mes de marzo del año 2026



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

CARRERA PSICOLOGÍA CLÍNICA

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, agradezco a Dios por ser mi guía constante. por haberme brindado la suficiente fortaleza y templanza en los momentos de dificultad, y por haberme permitido llegar a esta etapa de culminación de este proceso tan importante en mi vida.

A mi mamá, Lina Calderón, por su amor incondicional y apoyo que me brindó a lo largo de este camino; gracias por ser mi inspiración y por creer en mí cuando yo dudaba.

A mi papá, Carlos Vera, por ser un gran sostén económico y emocional. Su respaldo y enseñanzas que me han acompañado en cada paso que he dado a lo largo de este camino.

A mi hermano, Carlos Vera Calderón, por su tiempo y su noble compañía, y por recordarme siempre que nunca estoy solo.

Agradezco a mi tutora de tesis, Ginger Ruiz, quien me enseñó el valor del esfuerzo y la disciplina, por brindarme su tiempo y dedicación en esta etapa tan especial para mi.



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

CARRERA PSICOLOGÍA CLÍNICA

DEDICATORIA

Dedico este trabajo, a Dios por ser mi guía y mi fortaleza en los momentos de dificultad, por iluminar mi camino y darme la perseverancia necesaria en este camino para no rendirme.

A mi mamá, Lina Calderón, por su dedicación y amor incondicional. Gracias por ser mi refugio, mi apoyo constante y el motor que me impulsa a seguir adelante y me ayuda a superarme cada día. Este logro te pertenece.

A mi papá, Carlos Vera, por ser un ejemplo de trabajo y constancia. Gracias por enseñarme con tus acciones el valor de la disciplina y el esfuerzo. Tu respaldo fue indispensable en este proceso.

A mi hermano, Carlos Vera Calderón, por sus palabras de apoyo, por su compañía y por siempre estar presente en cada etapa de mi vida. Gracias por caminar a mi lado y creer en mí.

Con profunda gratitud y amor, les dedico este logro que no es únicamente mío, sino el resultado del amor de mi familia y su apoyo.



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

CARRERA PSICOLOGÍA CLÍNICA

TRIBUNAL DE SUSTENTACIÓN

f. _____

PSIC. CL. MARIANA ESTACIO C, MGS.

DECANO O DIRECTOR DE CARRERA

f. _____

PSIC. CL. ALVAREZ CHACA, CARLOTA

COORDINADOR DEL ÁREA O DOCENTE DE LA CARRERA

f. _____

PSIC. CL. MARTINEZ ZEA, FRANCISCO XAVIER

OPONENTE



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

CALIFICACIÓN

NOTA: _____

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN.....	XIII
ABSTRACT.....	XIV
INTRODUCCIÓN.....	2
Planteamiento Del Problema.....	6
Pregunta general.....	8
Preguntas Específicas.....	8
Objetivos.....	9
Objetivo general.....	9
Objetivos específicos.....	9
Justificación.....	10
ANTECEDENTES.....	12
Ecuador.....	12
Sudamérica.....	13
Internacional.....	14
CAPÍTULO 1.....	16
El acto que irrumpe: la escena infantil y el llamado al Otro.....	16
1.1. Mostración y demanda en la infancia: el acting out como búsqueda de lugar frente al Otro.....	17
1.1.1. Repetir en acto: Una lectura freudiana.....	18
1.1.2 Acting out desde una lectura lacaniana.....	20
1.2 <i>Acting out</i> : Notas actuales en acto.....	21
1.3. ¿Actos a tiempo o fuera de escena? Diferencias entre acting out y pasaje al acto en la infancia escolar.....	22
1.3.1 Relación con el otro: ¿Búsqueda o desentendimiento?.....	23
1.3.2 Mecanismos en juego: ¿Puesta en escena o caída de la escena?.....	24
1.3.3 Recursos frente a la vida: ¿Sujeto u objeto?.....	25
CAPÍTULO 2.....	27
La caída del Otro familiar: declinación de la función y desamparo contemporáneo.....	27
2.1. Transformaciones familiares y ley simbólica: variaciones de autoridad y efectos en la subjetividad infantil.....	28
2.2. Desamparo en la infancia: cuando la palabra adulta pierde eficacia. 31	
2.2.1. Desamparo subjetivo en la infancia.....	33
2.3. Desamparo social, discursos culturales y posición infantil: consumo, hiperexigencia y caída de ideales.....	34
CAPÍTULO 3.....	38
Entre el acto y el Otro familiar: la escuela como escenario del lazo y del síntoma.....	38
3.1 Escuelas hoy: Actos y escenas de los niños en las instituciones escolares.....	40
3.1.1 ¿Qué es una escuela y cómo habitar en ella?.....	42
3.1.2 Fronteras educativas: desamparo en las escuelas.....	44
3.2. Transferencia educativa: cómo docentes y DECE leen, nombran y orientan la escena del niño.....	46
3.3 Autoridades docentes y acuerdos escuelas-familias: criterios para intervenir sin reducir la escena a disciplina.....	49
CAPÍTULO 4.....	52

Metodología	52
4.1. Enfoque	52
4.2. Paradigma	52
4.3. Método	53
4.4. Técnicas	53
4.5. Instrumentos.....	54
4.6. Población.....	56
CAPÍTULO 5.....	58
Presentación y análisis de resultados.....	58
5.1 Presentación de resultados.....	58
5.2 Análisis de resultados.....	60
5.2.1. Categoría 1: Acting out infantil.....	60
5.2.2. Análisis de la categoría 1: Acting out infantil.....	62
5.2.3. Categoría 2: Desamparo del Otro familiar	63
5.2.4. Análisis de la categoría 2: Desamparo del Otro familiar	65
5.2.5. Categoría 3: Contexto escolar	67
5.2.6. Análisis de la categoría 3: Contexto escolar	68
CONCLUSIONES	71
LISTA DE REFERENCIAS.....	73
GLOSARIO	76
ANEXOS.....	78
Anexo 1. Transcripción de las entrevistas.....	78
Anexo 2. Consentimiento informado	95

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Guía de preguntas para entrevista a actores clave.....	54
Tabla 2. Presentación de las categorías de las preguntas realizadas a actores clave	58

RESUMEN

El presente trabajo analizó las manifestaciones conductuales en la infancia escolar que adquieren relevancia cuando la referencia adulta del hogar pierde consistencia. El objetivo consistió en analizar el *acting out* en la infancia como puesta en escena del sujeto frente al desamparo del Otro familiar en el contexto escolar, mediante una investigación cualitativa orientada a comprender sus efectos subjetivos. La metodología tuvo un método descriptivo y paradigma interpretativo, utilizando entrevistas semiestructuradas dirigidas a actores institucionales de una escuela particular de la ciudad de Guayaquil. Los resultados se organizaron en tres categorías; La categoría *acting out infantil*, se identificaron acciones, gestos corporales y conductas disruptivas dirigidas a figuras adultas con autoridad, asociadas a dificultades para expresar el malestar mediante la palabra; en la categoría desamparo del Otro familiar se registraron reglas cambiantes, desacuerdos entre quienes cuidan y una presencia adulta que aparece y desaparece; estas variaciones influyen en la forma en que el niño se vincula con la autoridad y con las normas de la escuela; en la categoría contexto escolar se observó que la institución logra mejores efectos cuando los adultos actúan de manera coherente, escuchan al niño y trabajan junto a la familia; en cambio, si cada adulto responde de forma diferente, la escena tiende a repetirse y el acto vuelve a aparecer como llamado. En síntesis, el estudio indica que el *acting out* infantil funciona como una forma de expresión que une la debilidad de la referencia familiar con la función de regulación que cumple la escuela.

Palabras Claves: ACTING OUT; DESAMPARO; INSTITUCIÓN; INFANCIA; AUTORIDAD; EDUCACIÓN.

ABSTRACT

This study analyzed behavioral manifestations in school-aged children that become relevant when the adult figure at home loses consistency. The objective was to analyze acting out in childhood as the child's enactment of the absence of the family member in the school context, through qualitative research aimed at understanding its subjective effects. The methodology employed a descriptive approach and an interpretive paradigm, utilizing semi-structured interviews with institutional actors from a private school in the city of Guayaquil. The results were organized into three categories. In the category of childhood acting out, actions, body language, and disruptive behaviors directed at adult authority figures were identified, associated with difficulties in expressing distress verbally. In the category of absence of the family member, changing rules, disagreements among caregivers, and an adult presence that appears and disappears were recorded; these variations influence how the child relates to authority and school rules. In the school context category, it was observed that the institution achieves better results when adults act consistently, listen to the child, and work alongside the family; conversely, if each adult responds differently, the scenario tends to repeat itself, and the act reappears as a recurring theme. In short, the study indicates that children's acting out functions as a form of expression that links the weakness of family support with the regulatory role of the school.

Keywords: ACTING OUT; HELPLESSNESS; INSTITUTION; CHILDHOOD; AUTHORITY; EDUCATION.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se trata sobre el abordaje del acting out en la etapa infantil, como la puesta en escena del sujeto ante el desamparo del Otro familiar dentro del contexto escolar; en otras palabras, se trata de cómo el niño actúa y se muestra en los casos en que las figuras familiares pierden fuerza en las decisiones respecto al ámbito escolar. Aquí la escuela se presenta como un espacio donde el niño direcciona mensajes a adultos que representan la ley, como son docentes, inspectores y autoridades, en el instante en que la palabra de los padres deja de ser suficiente para regular la conducta. En este contexto, la teoría de Sigmund Freud sobre recordar, repetir y elaborar abarca esta problemática, debido a la asociación de la historia del niño con sus acciones.

La escena escolar se lee desde la perspectiva de Freud (1923) con los conceptos principales del conflicto que corresponden al yo, ello y superyó. El comportamiento infantil se sitúa en la tensión entre deseo y ley si falla la mediación que inscribe límites y da lugar a la palabra. En lo que respecta la distinción entre consciente e inconsciente, la adición del derecho familiar pertenece al ideal del yo. En palabras del teórico, “El ideal del yo es, por lo tanto, la herencia del complejo de Edipo y, así, expresión de las más potentes mociones y los más importantes destinos libidinales del ello” (Freud, 1923, p. 38). Ese legado da forma al superyó y además orienta la posición de la autoridad; cuando esta se debilita, el acto toma el lugar de la palabra en el aula, donde los estudiantes pueden verse influenciados.

En este contexto, la puesta en escena infantil se organiza en relación con el Otro; dado que el niño actúa bajo una mirada que otorga lugar y sentido a su gesto. El acting out aparece como un mostrar dirigido al Otro y enlazado al objeto a que cae y deja resto; siendo así el aula el escenario de esa mostración. A esto, Lacan afirma que: “El acting out es esencialmente algo, en la conducta del sujeto, que se muestra. El acento demostrativo de todo acting out, su orientación hacia el Otro, debe ser destacado” (Lacan, 2006, p. 135). Si la referencia del Otro familiar pierde consistencia, esa demostración busca un destinatario institucional.

Además, Lacan (1958) ofrece otra orientación sobre el deseo y la ley; en este escenario, el niño dirige su deseo al Otro y construye la escena según la consistencia atribuida a ese lugar. Si la figura adulta del hogar tiene tendencia a perder su fuerza o rol de autoridad como referencia clara, en la escuela se perciben conductas de oposición y desafío por parte del niño. En esos casos, los docentes, quienes figuran como autoridad, son sometidos a exigencias de control sin un respaldo suficiente. Esto deja entrever que la ley en la escuela y el desafío infanto-juvenil se posicionan uno contra el otro, aunque, en ciertas ocasiones los actos de los niños más bien buscan encontrar un punto de inflexión para ser escuchados.

Se señala que la familia ocupa un lugar primordial en la relación con la escuela, debido a que tiene la responsabilidad de transmitir al niño las normas, el cuidado y la orientación que los preparan para su formación, esta mediación le ayuda al menor a integrarse en la vida social, así como usar su palabra para enfrentar las dificultades que le surjan y controlar sus gestos. Cada que la función se debilita, el niño intenta tener su demanda en el territorio institucional y multiplica señales para hacerse oír. La escuela recibe ese movimiento y precisa de canales para alojarlo sin disolver su misión formativa, con tiempos de escucha que permitan advertir qué se dirige a quién en cada escena.

La articulación familia-escuela requiere acuerdos que preserven la palabra del niño y orienten decisiones proporcionales. Las áreas encargadas de la disciplina y evaluación integral de las instituciones educativas operan como conectores entre el hogar y el aula, así se integra la información proveniente de ambos espacios y facilita intervenciones que evitan lecturas punitivas apresuradas. Por ende, la coordinación con cuidadores, la definición de límites claros y la promoción de recursos de autorregulación abren rutas que disminuyen actuaciones repetitivas. Con esos recursos, la institución puede conservar su función educativa y al mismo tiempo, puede abrir un espacio de diálogo que le permita nombrar aquello que antes aparecía sin referencia clara.

En base a lo mencionado, el tema describe la relación entre la familia y la escuela, así como la manera en que el niño intensifica, reduce o silencia sus gestos para llamar la atención de una figura dentro de la institución. Por

eso es que el desamparo del Otro familiar no se trata únicamente de la ausencia de los padres, tiene que ver con la pérdida de referencias que representan la ley y su deseo por quebrarlo. En esa grieta, la institución busca mantener un lugar de escucha y de regulación; la filosofía de la educación leída con categorías lacanianas ofrece coordenadas para pensar la ley en relación con deseo y goce sin caer en moralizaciones (Freud, 1923).

Por su parte, la temática se inserta en el dominio 5: Educación, comunidad, arte y subjetividad, así como en las líneas que estudian problemas del sujeto en distintos entornos con acento en procesos de escolaridad, transmisión de la ley y producción de sentido en la experiencia educativa. En paralelo, la perspectiva psicoanalítica aporta herramientas conceptuales y clínicas coherentes con la formación de la Facultad de Psicología y con la política de investigación en ciencias sociales de la UCSG. Con ello, el proyecto mantiene coherencia con directrices institucionales que orientan la producción científica en educación y subjetividad (UCSG, 2022).

Además, este trabajo se articula con el Plan de Creación de Oportunidades (2021) del Ecuador, en el Eje Social y el objetivo 6 sobre Garantizar el derecho a la salud integral, gratuita y de calidad, así como el objetivo 7 sobre Potenciar las capacidades de la ciudadanía y promover una educación innovadora, inclusiva y de calidad en todos los niveles. En tal sentido, el objetivo está dado en promoción de salud mental y reducción de mortalidad por suicidio y fortalecer respuesta ante violencias en el ámbito educativo. De hecho, el documento público explicita metas de salud vinculadas a bienestar psíquico y metas educativas sobre acceso, conectividad y acompañamiento a víctimas en escuelas.

De igual forma, se forma un vínculo con la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), enlazándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) adoptados en el país. Adicional este trabajo tiene relación con el cumplimiento del ODS 3 sobre la Salud y el Bienestar, así como con el ODS 4 sobre la Educación de calidad, esto porque el análisis del acting out y los síntomas escolares van de acuerdo con promover la salud psicosocial y acompañamiento en el proceso de aprendizaje de los menores, quienes representan una población que demanda

priorización de sus problemáticas. En base a eso, el trabajo aporta recursos necesarios para la iniciativa local que integra la Agenda 2030 de salud mental, convivencia y continuidad escolar.

Desarrollar este estudio es necesario porque se observa a menuda reportes de disfuncionalidad en los hogares, así como de conductas inapropiadas en el ámbito escolar, ambas cosas tienen como elemento central la pérdida de autoridad del padre o madre del menor, por eso es que se deriva la responsabilidad a la escuela. Por lo tanto, es importante ubicar señales de problemas sin considerarlo como patología y de ofrecer elementos para una lectura clínica que preserve la dignidad del joven.

La contribución del estudio se expresa en varios planos; primero, se produce un análisis de escenas y discursos que ayudan a los adultos responsables a situar lo que el niño intenta decir que quien dirige su gesto a la institución. En segundo lugar, se proporciona información para la intervención de equipos de orientación y convivencia escolar. Segundo, se generan criterios para el trabajo de equipos de orientación y convivencia escolar, con lenguaje clínico adecuado y accesible para la comunidad educativa. Tercero, se proponen orientaciones para el diálogo con familias en situaciones donde la palabra pierde eficacia y surgen actos que ocupan ese vacío, siempre con cuidado ético y respeto por el niño.

Adicional, este trabajo ofrece un beneficio para la cultura escolar, como es instalar una conversación sobre autoridad, límite y deseo que no derive en polarizaciones entre permisividad y castigo. La escuela funciona como un lugar de lazo social en edades donde cada gesto tiene valor de signo, tal como lo decía Freud la escuela termina siendo el lugar donde el sujeto aprende a vivir. La idoneidad de esta dimensión se ofrece para el análisis de las características del problema facilitando respuestas menos inmediatas y respuestas más adecuadas para las decisiones. En cuanto el relacionamiento con los ODS y el Plan Nacional, refuerzan la factibilidad de las propuestas de mejoras considerándolas desde los soportes institucionales y sociales.

El proyecto se encuentra en un nivel local, pero se relaciona con el nivel regional y hasta el internacional, lo que permite establecer comparaciones. En

la revisión de la literatura se requiere que la delimitación del objeto de estudio sea rigurosa, y nunca visione de forma reduccionista los indicadores de una sola disciplina. La escuela necesita tener un diagnóstico que contemple la trayectoria del niño, la estructura de la organización escolar y las condiciones del contexto familiar. Los relatos de los niños y los adultos permiten visibilizar el triángulo siempre y cuando se creen espacios de escucha y reflexión guiada, en armonía con el ciclo vital, y con la involucración de los relevantes.

El marco de expectativa del proyecto se sitúa en el horizonte práctico, para contribuir a los márgenes de aula y pasillo que responden con una palabra a los niños y a los adultos, sin desconocer la complejidad de la vida escolar. La escuela contiene potenciales que abren una posibilidad de trabajo con el acto, y que sitúan, si fuera preciso, la posibilidad de derivación. La investigación se sostiene en la ética del cuidado, que reconoce al niño como sujeto de palabra, y preserva su dignidad ante la mirada institucional.

Planteamiento Del Problema

El objeto de estudio consiste en ubicar cómo se presentan los actos y manifestaciones psicosociales en niños que la referencia familiar pierde eficacia simbólica, y qué relación guardan esas escenas con el lugar de la autoridad y la palabra adulta. En una revisión psicoanalítica pone en el centro a Freud (1914) en torno a repetir y elaborar, hecho que orienta una lectura de los actos en tanto los mensajes que buscan un destinatario en la institución.

Freud (1914) observó que cuando ciertos contenidos no encuentran la manera de expresarse en palabras dentro de la familia, reaparecen como actos que se despliegan ante el Otro. Esta situación particular nos permite pensar que los cambios en la vida doméstica pueden transferirse al aula como conductas de búsqueda de respuestas. Si la función que transmite la ley se debilita, el niño se queda con menos recursos simbólicos para lidiar con las tensiones, y la escuela recibe ese vacío en forma de comportamientos que interrumpen la convivencia y que no logran anclarse a un límite claro.

Desde la orientación de Lacan (1958) el *acting out* se entiende como una mostración dirigida al Otro, un gesto que intenta fijar un destinatario en el momento en que la referencia familiar pierde consistencia. Las escenas de

reclamo, retirada, o incluso de protesta, pueden verse como intentos de alcanzar un espacio donde el mensaje de esos niños sea escuchado. Sin proponérselo, la escuela se convierte en el espacio donde esta búsqueda se aproxima más. Aquí hay más adultos que ocupan posiciones de autoridad simbólicas, y, por lo tanto, pueden brindarles una respuesta.

Miller (2004) señala que el niño se dirige al Otro para poder inscribirse en el lazo; y cuando esa dirección se vuelve inestable, el acto ocupa el lugar de la palabra. Desde esta perspectiva, la variación en las funciones parentales, la escuela se ve forzada a responder a las conductas que suponen un reclamo más allá de la disciplina. A partir de esto y ante la demanda de regulación en el aula y la fragilidad del apoyo familiar, se entiende la justificación de la presencia de dispositivos de lectura clínica en la escuela.

La política de Educación para el Ecuador, dentro de la política pública, incorpora elementos de El Eje Social que se relacionan con el acceso, la retención, el bienestar escolar y el apoyo psicosocial y contra la violencia. En este sentido, la escuela se ve como un espacio que salvaguarda la trayectoria de los niños e integra la salud y la protección. Así, la lectura clínica de los ojos de la escuela toma un sentido institucional al asociarse con las planificaciones de la Creación de Oportunidades 2021–2025.

En el ámbito organizacional, las escuelas privadas de Guayaquil, a través del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), abordan la convivencia, el bienestar emocional y la relación con las familias a través de protocolos de detección, referencia y seguimiento durante la jornada. Este dispositivo funciona como punto de apoyo para leer actos dirigidos al adulto que ocupa autoridad y para ordenar intervenciones sin recurrir a respuestas punitivas. De acuerdo con el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2023), el Modelo DECE vigente detalla funciones, ámbitos de actuación y rutas de actuación ante situaciones que afectan el quehacer pedagógico.

En este enfoque las escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil cuentan con el DECE que reciben consultas de docentes y familias ante situaciones cotidianas que desorganizan la clase. En ese escenario, el niño dirige su gesto a figuras que encarnan la ley escolar, suele presentarse

explosiones súbitas, interrupciones constantes, resistencia a consignas, cambios de silencio a descontrol bruscos, rechazo del vínculo con el docente, búsqueda insistente de atención y/o sanción, así como escenas de exhibición del cuerpo o de objetos

En este aspecto, se desconoce cómo se configuran y se significan las escenas de *acting out* en niños de educación básica cuando la referencia familiar pierde consistencia simbólica, y cómo la escuela puede entender esos actos para mantener la palabra sin patologizar la experiencia infantil. Esas formas se instalan como actos que buscan respuesta en el contexto en que la palabra adulta pierde valor, así el niño exhibe recursos para asegurar un lugar frente al Otro escolar. Bettelheim (2022) diferencia el *acting out* y *enactment*, para destacar el valor clínico de esa distinción para orientar decisiones en contextos educativos.

A pesar de la cantidad de trabajos sobre clima escolar, familia y conducta, falta un estudio de escenas infantiles que integre categorías psicoanalíticas en el contexto de institución privada. Falta, además, describir cómo las autoridades y docentes comprenden el desamparo del Otro familiar en su quehacer diario, y cómo esa lectura organiza la respuesta institucional sin caer en etiquetados que ciegan el campo. Adicional, falta conectar la escena escolar con el discurso familiar de modo que la intervención priorice palabra, límites y derivación oportuna si la situación lo exige.

Pregunta general

¿Cómo se manifiesta el *acting out* en la infancia como puesta en escena del sujeto frente al desamparo del Otro familiar en el contexto escolar?

Preguntas Específicas

- ¿De qué manera se manifiestan las puestas en escena de *acting out* en los sujetos escolares infantiles?
- ¿Cómo se evidencia el desamparo del Otro familiar en los discursos y prácticas escolares?

- ¿Qué relación puede establecerse entre las puestas en escena de acting out infantil y el desamparo del Otro familiar en el contexto escolar?

Objetivos

Objetivo general

Analizar el acting out en la infancia como puesta en escena del sujeto frente al desamparo del Otro familiar en el contexto escolar, por medio de una investigación cualitativa para comprender sus efectos subjetivos.

Objetivos específicos

- Identificar las puestas en escena de acting out en los sujetos escolares infantiles, por medio de lectura bibliográfica.
- Explicar cómo se evidencia el desamparo del Otro familiar en los discursos y practicas escolares, por medio de una revisión bibliográfica.
- Relacionar las puestas en escena de acting out infantil con el desamparo del Otro familiar en el contexto escolar, por medio de revisión documentada y de entrevistas semi estructuradas.

Justificación

La justificación se apoya en la necesidad de leer actuaciones infantiles en la escuela como mensajes dirigidos a figuras que mantienen la ley cuando la referencia familiar pierde eficacia; así se prioriza una respuesta institucional que preserve la palabra del niño sin reducirla a una etiqueta conductual. De ese modo, el estudio aporta criterios para orientar decisiones de aula y de orientación escolar en situaciones de tensión entre deseo, límite y demanda. A la vez, se busca generar insumos transferibles para acuerdos escuela-familia y para rutas de derivación, con impacto en convivencia, continuidad educativa y cuidado de la salud mental infantil en contextos urbanos de Guayaquil.

La comunicación familiar y la organización del hogar son variables asociadas al comportamiento infantil en la escuela; de acuerdo con Miller (2004) la presencia perenne de comunicación se relaciona con menor presencia de conductas externalizantes, por lo que se vuelve relevante la intervención intersectorial escuela-familia. En este sentido, el estudio propone criterios de lectura clínica que orientan decisiones de aula. De ahí que se prioricen orientaciones de trabajo con familias cuando la palabra adulta deja de tener validez y el niño dirige actos al ámbito institucional. Así se puede favorecer a una respuesta coordinada sin recurrir a etiquetas clínicas.

Se aporta además evidencia cualitativa que puede dar lugar a la elaboración de planes de convivencia escolar y a la organización de protocolos de derivación, así como facilitar respuestas institucionales precisas y evita recurrir a diagnósticos. Este estudio comienza, desde una perspectiva ética que aprecia plenamente la dignidad del niño, por primera vez, la construcción de conocimientos que pueden aplicarse al contexto escolar de Guayaquil, anclando el campo de investigación a la pedagogía psicoanalítica.

La relevancia teórica se refuerza aún más con la reciente lectura de Freud y Lacan en pedagogía. La investigación sobre recordar, repetir y elaborar restablece el lugar del acto como un mensaje dirigido a un Otro. A partir de ahí, se abren nuevas formas de leer las escenas en el aula sin reducirlas a juicios morales.

Los efectos de la autoridad que se evidencian en el posicionamiento de los niños frente a la ley, se orientan en cuanto a los criterios éticos que pueden guiar la intervención. Dicha fundamentación refuerza la necesidad de investigaciones que traduzcan esas orientaciones en el cotidiano quehacer escolar.

La relevancia empírica en este caso radica en la existencia de escenas en las que las modificaciones en el grupo familiar se evidencian en la forma en que los niños utilizan el espacio escolar, a partir de lo señalado, los docentes y los/las psicólogos/as de DECE narran episodios de interrupciones, ausencias, batallas por la atención de los adultos, desatenciones a las normas y desafíos para mantener las reglas, en particular, cuando la familia se organiza de manera frágil. Estas observaciones han movido mucho trabajo en torno a cómo los adultos explican esas conductas y la institución se coloca en modo escucha, en el establecimiento de límites y en acompañamiento cuando se requiere.

En el plano metodológico se inclina hacia el diseño cualitativo, con un método descriptivo, y un paradigma que se ubica dentro de la interpretación, para lo cual se utiliza la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos, siendo la población los profesionales de la educación. El diseño es planteado para acercarse a las escenas, a los sentidos, y a las posturas de lo cotidiano, teniendo en cuenta las consideraciones éticas de la interacción con los niños y con los adultos responsables de ellos.

El problema y las preguntas se abordan desde la idea de la puesta en escena; se disponen antecedentes más recientes a nivel internacional, de la región y del país, para ubicar el fenómeno en un contexto más amplio. Luego se presenta la metodología y las categorías que se analizan, con el apoyo de Freud, Lacan y contemporáneos a ellos; y finalmente, se presentan los resultados y se analizan los posibles caminos a seguir de la intervención escolar y de la articulación con las familias y los servicios.

ANTECEDENTES

Ecuador

Arnao et al. (2025) realizaron el estudio titulado *Desintegración familiar y conductas disruptivas en estudiantes de una institución fiscal del Norte de Guayaquil, Ecuador 2024*, aquí situaron la relación familia-escuela como zona de incidencia para conductas disruptivas y malestar en aula; en un colegio fiscal de Guayaquil hallaron asociación entre desintegración familiar y conductas disruptivas reportadas por docentes y equipos de convivencia, hecho que aporta un referente empírico alineado con la lectura del *acting out* en el espacio escolar; también describieron vínculos entre funcionalidad familiar y ansiedad en adolescentes, con impactos que se reflejan en el desempeño y la convivencia.

En cuanto a Carrillo y Pilco (2024) en un artículo titulado *Relaciones intrafamiliares y salud mental en adolescentes de Pelileo, Ecuador*, donde analizaron las relaciones intrafamiliares en adolescentes del cantón Pelileo y su vínculo con indicadores de salud mental; ubicaron que la tensión familiar, comunicación insuficiente y estilos de crianza inconsistentes se asocian con síntomas emocionales y conductas que interfieren en la vida escolar. La evidencia dio sustento a acciones conjuntas entre escuela y familia que den prioridad a la escucha, a la construcción de acuerdos y a la derivación cuando el sufrimiento se manifiesta en la escena escolar.

Hinostroza y Lima (2023), en el estudio titulado *Relación entre funcionalidad familiar y ansiedad estado-rasgo en adolescentes*, informaron una asociación entre el funcionamiento familiar y la ansiedad en estudiantes de una unidad educativa ecuatoriana. Encontraron que las familias con baja cohesión y con roles poco definidos se vinculan con mayores niveles de ansiedad, con efectos en el rendimiento académico y en la convivencia cotidiana del adolescente. Los hallazgos permitieron delinear rutas de acompañamiento desde el DECE si aparecen señales de angustia que se manifiestan como interrupciones, evitación o desafío frente a la autoridad docente.

Sudamérica

Benavides et al. (2024) en un artículo titulado *Violencia escolar en Chile: Desafíos desde la visión docente*, identificaron conexiones entre funcionamiento familiar y malestar conductual en población escolar; con asociaciones entre funcionamiento familiar, salud mental y síntomas ansiosos y depresivos en estudiantes, con implicaciones directas para la gestión de la convivencia en aula. De igual modo, especificaron un aumento de denuncias por maltrato entre pares y tensiones disciplinarias que interpelan la autoridad docente, en sintonía con la lectura del *acting out* como llamado dirigido al Otro institucional.

En Colombia, Rodríguez et al. (2023) en un artículo denominado *Funcionamiento familiar, salud mental, ansiedad, autoestima y calidad de vida en familias en situación de vulnerabilidad*, examinaron el funcionamiento familiar, salud mental, ansiedad y depresión; observaron asociaciones entre la organización del hogar y el malestar psicológico, con repercusiones en vínculo con pares y con adultos de la institución. Los autores dejaron entrever la utilidad de dispositivos escolares que detecten señales y articulen el diálogo con familias para evitar la cronificación del malestar. Se aportaron criterios para leer conductas disruptivas como indicadores relacionales antes de rotular al niño, lo cual ajusta protocolos de orientación y seguimiento.

Mientras tanto, da-Fonseca et al. (2023) realizaron un estudio titulado *Participación escolar, clima escolar y comportamientos externalizadores juveniles: efectos directos e indirectos de las prácticas parentales*, en el que analizaron la relación entre el compromiso escolar, el clima institucional y las conductas externalizantes en jóvenes, considerando el peso de las prácticas parentales en dichas asociaciones. Un clima percibido como seguro y con reglas claras se asociaron con mayor compromiso y menor frecuencia de actuaciones que perturban el curso. La mediación del compromiso sugiere un campo de intervención dentro de la escuela que no depende solo de variables familiares. Estos resultados guían decisiones para fortalecer prácticas docentes que sostengan pertenencia y estructura, en diálogo con equipos de orientación y con familias.

Internacional

Un estudio de Hunter et al. (2024), que se tituló *Relaciones entre las percepciones adolescentes del caos doméstico y los comportamientos externalizadores e interiorizantes en familias de ingresos bajos y medios*, el estudio, realizado con adolescentes, indicó que la percepción de desorden en el hogar se vincula con conductas externalizantes y con cambios conductuales relevantes para la escuela; también mostró asociaciones tanto a nivel individual como entre participantes, lo que refuerza la influencia de la organización doméstica en la conducta. De modo que, la población juvenil ambulatoria informa vínculos entre caos doméstico, estrés percibido y rasgos de personalidad límite a un año.

El estudio de Aleva et al. (2024) que se denominó *Las asociaciones transversales y longitudinales entre el caos en el hogar, el estrés percibido y el trastorno límite de la personalidad se presentan en jóvenes ambulatorios*, el estudio evaluó el caos en el hogar, el estrés percibido y rasgos límite en población escolar; encontró asociaciones tanto transversales como a un año entre mayor desorganización doméstica, incremento del estrés y mayor presencia de rasgos, con efectos relevantes para el contexto escolar. La evidencia sugiere que la escuela puede detectar señales de sobrecarga y abrir rutas de apoyo antes de que emerja fracaso académico o conflicto reiterado. Estos datos respaldan la coordinación con familias y servicios de salud mental cercanos.

Qiao et al. (2024), en un estudio denominado *La asociación entre el funcionamiento familiar y los comportamientos problemáticos en niños chinos en preescolar que se quedan atrás: el efecto mediador en cadena de la regulación emocional y la resiliencia psicológica, con niños preescolares "left-behind"*, analizaron la relación entre el funcionamiento familiar y los problemas conductuales; el estudio consideró el papel mediador de la regulación emocional y de la resiliencia en dicha asociación. En cuanto al menor funcionamiento familiar se relacionó con más dificultades conductuales, mientras que los recursos emocionales atenúan ese efecto. Por tanto, los resultados orientan acciones preventivas que combinen trabajo con adultos

responsables y fortalecimiento de habilidades emocionales en contextos educativos.

CAPÍTULO 1

El acto que irrumpe: la escena infantil y el llamado al Otro

La escena escolar integra actos que no se agotan en la disciplina ni en el aprendizaje formal, pues el niño asimila mostraciones dirigidas a una mirada investida de autoridad. La conducta disruptiva adquiere un valor de mensaje cuando se orienta a un destinatario preciso e intenta provocar una respuesta que restituya lugar y sentido.

En esa dirección, la teoría psicoanalítica permite leer esa mostración como un acto que interpela al Otro y no como un simple desajuste conductual. De manera general, el aula se configura como un escenario donde la palabra vacila y el gesto toma la delantera, con efectos sobre la convivencia y sobre la transmisión de la norma; el análisis del acto exige situar deseo, ley y testigo en una estructura que excede los límites de lo pedagógico.

Desde la perspectiva de Freud (1914) el problema del acto se sitúa dentro de una lógica de repetición que pone en juego la historia del sujeto y su lazo con individuos quienes ocupan funciones de autoridad. La fórmula "recordar, repetir y elaborar" localiza una secuencia por la cual el niño intenta articular a través de la palabra y cuando esto no sucede, actúa una palabra que no está disponible para él, hasta que una pieza de trabajo subsiguiente elucida el conflicto.

Dentro de este marco, el texto sobre "las dinámicas de la transferencia" argumenta que cualquier demanda dirigida a una figura dotada de conocimiento reactiva escenas anteriores y establece una expectativa de respuesta. Así, un acto en la escuela puede ser entendido como un llamado al Otro de la ley y el reconocimiento (Freud, 1912). De este modo, cuando la palabra paterna pierde eficacia, el cuerpo del niño ocupa la escena con demostraciones que reclaman lugar y tiempo de escucha.

Por su parte, es Lacan (1962) quien instauro el término "*acting out*" como mostración dirigida al Otro y diferencia ese acto de un pasaje que rompe el lazo social. En el Seminario 10 describe que el *acting out* deja un resto y mantiene el vínculo, mientras el pasaje al acto precipita una salida sin

interlocutor y sin retorno dentro de la escena compartida. Por lo tanto, la institución escolar necesita leer la dirección del acto antes de sancionar, porque allí se decide si conviene una respuesta que abra la palabra o si corresponde disponer un dispositivo de resguardo que proteja al niño y al grupo.

En síntesis, el capítulo I se organiza en tres aristas principales, la primera presenta el *acting out* infantil como búsqueda de lugar frente al Otro: se trabaja la lógica de la repetición en acto en Recordar, repetir y reelaborar, así como se despliega la formulación lacaniana de la mostración al Otro en “Nota sobre el *acting out*” y se incorporan aportes actuales de autores de la orientación de Lacán.

El segundo subapartado menciona que hay formas distintas de *acting out* y pasaje al acto en la infancia y pone el énfasis en el lazo con el Otro, en los mecanismos que se ponen en funcionamiento y los recursos simbólicos que se conservan o se pierden según la escena se sostenga o se interrumpa. El tercer subtítulo se refiere a la transferencia institucional y se centra en cómo los docentes y las profesionales del DECE interpretan, nombran y dirigen la escena del niño en la escuela, de forma que el acto se puede contraponer a un trabajo de palabra, sin excluir la función de los límites y la contención que se requiera.

1.1. Mostración y demanda en la infancia: el *acting out* como búsqueda de lugar frente al Otro

En cuanto a Freud (1914), el teórico no trabaja con el término *acting out*; propiamente dicho, sino que en su obra Recordar, repetir y reelaborar formula la repetición en acto como la vía por la cual lo reprimido retorna cuando no puede inscribirse en la palabra. Además, en lugar de recordar “lo olvidado y reprimido”, el sujeto “repite” ante alguien situado en un lugar de autoridad simbólica. Esa repetición lleva parte de la historia del niño tratando de hacerse ver en la escena; así, el acto sirve como un sustituto de un mensaje que él/ella aún no puede articular.

Lacan (1958) lleva esto más lejos y define la performance como un gesto dirigido a la mirada del Otro, una exhibición que interrumpe la escena para ser mirado e interpretado. En su formulación, la performance es, sobre todo, algo exhibido, una significación dirigida hacia el Otro. En esa línea, el niño despliega un acto que adquiere valor de mensaje, por su espectacularidad y por la dirección que imprime al gesto, como si buscara orientar al Otro hacia aquello que él mismo no puede formular en palabras.

Cuando Lacan introduce el objeto a una causa de deseo, el *acting out* se ilumina de nuevo, aparece en la escena un gesto abrupto, un movimiento desbordado o un elemento exhibido, funciona como un resto que convoca la mirada del Otro y deriva en una demanda implícita. En ese contexto, el acto infantil intenta asociar cuerpo, lenguaje y lazo, produciendo una secuencia donde un exceso busca ser alojado y reconocido. Freud ya anticipaba que el niño actúa desde la tensión entre el decir posible y aquello que insiste fuera del discurso; mientras Lacan muestra que este “resto” se sostiene precisamente en la dirección al Otro.

Por ende, la demanda adopta una forma verbal y puede esconderse en interrupciones intempestivas como risas que estallan sin causa aparente o silencios densos que suspenden el flujo de la escena. Freud advirtió que algunas acciones aparecen en lugar de un relato que no logra decirse; Lacan añade que, cuando esos gestos se dirigen al Otro, adquieren valor de mensaje. La lectura del *acting out* infantil exige diferenciar un mostrar que implica un llamado de una descarga sin orientación precisa. Donde existe dirección, se evidencia un decir que falta; cuando esa dirección se pierde, se abre el campo de otras formas de ruptura.

1.1.1. Repetir en acto: Una lectura freudiana

En el libro Recordar, repetir y reelaborar, Freud (1914) no utiliza el término *acting out*, sino el de “repetición en acto” para explicar el modo en que lo reprimido retorna cuando no logra inscribirse en la palabra. El teórico sugiere que, cuando el sujeto entra en análisis, además de recuerdos integrados “no recuerda nada de lo olvidado y reprimido, sino que lo actúa; lo repite sin saberlo” (p. 151) ante quien ocupa el lugar de analista.

Así, se repiten modos de vínculo, posiciones frente a la autoridad y formas de dirigirse al Otro; esa repetición se organiza en torno a la transmisión de información, en función del lugar que ese Otro ocupa como destinatario de los actos. Freud (1914) ubica la repetición en acto en relación con las resistencias, allí donde el sujeto debería recordar, aparece la tendencia a rehacer la situación, a reconstruir en el presente escenas que pertenecen al pasado.

La acción se convierte, a la vez, en un modo de defensa y en una vía de manifestación de la verdad del conflicto. En la infancia, este elemento se inscribe en esta dinámica, por ejemplo, se revela en el niño que no dispone aún de una elaboración simbólica amplia y una parte del conflicto se expresa como conducta que irrumpe, como gesto que se dirige al Otro en lugar de desplegarse en un relato sobre lo vivido, entonces, el acto señala una zona donde el recuerdo todavía no se ha constituido como tal.

La tarea que Freud formula en ese texto consiste en transformar la repetición en un trabajo psíquico, de manera que el analista busque utilizar este recurso como una vía de acceso a aquello que permanece sin intervención. La indicación de “reelaborar” designa un proceso en el que el sujeto va tomando distancia respecto de lo que antes sólo se actuaba. En esta perspectiva, la repetición del acto marca un punto en el que el sujeto intenta, por la vía del acto, hacer existir un fragmento de su historia frente al Otro, hasta que la palabra y la elaboración puedan ocupar ese lugar.

En perspectiva, la lectura freudiana de la repetición en acto permite sostener que el niño coloca su conflicto en la escena a través de gestos dirigidos a un Otro, cuando el recuerdo aún no logra organizarse como discurso. De este modo, el acto se inscribe en una secuencia que transita de la repetición hacia una posible reelaboración, siempre ante una figura que encarna autoridad simbólica. A partir de este punto, el siguiente apartado analiza cómo Lacan retoma y reformula este fenómeno bajo el término *acting out*, destacando su carácter de mostración dirigida al Otro y delimitando el lugar que ocupan la escena y la transferencia en dicha actuación.

1.1.2 Acting out desde una lectura lacaniana

En *Nota sobre el acting out*, Lacan (1958) retoma el término de Freud y lo sitúa en la lógica del significante y del campo del Otro. Este teórico define el *acting out* como una escena en la que el sujeto ya no logra seguir diciendo algo con palabras, sino que lo hace parecer como un acto, es decir, allí donde el discurso se corta y no puede avanzar, el sujeto arma una escena con su conducta para poner en juego aquello que no logra formular con palabras. Ese exceso intenta hacerse lugar en el lenguaje dirigiéndose a alguien en concreto; de ese modo, el acto sigue formando parte de lo que se dice y no queda fuera del campo de la discusión.

Lacan deja de manifiesto que el *acting out* se manifiesta en la transferencia de información, ocurre en el vínculo con la persona a la que el sujeto le atribuye autoridad y saber, y de quien espera ser reconocido. Se trata de un mensaje que adopta una forma escénica, como un gesto, un objeto, una postura del cuerpo que introducen un fragmento de verdad en el campo del Otro. Así, se especifica que no hay *acting out* sin escena ni dirección; el acto apunta a una mirada incluso cuando el sujeto no lo reconoce en su narración.

En la misma nota, Lacan vincula el *acting out* con el objeto a como resto que cae de la operación significante, la escena introduce algo que no encaja en el sentido habitual y que se ofrece al Otro como enigma. Entonces, el objeto que aparece en el acto como un regalo desproporcionado, el abandono de un objeto, una irrupción inesperada, cumple la función de señuelo y de resto a la vez. La dimensión de la demostración se conecta con esa caída; donde la palabra interrumpe, el sujeto muestra un poco de sí mismo, y eso algo tiene valor para el deseo del Otro.

La performance tiende hacia esa instancia y retiene la característica del transfer escénico; el gesto se presenta al Otro y deja un resto que puede ser leído, incluso cuando el acto confunde. En este contexto, Lacan (1962) reserva el término *acting out* para aquellas performances que, aunque disruptivas, mantienen una escena, una orientación hacia el Otro y una posibilidad de interpretación.

Dado que esta perspectiva se trata de entender la actuación como una modalidad a través de la cual un sujeto presenta, mediante una escena, un cierto punto en su relación con el deseo y con la ley, cuando las palabras no logran capturar esta verdad. La distinción con la actuación, donde la relación se rompe y la escena colapsa, se desarrollará en la siguiente sección; a partir de ahí, este subcapítulo reúne las contribuciones de autores de orientación lacaniana que replantean el concepto de actuación desde una perspectiva contemporánea, centrándose en la infancia y su surgimiento en entornos institucionales.

1.2 *Acting out*: Notas actuales en acto

Las elaboraciones contemporáneas retoman el *acting out* y lo sitúan en la clínica actual sin separarlo de la transferencia. Para Soler (2002) una vez instalado el vínculo transferencial, este recurso queda fuera de “la esfera de los recuerdos”, es decir, fuera de lo que el sujeto logra relatar, donde la verdad se hace paso por el acto en lugar de por el recuerdo articulado, de modo que la actuación conserva valor de mensaje. En este enfoque, se mantiene el *acting out* hacia el Otro, pudiendo darse en el marco clínico, familiar e institucional.

En este sentido, Perassi (2015), en el estudio relativo a la “vigilancia del niño”, menciona que el control sobre el cuerpo y el comportamiento provocan reacciones que se manifiestan en inquietud motora, mentiras, pequeños hurtos y/o inhibiciones. De esa serie, el *acting out* se sitúa como respuesta a un Otro que observa, juzga y regula, sin dar la posibilidad de un espacio de ser dicho.

De este modo, el cuerpo se transforma en una superficie donde el niño escribe un mensaje que no encuentra lugar en la palabra dirigida a los adultos, entonces, el acto intenta escapar del control y a la vez interpelar a ese Otro que mira sin acoger la demanda.

En tanto, Laurent (2012) describe un escenario en el cual se debilitan significantes que antes organizaban la vida social, hecho que deja al sujeto ante un Otro menos consistente, de modo que las actuaciones y pasajes al acto aparecen como respuestas frente a una angustia ligada a la caída de

referencias. Mientras que Miller (2017), en su trabajo sobre la violencia en la infancia, indica que muchos de esos actos incluyen un “llamado a la autoridad” y una tentativa de ser alojado como sujeto de valor, incluso cuando la escena se llena de golpes o de daños materiales.

El recorrido por estas lecturas muestra que el *acting out* infantil continúa ligado a una escena dirigida al Otro en un momento marcado por la fragilización de ciertas referencias familiares y por el peso de la mirada institucional. Las contribuciones de Soler, Laurent, Miller y otros autores amplían las formulaciones de Freud y Lacan hacia situaciones actuales sin perder de vista el carácter de mensaje que sostiene el acto. Con esta base, el siguiente apartado aborda la diferencia entre *acting out* y pasaje al acto en la infancia escolar, con atención a la relación con el Otro, a los mecanismos implicados y a la posición del niño como sujeto u objeto dentro de la escena.

1.3. ¿Actos a tiempo o fuera de escena? Diferencias entre *acting out* y pasaje al acto en la infancia escolar

Freud (1914) ofrece un punto de partida cuando describe que, frente a lo reprimido, el sujeto puede recordar y “repetir” esa experiencia bajo forma de acción. Esa repetición aparece ligada a la transferencia, pues el niño introduce en el lazo con el Otro actual algo que proviene de su propia historia y lo hace a través de escenas donde se juegan afectos, posiciones frente a la ley y modos de demanda. En ese punto se sitúa el *acting out* como una modalidad de repetición que mantiene un destinatario y permanece dentro del lazo, aun cuando no encuentre en ese momento una forma de expresión en palabras.

Lacan (1962) retoma este movimiento y precisa que el *acting out* se da lugar dentro de la escena, con un niño que sigue colocado frente al Otro y mantiene cierta dirección de su gesto. El acto adquiere valor de señal, de “puesta en escena” de un punto de conflicto, sin ruptura total del vínculo. Así, el sujeto se expone ante el Otro y deja surgir algo de su verdad, aunque esta aparezca codificada en un gesto excesivo, en una frase fuera de lugar o en una irrupción corporal difícil de decodificar; de este modo, la escena se intensifica, pero no se desarma.

Además, el pasaje al acto se sitúa en otra lógica, de hecho, Lacan (1962) lo describe como una salida de la escena, un empuje hacia afuera del campo donde el Otro mantiene la palabra y la norma. El niño ya no va dirigido a alguien. Ya no busca mostrar, sino huir de una situación que vive como insostenible. El acto implica una caída, de sí mismo, de fuera del lugar que ocupaba, de la escena, de la compartida y de la referencia que mediaba. Mientras que el *acting out* deja un margen para ser leído, el pasaje al acto, en el momento en que ocurre, casi no admite interpretación.

Comparar el *acting out* y el pasaje al acto permite distinguir al menos dos modos de responder al conflicto. En la infancia, uno insiste en llamar al Otro, aun mediante escenas intensas; el otro apunta a salir del lazo de forma abrupta. Desde la perspectiva de ambos autores, el *acting out* infantil se entiende como repetición dirigida al Otro, todavía inscrita en la transferencia; el pasaje al acto, en cambio, señala una ruptura del vínculo y un salto fuera de la escena, ante el cual primero se impone el resguardo y luego la posibilidad de un trabajo psíquico. En perspectiva, este apartado delimita el campo donde se realiza el análisis posterior, sobre en qué medida el niño se dirige al Otro o se desentiende de él, qué mecanismos dan lugar a la escena o precipitan su caída y qué recursos simbólicos se conservan o se pierden en cada caso.

1.3.1 Relación con el otro: ¿Búsqueda o desentendimiento?

Desde la perspectiva de Freud (1914), la repetición en acto se vincula de manera constante con la presencia de un Otro. En *Recordar, repetir y reelaborar* indica que el paciente “no recuerda nada de lo olvidado y reprimido, sino que lo actúa; lo repite sin saberlo” (p. 151) ante quien ocupa el lugar de analista, de este modo, el acto se dirige a ese destinatario aunque el sujeto no tenga conciencia de ello. En la infancia, el *acting out* puede ubicarse en esta lógica, puesto que el niño expone algo de su conflicto frente a una figura de autoridad y espera una respuesta que le indique qué lugar ocupa.

Lacan (1958), en *Nota sobre el acting out*, define esta modalidad como “algo que se muestra” y precisa que esa demostración sólo adquiere sentido en relación con el Otro que ve. El niño introduce en la escena un fragmento

de su vínculo con el deseo y con la ley, y lo coloca en el campo del Otro para que este lo reciba o lo rechace, esto se trata de una búsqueda de inscripción, de una tentativa de asegurar un lugar en el lazo, aun cuando el contenido del acto resulte incómodo o perturbador para quienes lo presencian.

En el Seminario 10, Lacan (1962) describe otra figura del acto, el “pasaje al acto”, caracterizado como una salida de la escena y abandono del lugar donde el Otro da lugar a la palabra y la ley. Entonces, se presenta una forma de ruptura; el sujeto se retira de la escena, cae fuera del campo que lo ligaba al Otro y suspende la dirección de su gesto hacia ese alguien. El *acting out* se mantiene dentro del lazo y conserva una orientación hacia el Otro, mientras en el pasaje al acto predomina la ruptura y la expulsión de sí mismo.

A partir de estas formulaciones se distinguen dos formas de leer los actos infantiles: cuando la conducta mantiene su orientación hacia el Otro, el niño continúa en búsqueda de una respuesta y se conserva un margen para trabajar la escena y abrir un espacio de palabra; en cambio, si el acto pierde esa dirección y se orienta a la caída, la prioridad se centra en el resguardo y, posteriormente, en la reconstrucción de un punto de apoyo simbólico.

La figura del Otro permite analizar hacia dónde se orientan los gestos del niño y en qué medida se sostiene o se quiebra el vínculo. En este sentido, en esta sección se busca un análisis más profundo de los mecanismos en cada una de las modalidades, en especial en lo que se refiere a una puesta en escena que deja al sujeto en el campo del Otro y a una salida de dicha escena, las cuales ofrecen diversas consecuencias para la interpretación de los actos y para las decisiones que se ejercen en el contexto de la experiencia escolar.

1.3.2 Mecanismos en juego: ¿Puesta en escena o caída de la escena?

En Recordar, repetir y reelaborar, Freud (1914) asocia el acto de la repetición con la transferencia y la resistencia, señalando que el sujeto “actúa” cuando la memoria no está integrada y vinculada con la repetición y la presencia de algún Otro que atestigua la escena. Contextualmente, aquí es donde se sitúa el *acting out*, dado que el conflicto aún está desenterrado y no elaborado discursivamente, y retrocede hacia una puesta en escena dirigida.

Lacan (1962) retoma esta indicación y sitúa el *acting out* en el registro del significante y del objeto a, como operación en la que el sujeto introduce un resto en la escena para interpelar al Otro sin romper el lazo.

La repetición se manifiesta como insistencia en una misma posición frente al deseo y frente a la ley, el niño traslada afectos y fantasmas a un acto visible y coloca en el Otro la tarea de leer esa escena, de modo que la transferencia se activa. Para Lacan (1962), el objeto que aparece en el acto como un cuerpo expuesto, un objeto arrojado, una frase desmedida, se separa del sujeto y queda en el campo del Otro como resto enigmático. En ese punto se integra la identificación, exhibición y búsqueda de inscripción, el mecanismo impulsa una intensificación de la escena y se refuerza el carácter teatral.

En el pasaje al acto, el funcionamiento se modifica, según Lacan (1962) este movimiento es una salida de la escena, dado que el sujeto se precipita él mismo en lugar de un objeto, con caída del apoyo que ofrecía el conjunto simbólico. Aquí, la angustia ocupa el primer plano; la defensa deja de apoyarse en una repetición dirigida y adopta la forma de ruptura que desarma la situación y debilita la función del Otro.

Del contraste entre el pasaje al acto y la defensa, surge una diferencia de mecanismos, en un caso, la puesta en escena que hace trabajar la transferencia; en el otro, la caída de la escena con una solución brusca frente a la angustia, donde la interpretación sólo tiene lugar después del resguardo. Esta distinción abre el paso al apartado siguiente, en el que se analiza cómo estas modalidades se expresan en la posición frente a la vida: si el niño permanece como sujeto que utiliza la escena para decir algo, o si queda ubicado como objeto en una salida que requiere protección y, luego, un trabajo de palabra.

1.3.3 Recursos frente a la vida: ¿Sujeto u objeto?

La noción de *acting out* sitúa al niño en posición de sujeto, aun cuando recurra al acto como vía de expresión.

Freud (1914) indica que la repetición en acto se dirige a un Otro situado en lugar de transferencia, de modo que el sujeto introduce algo de su conflicto

sin salir por completo de la red de significantes que lo mantiene. El niño utiliza recursos simbólicos, aunque de forma limitada, pues reconoce quién observa, elige el momento para irrumpir, sabe qué gesto provoca efecto y qué palabra impacta.

Lacan (1958) refuerza este punto al mostrar que, en el *acting out*, el sujeto presenta un objeto al Otro sin confundirse del todo con ese resto, además, señala que la actuación introduce “algo que se muestra” en el campo del Otro. Ese algo se ofrece como punto enigmático mientras el sujeto permanece dentro de la escena y bajo la estructura del discurso, allí se evidencian recursos simbólicos, como es la capacidad para armar una escena mínima, la elección de un público, uso de nombres y frases que apuntan a figuras de autoridad. Así, el niño se ubica como quien organiza una puesta en escena para obtener respuesta del Otro.

Asimismo, Lacan (1962) describe que el sujeto se instaura él mismo como un objeto que cae fuera de la escena, con pérdida de los recursos simbólicos que mantenían la demanda. De manera que la palabra se desplaza, la transferencia se interrumpe y la maniobra se orienta a una salida frente a la angustia más que a un pedido de lectura. Por otro lado, el pasaje al acto, expone al niño a la experiencia de quedar como objeto expulsado del lazo, con reducción brusca de recursos frente a la vida, situación que solo puede revisarse después, si algún trabajo de palabra logra restituir la dimensión de sujeto.

La diferencia entre niño que aún figura como sujeto en la escena y niño que cae a la posición de objeto orienta decisiones en la escuela, pues si se conservan recursos simbólicos, el adulto puede abrir espacio para la palabra y dar lugar a un lazo que permita la elaboración. Si predomina la lógica de objeto arrojado, la prioridad se desplaza hacia el resguardo y a la construcción posterior de un punto de apoyo. Con esta referencia, el apartado siguiente se dirige al campo de la transferencia institucional, para examinar cómo docentes y profesionales del DECE leen, nombran y orientan estas escenas en la vida escolar, con atención a la subjetividad del niño y a la necesidad de límite y cuidado.

CAPÍTULO 2

La caída del Otro familiar: declinación de la función y desamparo contemporáneo

La familia constituye la primera escena donde el niño se enfrenta con el deseo de los adultos y con formas de ley que orientan lo que se puede o no se puede hacer o decir. En la hipermodernidad, esa escena se modifica con rapidez. Laurent (2008) describe la fractura de la familia tradicional y señala que la “familia definida a partir del casamiento pertenece al siglo pasado” (p. 2) y que la configuración actual incluye un conjunto diverso de uniones de hecho o de derecho. Esta variación introduce incertidumbre sobre los lugares de padre y madre, y debilita la referencia que antes ofrecía cierto orden simbólico para el niño.

Otros autores recuerdan que la familia media entre la pulsión y la norma social, con un costo subjetivo que Freud ya había situado en el malestar ligado a la vida civilizada (Cotos, 2025). Lacan retoma esta cuestión en *Los complejos familiares* y desplaza la idea de familia biológica hacia una familia pensada en relación con el deseo. Esa aseveración afecta la función paterna; dado que el padre deja de ser sostén evidente de la estructura y se abre una distancia entre la figura real y su función simbólica. El niño se inscribe en ese campo de tensiones, donde la referencia a la ley ya no se transmite de manera compacta.

Laurent (2008) ubica otro punto decisivo cuando afirma que ni las ficciones jurídicas ni las ficciones científicas logran dar cuenta del origen subjetivo; allí sitúa “la malformación del deseo del cual cada uno proviene” (p.5) y no una simple cuestión genética. Entonces, el deseo de la madre aparece como un código imposible de descifrar del todo; el niño no puede leer ese origen y termina revelándose “como obstáculo para la familia y sus ideales” (p. 6), hasta el extremo de que “la familia ideal es una familia sin niños” (p.6). Se dibuja así una experiencia de desamparo, dado que el niño queda expuesto a exigencias y ficciones adultas que no logran ofrecerle un lugar estable en la serie de las generaciones.

La nota sobre el niño de Lacan leída por autores actuales sugiere que se entiende a la familia como un residuo donde el conocimiento, el disfrute y el objeto a articulan; es allí donde se crea la posibilidad de que un organismo se transforme en un cuerpo y el inconsciente se inscriba (Leserre, 2019). El niño es una respuesta al deseo del Otro y puede ocupar diferentes posiciones: síntoma de la pareja, falo materno u objeto de la fantasía-fantasma de la madre. Si esa estructura se debilita, la respuesta del niño se opaca y las formas de malestar relacionadas con la pérdida de referencias simbólicas aumentan.

Por su parte, Cotos (2005) explica que las transformaciones familiares y los cambios en las formas de filiación sitúan al niño como “persona de pleno derecho” (p. 1) y, simultáneamente, “uno-solo” (p. 1) un hijo único incluso entre hermanos, incluso mientras continúa en la posición del objeto a. Esta dualidad de posicionamiento intensifica la tensión entre el reconocimiento y el uso; el niño es tanto sostenido como proyectado, pero también soporta las expectativas y modos de disfrute del adulto. La caída del Otro de lo familiar es evidente cuando la ley de la familia ya no puede articular ni canalizar esas demandas.

El enfoque de este marco es el declive de la función familiar; los cambios en la ley simbólica de la familia, los cambios en la autoridad y sus efectos sobre la subjetividad del niño, particularmente en las lecturas de Laurent sobre el niño y su posicionamiento en la familia. También se trata de cómo los discursos actuales de consumo y alta demanda, junto con las brechas de referencia en el hogar, reconfiguran el posicionamiento del niño y articulan con las escenas del *acting out* trabajadas en el capítulo anterior.

2.1. Transformaciones familiares y ley simbólica: variaciones de autoridad y efectos en la subjetividad infantil

La familia organiza el primer campo donde el niño encuentra una ley que no coincide con la norma jurídica, sino con la manera en que el deseo de los padres se enlaza a nombres, historias y prohibiciones. Según Laurent (2008) el padre deja de ser referencia evidente y la diferencia entre hombre y

mujer se vuelve inestable; el niño crece en un campo donde los signos que antes definían roles aparecen cuestionados. La ley ya no se apoya en una estructura previsible, sino en arreglos singulares que cada familia construye.

En el contexto social que nos envuelve, se evidencia que la globalización es un fenómeno que ha generado varios cambios culturales, los mismo que han tenido incidencia en las relaciones familiares que en ocasiones dificultan la posición de los padres y la función que como tal, debieran dar a favor de la constitución de un sujeto. La familia, desde el punto de vista sociológico, ha sido considerada como una institución social y núcleo central de la sociedad; sin embargo hoy en día, “se acepta que, más que una institución, la familia es una función primordial para la constitución de un sujeto” (García y Ruiz, 2017, p. 26).

Cotos (2025) retoma a Freud y a Lacan para recordar que la familia media entre impulsos individuales y normas sociales, pero indica que “el padre ya no es garantía, y se abre cada vez más la distancia entre el padre real y su función” (p. 1). Esa distancia afecta la inscripción del niño, que debe situarse en una red de vínculos donde los lugares parentales cambian, se redistribuyen o se comparten. La ley simbólica se vuelve menos compacta, pues se mantiene en decisiones parciales, acuerdos frágiles y ficciones que buscan sostener la unidad familiar sin apoyarse en referencias estables.

Miller (2005) formula esa división en términos precisos:

La metáfora paterna, con la que Lacan transcribió el Edipo freudiano, no significa sólo que el Nombre del Padre deba poner bridas al deseo de la Madre a través del yugo de la Ley. La metáfora paterna remite, en mi opinión, a una división del deseo que impone que, en este orden del deseo, el objeto niño no lo sea todo para el sujeto materno. Hay una condición de no-todo: que el deseo de la madre diverja y sea llamado por un hombre. Y esto exige que el padre sea también un hombre. (p. 3).

Laurent (2008) explora este escenario y señala que ni la ciencia ni el derecho logran responder al punto de real que da lugar el origen subjetivo; ubica al encuentro fallido entre los deseos que hicieron posible el nacimiento.

El niño nace dentro de esa falla y queda expuesto a un código de deseos que no puede descifrar. El deseo de la madre, aun cuando se intente explicar, conserva un resto opaco, de modo que el niño “nunca podrá descifrar este código extraño del cual proviene” (p. 6) y puede vivirse como obstáculo para los ideales familiares. La subjetividad infantil se forma entre un amor que otorga lugar y una experiencia de ser exceso frente a las imágenes parentales de familia.

La lectura de la “Nota sobre el niño” permite precisar este punto, según Leserre (2019) la familia funciona como residuo en el que se articula la relación entre saber, goce y objeto a, condición para que un organismo devenga cuerpo marcado por el inconsciente. Entonces, el niño aparece como respuesta al deseo del Otro y su historia queda ligada al lugar que ocupa en ese deseo. Las posiciones que Lacan distingue, como un niño síntoma de la pareja, niño falo materno, niño objeto del fantasma materno, describen modos distintos de estar tomado por ese lazo, cada una deja huellas en la manera en que el niño se percibe a sí mismo y mide su valor.

Cotos (2025) muestra que, con las configuraciones actuales, el discurso en torno a la infancia está cambiando: el niño ya no solo denota descendencia, sino que también es reconocido como una “persona completa” (p. 2); al mismo tiempo, “cada niño es un hijo único” (p. 3) y todavía se posiciona como un objeto a en el dominio de la economía familiar de la disfrute. Esta doble condición agrava la tensión entre el reconocimiento y el uso.

En este sentido, el niño es el sujeto de cuidado, protección y narraciones de derechos; al mismo tiempo, él/ella/elles soporta las frustraciones de personas no realizadas, de realizaciones personales o de historias previas que intentan asentarse. En tanto, que si la ley simbólica se debilita, esos ideales se vuelven menos regulados y el cuerpo del niño se convierte en lugar preferente para síntomas ligados a hiperactividad, conductas alimentarias o distintas formas de agresividad. Laurent (2008) indica que el niño puede quedar atrapado como “real del delirio familiar”, punto donde se condensan ficciones parentales, pasiones respecto al origen y fantasías sobre el porvenir.

De manera que si el padre o la madre se mantienen con ideales delirantes, ya sean morales, científicos o identitarios, la posición del niño se vuelve frágil y aumenta el riesgo de que sea tratado como resto o como portador exclusivo del malestar familiar. De esta manera, la función de la ley se debilita aún más frente a mandatos contradictorios: el éxito exige acompañado de mensajes de devaluación, llamamientos a la autonomía junto a prácticas de control excesivo. La subjetividad infantil responde a través de intentos de orden que se manifiestan en el cuerpo, en el juego, en el silencio, o en acciones que buscan un límite que está ausente.

El restablecimiento de la composición familiar modifica la función simbólica del Otro y produce nuevas formas de desamparo. El niño queda situado dentro de un espacio donde la ley enreda múltiples expectativas, saberes, autorías y relatos fundacionales. La disminución de la autoridad en sentido tradicional no implica un vacío de poder, sino que organiza un escenario donde la palabra adulta se soltó y dejó vacíos, en sentido literal y figurado.

Las respuestas infantiles que se analizan posteriormente, tanto en el contexto del aula como en el de ciertos discursos culturales, son consecuencia de esas reestructuraciones familiares y de cómo cada niño procura sostener un lugar frente a un Otro que ya no referencia.

2.2. Desamparo en la infancia: cuando la palabra adulta pierde eficacia

El desamparo en la infancia se refiere a una situación en la que el niño enfrenta sensaciones y exigencias internas sin contar con recursos propios para ordenarlas. Según Puchet (2008), el sujeto:

Al nacer, para poder vivir y humanizarse requiere del Otro, de sus cuidados, de sus respuestas marcadas por un deseo particular surgido de lo que este Otro interpreta como demandas, ya que el sujeto en sí mismo no tiene elementos para resolver solo todo ese mundo de sensaciones que se le presentan. (p. 9)

Por esta razón, la vida psíquica depende de cuidados y respuestas que introducen un tiempo entre la demanda y la satisfacción. El mismo texto señala que “el sujeto se encuentra frente a una situación para la que no tiene medios

de regulación” (Puchet, 2008, p. 9); de modo que, la palabra adulta ofrece un nombre, límite y un tiempo, permitiendo que el malestar pueda ser reconocido y expresado. Cuando esa palabra pierde fuerza, la escena infantil queda expuesta a conductas impulsivas, inhibiciones o pedidos de pertenencia dirigidos a encontrar un destinatario.

La infancia se inscribe en una red de deseos y prohibiciones que no queda asegurada por el parentesco, sino por funciones ejercidas desde un deseo no anónimo. En esta perspectiva, se sitúa a la función materna como Otro primordial ligado al cuidado y a la introducción del lenguaje, mientras la función paterna remite a la ley del deseo y a una orientación para el goce.

También se afirma que la entrada del niño en el mundo requiere “un acto verdadero de palabra, que sea adoptado en el sentido de que un deseo caiga sobre él” (Puchet, 2008, p. 4); de este modo, el desamparo se intensifica cuando la intervención adulta se limita al cuidado sin interpretación o a órdenes vacías de deseo. Así, la pérdida de fuerza del decir adulto deja al niño sin referencias para tramitar afectos y ubicarse frente al Otro.

La escuela aparece como un espacio de frontera, pues recibe al niño cuando el ámbito familiar no logra sostener un lugar estable para la palabra y el límite. Desde esta perspectiva, Puchet (2008) señala que en los contextos institucionales “el lugar de la palabra, es decir, el lenguaje lo que dará la posibilidad de construir un lazo que permita con el tiempo la transmisión de un saber” (p. 10); De esta manera, se puede hacer referencia a un adulto, sin necesidad de recurrir a clasificaciones cerradas.

El desamparo se presenta, al mismo tiempo, como efecto de una palabra adulta debilitada, y como condición estructural. En el espacio de aula se hace presente, a través de actos, silencios, y demandas de reconocimiento. Esta base orienta el desarrollo posterior sobre el desamparo subjetivo en la infancia, y sobre la frontera educativa, donde la institución intenta ubicar un sostén para el niño.

2.2.1. Desamparo subjetivo en la infancia

El desamparo subjetivo se presenta como una condición inicial en la que el niño necesita de otro para mantener la vida y dar orden a lo que vive; Garaikidegunea (2013) planteó que:

Es decir que el desamparo subjetivo en el que todos nacemos es en cierta medida la condición de posibilidad de que pueda constituirse un vínculo con el otro. El recién nacido lo necesita. De hecho es la estructura misma del desamparo: El desamparo es una situación en la que el sujeto no tiene los recursos para regularse solo. (p. 2).

El desamparo hace referencia a la ausencia de ser, será la referencia en la esquematización de una respuesta semejante a herramienta de limitación y de apoyo. La relación inicial no será pedagógica, sino más bien será una presencia reactiva, que volatiliza la experiencia y define una frontera frente a la excitación.

La referencia no será un simple gesto, sino que será una respuesta que deja una marca y que habilita una vía de inscripción. En esto, Wald (2018) hace una diferenciación entre una vulnerabilidad de origen vinculada al desamparo y una situación traumática que es capaz de desorganizar la subjetividad. La frase que retoma Interabide Garaikidegunea (2013) señala una ausencia extrema del desamparo y expresa que “el desamparo es ese momento en que el hombre en esa relación consigo mismo que es su propia muerte no puede esperar ayuda de nadie” (p.1).

De este modo, el desamparo se asocia con la experiencia de una profunda soledad, que puede presentarse en la infancia cuando la respuesta adulta no alcanza a sostener la situación. En ese contexto, la carga afectiva aumenta y la posibilidad de palabra se reduce; como consecuencia, aparecen actos impulsivos o retraimientos intensos.

La dependencia inicial se relaciona con la repetición, pues la pérdida del otro reactiva escenas que se reiteran hasta hallar una vía de inscripción. Domínguez (2011) propone una vía de lectura del desamparo a partir del lugar del objeto en el deseo del Otro:

La repetición allí aparece como fundadora de huella, dado que el niño no es más que objeto de asistencia de esa madre y la desaparición de ella, implicará para él, la caída de esa existencia, de ese lugar de objeto del deseo del Otro. He allí el punto del desamparo. (p. 3).

Así, desamparo no se refiere únicamente a una ausencia material, sino a una ausencia que conlleva perder un lugar en el deseo del Otro, lo que se puede expresar a través de la angustia, la queja o la retirada. En cambio, una respuesta adulta que ofrezca presencia y la palabra puede paliar esa falta y facilitar algún trabajo psíquico sobre la vivencia.

La época actual agudiza esa fragilidad por los cambios en el discurso y en las figuras de referencia. En esa perspectiva, Cora (2020) afirma: “Asistimos a una crisis global de esas instancias, así como de las categorías en torno a la noción de infancia” (p. 1).

A partir de esa premisa, el lazo con el otro puede adquirir una condición inestable y dejar al niño sin una referencia que oriente la delimitación de límites y la formulación de demandas. Por otra parte, Brignoni (2012) advierte que el desamparo puede quedar absorbido por lecturas apresuradas que equiparan el sufrimiento con la desviación, con el consiguiente peligro de diluir la singularidad propia de cada situación.

De esta manera, el desamparo subjetivo en la infancia se define como una dificultad vinculada al lazo y al lugar, donde la respuesta del Otro ordena la experiencia del niño o la deja sin orientación. Bajo esa condición, la ausencia de respuesta puede generar un vacío en el que la repetición persiste y la angustia adopta una modalidad de presencia. Por tal motivo, el siguiente subapartado se enfoca en el escenario escolar, espacio en el que dicha condición se expresa mediante demandas que ponen en cuestión normas, tiempos y figuras adultas.

2.3. Desamparo social, discursos culturales y posición infantil: consumo, hiperexigencia y caída de ideales

La cultura digital presenta a la infancia una oferta continua de imágenes, objetos y formas de satisfacción que circulan con gran velocidad. Asimismo, la hiperconectividad y el hiperconsumo instalan una lógica en la

que el tiempo de espera pierde relevancia y la escena del deseo se estructura a partir de estímulos disponibles de manera inmediata, con efectos en la relación del niño con su cuerpo y con sus referentes (Ubieto y Pérez, 2018).

En consonancia con esta lectura, Dargenton y Molina (2016) señalan que la pantalla concentra dicha oferta social y se convierte en un punto desde el cual la imagen y el consumo ordenan experiencias cotidianas y expectativas de bienestar. La dimensión sexual de esa oferta muestra un desplazamiento del consumo que alcanza al cuerpo infantil como una imagen expuesta. Desde esta perspectiva, se enuncia que:

La no relación sexual que se evidencia por todas partes. Así, el niño en la pantalla lo está en el consumo cada vez mayor de las páginas de pornografía infantil, que pasó de ser un grave delito o una práctica clandestina del goce solitario de pocos, a un espectáculo para todos que satisface los más diversos goces del espectador. (Dargenton y Molina, 2016, p. 1).

Bajo esta formulación, la infancia queda incorporada a un circuito en el que el delito y la clandestinidad dejan de ocupar un lugar de excepción y se desplazan hacia una lógica de espectáculo, con un espectador que consume y con un niño convertido en objeto visible.

La mercantilización de la imagen infantil refuerza la idea de un cuerpo dispuesto para el mercado y para la satisfacción ajena. En contraste, el texto plantea:

La imagen del cuerpo del niño y se hace instrumento de satisfacción, objeto a consumir como cualquier otro en el artificio del mercado. Esto borra los bordes mismos de lo infantil, eso que se atesora en una diacronía temporal que relacionaba el cuerpo del niño a la experiencia singular, temporalizada, del objeto en cada uno, en cada historia. (Dargenton y Molina, 2016, p. 1).

Por ende, la temporalidad propia de la infancia queda presionada por una lógica que recorta la experiencia y privilegia la posesión de objetos e imágenes, con un ideal de inmediatez que sustituye el trabajo de simbolización.

Asimismo, la pantalla opera como un objeto que seduce, invita a interactuar y ofrece escenas de dominio y de transgresión como si fueran rutas de acceso a un ideal de poder. En paralelo, se lee:

Es la del niño consumidor de pantallas, es decir el niño frente a la pantalla. El ubica su cuerpo capturado por un objeto que le habla a él, lo fascina, lo invita a interactuar, le propone todas las supuestas prohibiciones del Ideal: matar gente, ser un héroe, tener pueblos dominados y hasta tener sensaciones en el cuerpo. (Dargenton y Molina, 2016, p. 1).

Con ello, la respuesta adulta no puede resolverse mediante reglas iguales para todos y exige decisiones ajustadas a cada situación: “Las respuestas son variadas: hay las soluciones ineficientes, las catastróficas, las posibles y las que encajan; pero no las correctas, ni mucho menos las universales.” (Dargenton y Molina, 2016, p. 1).

La relación del niño con la pantalla incide en la manera en que construye una imagen de sí y busca orientación dentro de una escena cargada de miradas. Desde allí, se plantea la pregunta: “¿cómo construye cada niño su cuerpo cuando hace de partenaire a la pantalla?” (Dargenton y Molina, 2016, p. 2). Al mismo tiempo, la acumulación de estímulos y la debilidad de los ideales se expresan en un afecto que interroga al Otro, dado que “La angustia infantil, de los adolescentes, cuestiona al Otro y vuelve sobre cada cuerpo.” (p. 2).

Las ofertas sociales favorecen una aceleración de ritmos y de exigencias, situando a la infancia frente a decisiones tempranas sobre el cuerpo y la exposición pública de la imagen. En relación con este punto, Ubieto y Pérez (2018) señalan:

Las niñas están convertidas en casi vedettes, eso es la sexualización de la infancia. Yo llamaría a esto una paradoja. Nunca hubo tantos pasos decisivos en los que se genera también mucho miedo con relación a las decisiones o a los pasos que se dan. Porque se dan unos pasos pero se dejan de dar otros, de tomar otras decisiones. (p. 22).

Desde esta perspectiva, la caída de ideales no se limita a la pérdida de figuras de autoridad; también implica la desaparición de ritos de paso y de

tiempos destinados a la elaboración, junto con un incremento del temor ante decisiones que surgen sin preparación ni acompañamiento subjetivo.

La articulación entre consumo, hiperconectividad y exigencia produce un escenario en el que el objeto se presenta como vía de alivio del malestar; en ese contexto, el niño aprende a relacionarse con el deseo por medio de la adquisición y de la imagen. Desde allí, el efecto social se advierte en la tensión entre un cuerpo convocado a exhibirse y una palabra que pierde peso en la transmisión de límites, dentro de una escena familiar atravesada por ofertas externas que rivalizan con la referencia adulta.

A partir de esta lectura, el análisis de dichas ofertas permite ubicar el peso del consumo en la producción de ideales y habilitar un espacio de palabra que ponga un límite al mandato de goce.

CAPÍTULO 3

Entre el acto y el Otro familiar: la escuela como escenario del lazo y del síntoma

La escuela se presenta en este estudio como el lugar donde el niño realiza un gesto frente a una mirada adulta y donde ese gesto adquiere sentido dentro de una escena compartida. Desde esta perspectiva, el capítulo ubica a la institución escolar como un espacio de lazo social que recibe efectos del declive del Otro familiar y los expresa en situaciones de aula y de convivencia. Así, la pregunta por las acciones y los síntomas en la escuela, se sitúa en una zona de tensión entre la norma que ordena y una palabra de adulto que, en ocasiones, se queda vacía.

La escuela organiza el tiempo, el espacio, las maneras de vincularse entre los estudiantes, establece reglas y modera la transmisión de estas. En este sentido, el acto de un niño no puede ser considerado un error, sino que se presenta como una señal que exige un sentido y una respuesta. De esta manera, el vínculo escolar se convierte en un espacio donde la institución decide si abre un lugar para la palabra o si reduce la situación a una sanción.

Además, la reflexión sobre la inclusión educativa señala que la escuela no puede organizarse solo con reglas iguales para todos y que es necesario revisar cómo se recibe a cada niño en su singularidad. En este sentido, se afirma que:

No existe un modelo sustancial de escuela inclusiva ni una modalidad definitiva de inclusión educativa. La búsqueda de lo sustancial y lo definitivo constituye un obstáculo para el pensamiento relacional y situado que es el principio de todo proceso de inclusión. Lo propiamente inclusivo no es una esencia sino potencia. Se trata de la potencia de la educación y de la potencia de la institución. Se trata de un horizonte y no de un punto de llegada. Por eso proponemos pensar en términos de “prácticas”. (Filidoro et al., 2023, p. 11)

Por ello, cada situación que aparece en la escuela requiere una forma particular de comprensión y de intervención que mantenga el vínculo y

sostenga la dignidad del sujeto. Pasar de esta manera, de un tiempo de comprender no desde lo cronológico sino apuntando a un tiempo lógico.

Por otro lado, los ideales de la escuela moderna se han basado en la normalización y en la idea de que todos los estudiantes debían aprender y ser evaluados de la misma manera. En ese sentido, Filidoro et al. (2023) proponen que “Interpelar los principios de normalización y homogeneización que formaron parte de los ideales de la escuela moderna requiere de un profundo trabajo de revisión que debe darse en la inmanencia de las prácticas educativas” (p. 11). Por ende, la pérdida de fuerza de esos ideales supone un cambio en la forma en que estas se presentan y en los conflictos que aparecen en la vida escolar.

La escuela suele partir de la idea de un estudiante que cumple con ciertas condiciones para participar en las actividades propuestas, “necesita suponer un alumno con determinadas características, con marcas previas. No siempre llegan los alumnos con estos supuestos; entonces: ¿qué respuesta se puede dar desde la institución educativa?” (García, 2017, p. 277). Cuando un niño no se ajusta a esa expectativa, la institución enfrenta la decisión de colocarle una etiqueta o de realizar ajustes que permitan mantener el vínculo escolar.

Este capítulo propone entender la escuela como el espacio donde se decide el destino de la escena infantil en el lazo social. Desde esa perspectiva, el desarrollo pasa de la descripción de actos y síntomas en las instituciones escolares hacia un pensar sobre la forma escuela y sus mutaciones. En ese sentido, la siguiente sección presenta escenas de aula y criterios de lectura institucional, luego, la escuela se define en la modernidad y se examina el debilitamiento de sus ideales.

En tanto que el apartado posterior habla sobre las fronteras educativas: desamparo en las escuelas, explora el contexto escolar y cómo se visualiza al menor en este espacio. El siguiente subapartado habla sobre la Autoridad docente y límites: criterios para intervenir sin reducir la escena a disciplina, busca reconocer la figura de autoridad para el menor y el enfoque de la disciplina. Por último, se analiza el dispositivo DECE y acuerdos familia-

escuela: rutas de acogida, derivación y seguimiento, muestra las opciones que se presentan en los menores como alternativas de orientación.

3.1 Escuelas hoy: Actos y escenas de los niños en las instituciones escolares

La vida escolar reúne situaciones en las que el niño se expresa a través del cuerpo o en el silencio, frente a adultos que ocupan un lugar de autoridad, de modo que el acto aparece como un hecho que interrumpe lo previsto y obliga a decidir qué tipo de respuesta dar. Así, la escuela se configura como un espacio de lectura en el que cada intervención puede favorecer el lazo o producir un cierre.

Así, el aula reúne situaciones en las que el niño analiza la consistencia de la norma y la forma de la presencia del adulto. En muchas ocasiones, ese movimiento no requiere una sanción, sino que plantea un interrogante que no puede dar a conocer de forma directa; por ello, la institución necesita separar las situaciones que pueden ser corregidas a partir de una norma y aquellas que inmigran una situación que necesita ser escuchada y que posee un mensaje.

La lectura institucional requiere una escucha que trascienda el mero registro conductual y se centre en aprehender el sentido de la escena y la dirección que el gesto orienta. En esa línea, se plantea la necesidad de:

Escuchar la pregunta, escucharla como una pregunta verdadera que demanda una respuesta inédita, no obvia ni sabida, esa es una práctica inclusiva. No se trata solo de formular preguntas que desencajen, sino también y, acaso, de escuchar las que formulan los niños y niñas que son nuestros alumnos y nuestras alumnas. Esas preguntas que “perforan lo obvio”, preguntas que nos formulan con actos, con silencios, con garabatos, con cuadernos rotos, con lecturas que no se entienden, con letras ilegibles, con hojas rotas, con hojas en blanco, con golpes, con escapadas, con cuentas que salen mal, con un quedarse dormido o dormida en el banco. (Filidoro et al., 2023, p. 21)

Desde esta posición, la escuela puede recibir el acto como una vía de acceso a un conflicto, sin transformarlo de inmediato en motivo de expulsión o en un diagnóstico apresurado.

El trabajo con docentes y equipos requiere un lenguaje compartido que permita describir secuencias y ubicar variaciones en el tono, la mirada y la posición. Por lo que se afirma que “Acompañar a las y los docentes significa compartir recursos que les permitan ‘leer’ a sus alumnos y alumnas para intervenir a partir del sentido que allí adviene renunciando a la aplicación de manuales” (Filidoro et al., 2023, p. 12). Desde este punto, la actuación requiere de la lectura de esto, que incluye el contexto, la modalidad de la demanda y el tipo de respuesta que el niño recibe antes de poner un nombre que cierre la cuestión.

La escena escolar requiere también la presencia de un límite que no adopte la forma de imposición ni de saber autoritario. En esa línea, la práctica institucional puede redefinir el límite sin suprimir, apoyándose en acuerdos de equipo y decisiones consistentes. De ahí, la necesidad de intervenir “sin que ello implique quedarnos sin el recurso de ‘la puesta de límites’”. En todo caso, se trata de revisar su función y su sentido” (Filidoro et al., 2023, p. 64).

El acto, además, se inscribe en la organización del espacio y del tiempo escolar, con sus modos de distribuir cuerpos, turnos y palabras. La repetición de ciertas escenas en un mismo lugar o ante un mismo adulto visibiliza una orientación persistente de un gesto. Frente a ello, la intervención se orienta a leer esa dirección, localizar el punto de tensión y construir una respuesta que introduzca palabra sin borrar el conflicto.

La escuela requiere recursos para no tratar la escena infantil como una molestia excepcional ni fijar al niño en un lugar de exceso. En este punto, la tarea incluye:

Ayudar a descubrir el modo en que estos niños pueden estar en el aula, el modo que tienen de hacer o de no hacer, entendiendo este no hacer como un modo de mostrar, es decir, trabajar en procura de flexibilizar las paredes de la escuela (García, 2017, p. 277)

Desde allí, el apartado siguiente define la forma escolar, sus ideales de origen y los desplazamientos que transforman su capacidad de alojar escenas diversas.

3.1.1 ¿Qué es una escuela y cómo habitar en ella?

La escuela moderna se puede considerar una manera de organización social que agrupa niños en un mismo espacio para transmitirles saberes y facilitarles el aprendizaje de la convivencia social. Con esta estructura, la institución controla el tiempo, distribuye y organiza el espacio, y asigna y define roles y funciones que ordenan la relación y el trato entre adultos y niños. Así, la escuela se organiza lo común, a través de reglas que intentan uniformar para construir una experiencia.

La forma escolar tradicional se basa en el trabajo con grupos numerosos bajo la guía de un solo adulto. En este sentido, la escuela moderna se concibe con “un o una docente para 20, 30 o 40 chicos y chicas” (Filidoro et al., 2023, p. 15). A partir de esta disposición, el orden escolar se construye concentrando la autoridad, el saber y la evaluación en un mismo punto.

Esta organización se completa con una dinámica en la que todos reciben las mismas instrucciones y siguen los mismos tiempos. Al respecto, Filidoro et al. señalan que la escuela moderna “los y las ‘encerró’ en un aula y los puso a hacer lo mismo, de la misma manera, al mismo tiempo” (Filidoro et al., 2023, p. 15). De este modo, la homogeneidad se convierte en un criterio central, que valora la adaptación y deja en segundo plano la diferencia.

Los cambios en las familias, cambios en las figuras de autoridad, y las demandas de inclusión que evidencian diferencias, han tensionado ese ideal. A esta situación, la escuela debe hacer frente al desafío de mantener una norma común y, al mismo tiempo, introducir ajustes que respondan a cada situación, sin desreferenciarse de la ley. Por eso, la pregunta por la forma escolar ya no se orienta a un modelo único, sino a la capacidad de leer las situaciones y actuar en función de condiciones concretas.

El enfoque en la inclusión muestra un límite en la búsqueda de soluciones acabadas. La búsqueda de respuestas cerradas obstaculiza la

lectura relacional, pero abre la posibilidad de pensar una escuela que se reorganice sin prometer salidas totales ni eliminar los conflictos.

La inclusión se configura en la práctica cotidiana, a partir de decisiones que involucran al docente, a los equipos de apoyo y a la conducción institucional. Para este momento, se sostiene que “La experiencia concreta, la práctica docente, necesita de un movimiento que haga lugar a lo propio de cada niño y adolescente, contemplando que cada alumno se incluye de modos particulares” (Stiglitz y Manzotti, 2016, p. 27). De este modo, la construcción de la escuela como institución se va concretando a partir de tareas diarias que, en combinación con la normativa, permiten la lectura de contextos y la realización de ajustes.

Este proceso implica que, sin perder la función educativa de la escuela, se puedan relajar algunas de las fronteras institucionales. En este sentido, la propuesta es que se puedan relajar las “paredes” de la escuela en la medida en que la institución sea más que un conjunto inmutable de reglas, espacios y tiempos, sino más que una expresión de la flexibilidad en la práctica diaria.

La escuela, por supuesto, organiza la convivencia, establece límites de acción y transmite reglas comunes. Sin embargo, las situaciones que surgen allí no siempre corresponden a algún ideal de estudiante o comportamiento homogéneo. A la luz de tales discrepancias, la revisión de los patrones de organización existentes permite que la enseñanza y la relación se sostengan sin tener que recurrir a respuestas rígidas que excluyan o silencien la singularidad.

La pregunta sobre qué es una escuela está, entonces, entrelazada con su posible capacidad para albergar diferencias sin descuidar la enseñanza o una referencia normativa. Desde esta perspectiva, este capítulo intenta describir escenarios donde esa capacidad es puesta a prueba y analizar las respuestas institucionales a actos y síntomas en la vida cotidiana. A lo largo de este camino, la escuela se presenta como el espacio donde se decide, en cada caso, si la diferencia puede integrarse en el vínculo social.

Desde este lugar, la escuela no es una forma universal, es una institución ubicada que responde a la historia del equipo, a las condiciones

locales, a las formas de relación con las familias. Por eso, cada escuela se enfrenta a límites propios, ante los cuales ninguna prescripción uniforme puede garantizar una salida. La tarea de acoger a niños, niñas y adolescentes se ha de permitir reconocer qué prácticas posicionales favorecen un lugar de sujeto escolar y cuáles empeñan a una adaptación a la que se la ha borrado la palabra. Por consiguiente, la singularidad institucional orienta la lectura de las fronteras educativas que el desamparo vuelve visibles en el aula.

3.1.2 Fronteras educativas: desamparo en las escuelas

El desamparo subjetivo se traslada a la escuela mediante dificultades para esperar, admitir un límite y formular pedidos sin recurrir a la violencia. En ese escenario, la palabra del adulto se ve puesta a prueba, pues el niño requiere un Otro que responda y, al mismo tiempo, admita la diferencia. En esta situación, el aula puede funcionar como referencia cuando sostiene reglas estables y una palabra que organice la escena; en el caso contrario, la prisa por normalizar puede consistir en un cartel que cierre la escucha y desplace la pregunta por la demanda del niño.

La experiencia de desamparo en la escuela no se explica únicamente por la posición del niño, sino que se relaciona también con la posición que se otorga al adulto y con los discursos sociales que erosionan la autoridad. En ese sentido, Sobrero (2015) escribe:

Dimisión del adulto, desamparo de niños, niñas y jóvenes, sociedad fluctuante e incierta que impone el consumo como valor supremo, son cuestiones que enmarcan esa sensación que me interpela y procura traducirse en preguntas, para quizás desde allí entender más y ensayar nuevas prácticas, nuevos posicionamientos, desde mi rol docente. (p. 14).

De este modo, la escena escolar queda atravesada por una exigencia de invención, como mantener límites sin degradar y abrir interrogantes sin renunciar a la función adulta. En razón de ello, el docente y el DECE requieren un lenguaje que permita leer el malestar sin confundirlo con una falta moral.

La lectura institucional puede responder mediante una clasificación orientada a ordenar el malestar, incluso cuando esa salida implica el cierre de la escucha. Brignoni (s.f.) expone una escena escolar:

En ella me revelan la convicción que impera y que orienta las intervenciones en la escuela respecto a R.: se trata según informa el psicólogo escolar, sin lugar a dudas de un caso de “pre-delincuencia”, conclusión a la que llega debido a la combinación de conductas agresivas e historia de desamparo. (p. 2).

El desamparo se relaciona con el desamparo, porque la historia del niño se resume a sustento de una conclusión diagnóstica, y la historia queda truncada por una etiqueta. Una lectura clínica implica definir la orientación de la demanda y el lugar que el adulto ocupa, antes de poner una etiqueta. Igualmente, la frontera educativa se construye a través de dispositivos de lectura que transforman la urgencia a una temporalidad de trabajo y elaboración.

Brignoni (2012) define una herramienta: “El ST es un dispositivo que se ofrece como un espacio y un tiempo de lectura” (p. 1).

Bajo esa definición, el DECE puede constituir un lugar de palabra y de coordinación que evite que el docente permanezca solo frente al acto del niño. En complemento, Sobrero (2015) señala la responsabilidad ligada al posicionamiento docente, con efectos visibles en la posibilidad de ensayar respuestas diferentes dentro de la escuela.

Por lo que parece, en la familia se presenta un límite que no se sostiene de un borde claro y/o que la palabra del adulto se pierde en la eficacia por lo que el desamparo en la escuela se presenta como un límite en donde el niño busca un punto de soporte. La tarea institucional, en este sentido, requiere cuidado, lectura de la escena y la elaboración de una respuesta que no reduzca al niño a un objeto de intervención. Desde esa perspectiva, la siguiente sección se centra en el análisis de los discursos de la cultura, el consumo y la hiperexigencia, que en el contexto del desamparo se profundiza en la pérdida de referencias en la vida familiar.

3.2. Transferencia educativa: cómo docentes y DECE leen, nombran y orientan la escena del niño

En la escuela, el niño dirige actos, palabras y silencios hacia adultos que ocupan lugares de referencia y decisión, cada gesto entra en una red de expectativas dirigida a docentes, autoridades y profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE). Desde la orientación psicoanalítica, esa dirección hacia el Otro instituido permite leer actos que irrumpen como mensajes y no como simples fallas de conducta. La institución padece de escenas que cuestionan su forma de alojar la infancia, su relación con el saber del experto y la disposición a sostener la pregunta sobre el sujeto donde otros discursos buscan un ajuste inmediato a la norma.

Con esta perspectiva, Filidoro et al. (2023) describen la llegada de niños y adolescentes “en el lugar de pérdida, de resto, desecho” (p. 278); esta formulación advierte sobre el peligro de ciertas escuelas que colocan a algunos estudiantes como excedentes, como si fueran prescindibles dentro de la lógica del rendimiento y la adaptación formal. Esos niños representan lo que no encaja dentro de las formas usuales de aprender o convivir. El trabajo clínico en la institución intenta desplazar esa marca y abrir un lugar donde el niño pueda ocupar otra posición distinta a la de resto.

En el mismo sentido, Filidoro et al. (2023) advierte que la relación entre diagnóstico y proceso de aprendizaje “no es natural, no es evidente, ni reviste carácter de necesidad” (p. 296). De esa forma, el nombre clínico corre el riesgo de transformarse en destino escolar y de borrar al sujeto y al contexto. La transferencia hacia el profesional suele concentrarse en la demanda de un rótulo que ordene la escena y descargue la responsabilidad institucional; frente a esta tendencia, la autora plantea una ética basada en interrogantes: ¿qué lugar ocupa el niño en cada escena? ¿qué posición asume el adulto que observa y responde?

Desde esta perspectiva, la lectura del DECE tiene la finalidad de escuchar los relatos de los docentes y de las familias, reconstruir secuencias y devolver formulaciones centradas en la situación y no en la etiqueta. En lugar de “niño opositor” se puede escribir “niño que interrumpe cuando la

instrucción no es clara”, y en lugar de “hiperactivo” se puede escribir “niño que se levanta cada vez que el adulto habla a otro compañero”. Esta forma de designar, en lugar de referirse a una conducta que limita a la persona, preserva al niño como un sujeto, aporta el contexto y orienta hacia decisiones de aula que articulan un límite y un cuidado.

Así, la escuela se imagina como un espacio donde se configuran prácticas inclusivas a partir de experiencias, discusiones y maniobras, que buscan una enseñanza que logre la consideración de trayectorias singulares. De ahí surge la necesidad de formatos flexibles, de acuerdos de equipo, de lecturas compartidas de los casos.

La transferencia institucional ya no se ancla en una persona, sino que se reconfigura en los encuentros de los docentes, en la construcción de los diseños de aula y en las políticas de la dirección.

Ubieto y Pérez (2018), en la obra *Niñ@s hiper. Infancias hiperactivas, hipersexualizadas, hiperconectadas*, se describe un rasgo de época que afecta de manera directa a este campo. Los autores señalan que “los adultos, en los contextos inmediatos de los niños, perdieran el papel que siempre han tenido y sigue siendo necesario” (p. 157).

Los niños que llegan a la escuela son impactados por diferentes tipos de demandas: por su rendimiento, por su desempeño social, por cómo controlan su cuerpo, y su gestión de la imagen. El *acting out* infantil puede verse en parte, como respuesta a este contexto; interrupciones para romper una presión excesiva, desafíos para probar la consistencia de un límite, o retiros para salvaguardar una zona de intimidad.

Stiglitz (2016) en *Desafíos en las Escuelas II*, compila experiencias que muestran a niños y adolescentes ubicándose como excepciones frente a la norma institucional. Allí se pone de manifiesto la importancia de prácticas que hacen lugar a lo inesperado, definido como una “intervención a medida” (p. 27) y evitan expulsar de inmediato aquello que se aparta del estándar.

La transferencia institucional se enlaza a ese “no renunciar” al niño. Los equipos que se niegan a situar a los estudiantes fuera del campo escolar inventan recursos para mantenerlos en la escena mediante adaptaciones

puntuales y lectura compartida del caso, esa decisión no niega el conflicto, pero tampoco entrega al niño a dispositivos de exclusión.

Algunos materiales producidos por IICE sobre prácticas inclusivas en la escuela implican una construcción constante de 'puentes' entre diferentes mundos, y la escuela tiene como objetivo 'producir un lugar habitable para cada sujeto', requiriendo así consideraciones didácticas, institucionales y éticas.

La transferencia institucional se basa en ese deseo de hacer lugar: el docente que sostiene una norma y al mismo tiempo acepta una modificación justificada; el DECE que se abstiene de fórmulas rígidas y toma en cuenta la historia familiar; el gestor que apoya estas decisiones frente a la presión de la homogeneización. Este conjunto de acciones mantiene la escena abierta y previene respuestas que se centran únicamente en la exclusión o en una medicalización.

En la práctica diaria, estos principios se aplican como actos concretos específicos de lectura y dirección; estos principios desafían a los docentes a medida que el DECE narra escenas desde diferentes posiciones. Circulando dentro de la transferencia están las preguntas: "¿Qué hago con este niño?" "¿Hasta dónde necesito guiar?" "¿Cuándo necesito derivar?"

La orientación psicoanalítica no da recetas, pero sí proporciona criterios como la necesidad de observar la situación antes de hacer un diagnóstico, la posibilidad de identificar a quién va dirigido el acto, situarse ante la invitación al Otro, o si el niño ha caído fuera del lazo relacional. Este tipo de lectura fomenta intervenciones que estimulan al niño a que articule algo en relación a su posición.

En una transferencia institucional, el actuar del niño compromete a docentes, DECE, dirección y padres. Cada acto que irrumpe en el aula se inscribe en esa red y recibe múltiples interpretaciones. Así, el capítulo ubica al DECE como instancia de mediación y a los docentes como primeros lectores de la escena, apoyándose en autores que entienden la escuela como lugar para ser niño, como espacio de invención y como ámbito ético ante lo inenarrable.

3.3 Autoridades docentes y acuerdos escuelas-familias: criterios para intervenir sin reducir la escena a disciplina

La autoridad docente atraviesa cambios que modifican la manera en que se construye el vínculo con los niños en la escuela. En la actualidad, esta función ya no se apoya solo en el cargo ni en la repetición de normas para que la palabra adulta tenga efecto; de hecho, en la escena escolar la autoridad se expresa en la capacidad de proponer un límite sin provocar humillación y de ofrecer una palabra que no se reduzca a la amenaza ni a la indiferencia. Desde este punto de vista, el *acting out* del niño no se comprende como una transgresión de la norma, sino un reclamo que implica el posicionamiento del adulto y la coherencia de la ley que esta yo personificando.

Lacadée (2018) distingue autoritarismo y autoridad verdadera. La primera se centra en el control y la punibilidad, mientras que la segunda se basa en una palabra que acompaña sin cancelar. De este modo, habla de su experiencia con docentes y refiere:

Gracias a la experiencia con estos tres profesores, pudimos constatar la diferencia que existe entre una autoridad autoritaria y una autoridad auténtica... La dirección del colegio me invitó a hacer un encuentro con los profesores: los profesores no lograban hacer clases, porque los alumnos los saboteaban, o se escapaban por las ventanas. Era un ambiente imposible para hacer clases. (p. 96).

Esta formulación permite comprender que la dificultad radica en la fragilidad del lugar desde el cual se enuncian. Cuando la autoridad se reduce a la imposición, el niño responde con actos que intensifican el conflicto. En cambio, cuando la palabra adulta se presenta como referencia simbólica, el límite adquiere valor de orientación y no de castigo.

Desde el campo de la psicología y la educación, Gallo (2017) indica que la autoridad no puede confundirse con dominación ni con adoctrinamiento. En el análisis del acoso escolar, indica:

Nos inspira pensar la autoridad, es el hecho de que el poder de esta autoridad no se define a partir de la dominación, el adoctrinamiento, la amenaza y menos la vigilancia excesiva, sino por no ofrecerle identificaciones al sujeto y tampoco responder siempre a la demanda. (Gallo, 2017, p. 91).

Este planteamiento hace énfasis en que intervenir no implica responder a todo ni anticiparse a cada gesto del niño. La autoridad se ejerce también en la capacidad de no saturar la escena con respuestas inmediatas, permitiendo que el niño se confronte con la falta y con la ley como referencia, y no como una amenaza.

Lacadée (2018) agrega que la violencia verbal y el insulto aparecen cuando la palabra pierde su función de mediación. En ese sentido, afirma:

El insulto es el primero y el último término del diálogo. Muchos adolescentes se sienten humillados porque no tuvieron las oportunidades de vivir espacios en los que los padres estuvieran en capacidad de proveerles un entorno simbólico, y como tienen problema con el saber, el simple hecho de ir a la escuela, o de que un profesor se dirija a ellos con una voz severa, hace que ellos experimenten esto como un maltrato, como si los humillasen. (p. 109)

Esta observación tiene relevancia en el ámbito escolar, donde numerosas escenas de violencia verbal o corporal aparecen en situaciones en las que el niño no dispone de un lugar para decir. Desde esta lectura, la intervención docente apunta a restituir un proceso simbólico que haga posible la elaboración de esa experiencia, dando una mirada distinta al acting out y frente a ese simbólico frágil poder resignificar la escena.

Por esto, Gallo (2017) propone pensar la autoridad educativa a partir del modelo de la autoridad analítica, en la medida en que no se basa ni en la imposición ni en la complacencia: “Tal vez el modelo más apropiado para pensar la autoridad que no asedia ni maltrata sea el de la autoridad analítica” (Gallo, 2017, p. 90).

Esta referencia permite situar una posición intermedia entre renunciar a la autoridad y ejercerla de manera autoritaria. Debido al abandono de la

autoridad en una situación escolar, el niño pierde un punto de referencia claro; y el ejercicio del poder autoritario sin mediación deja al niño fuera de la relación. La autoridad se demuestra a través de declaraciones que hablan sobre límites, a través de decisiones consistentes y coherentes, y a través de la permanencia del adulto como punto de referencia.

De esta manera, intervenir sin canalizar la situación hacia un problema disciplinario requiere leer el acto en su contexto, establecer un límite y abrir un espacio externo para el discurso. El límite no desaparece, sino que adquiere una forma simbólica que ordena la convivencia. Cuando la autoridad docente logra esta posición, el niño encuentra un lugar en la escena escolar que no queda definido por la sanción, sino por la posibilidad de ubicarse como sujeto dentro del vínculo institucional.

CAPÍTULO 4

Metodología

4.1. Enfoque

La investigación se apoya en un enfoque cualitativo con corte fenomenológico ya que esta orientada a producir información narrativa en contextos de vida escolar. Se prioriza el registro de discursos, escenas y sentidos atribuidos por actores institucionales y familiares. En apoyo a esa decisión, se toma la definición: “Acopio de datos narrativos en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de muestreo” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 443).

La perspectiva cualitativa permite describir cómo se nombra el acto infantil y cómo se lee el desamparo del Otro familiar en una institución escolar. Se considera la conversación guiada y la recuperación de secuencias situacionales antes de emitir juicios diagnósticos. Así, el estudio se orienta a captar significaciones en el decir y en la práctica cotidiana, con atención a la coherencia del relato entre actores.

4.2. Paradigma

Se aplica un paradigma interpretativo, el cual organiza la lectura del material a partir de la significación que los participantes otorgan a sus experiencias. El registro requiere una escritura de campo que incluya la posición del investigador frente a lo escuchado. En consonancia, se retoma la indicación “En las anotaciones es importante incluir tus propias palabras, sentimientos y conductas. Asimismo, cada vez que sea posible es necesario volver a leerlas y, desde luego, registrar nuevas ideas, comentarios u observaciones” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 407).

El paradigma interpretativo permite trabajar con el sentido asignado a la escena, sin reducirla a una descripción conductual. A la vez, la interpretación se mantiene en contrastes de versiones entre profesionales y madres, con atención a contradicciones, silencios y énfasis. De ahí que el análisis apunte a producir una lectura situada del acto infantil y de las variaciones de la palabra adulta en la vida familiar.

4.3. Método

Se utiliza el método descriptivo, para ordenar y caracterizar escenas y discursos vinculados con el *acting out* infantil y con el desamparo del Otro familiar. Luego, el procedimiento prioriza la delimitación de unidades de sentido, la organización de categorías y la presentación de regularidades discursivas. Aquí, se incorpora el criterio “miden o recolectan datos y reportan información sobre diversos conceptos, variables, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o problema a investigar” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 108).

Este método se ajusta a un estudio que no busca probar relaciones causales, sino caracterizar formas de aparición del acto y modos de lectura institucional. Además, la descripción se apoya en narraciones completas de escenas y en la identificación de condiciones de aparición, respuestas adultas y efectos posteriores. De esa forma, el estudio organiza un mapa de escenas y significados que luego se articula con la revisión documentada.

4.4. Técnicas

La técnica seleccionada corresponde a la entrevista semiestructurada, que se refiere a una guía con preguntas preestablecidas, pero admite desviaciones para explorar nuevos temas que surjan durante la conversación, dando al instrumento cierto grado de flexibilidad, sin salirse de contexto. Como soporte metodológico, se asume que el trabajo cualitativo se apoya en herramientas que incluyen interacción individual, según las propiedades: “En entrevistas (cara a cara o grabadas): analizar congruencia entre lo que se dice (comunicación verbal) y cómo se dice (comunicación no verbal)” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 545).

Esta técnica permite recuperar prácticas y criterios de lectura institucional ante actos infantiles, junto con versiones familiares sobre la función adulta. En tal sentido, la moderación da lugar a un encuadre de respeto y confidencialidad. De ahí que la técnica resulte pertinente para recoger discursos.

Otra técnica es la recolección documentada debido que para el desarrollo del marco de este trabajo de investigación:

“Resulta sumamente importante y necesario que detectes, localices, obtengas y consultes investigaciones previas, libros, artículos y ensayos en revistas científicas, tesis, foros y páginas de internet, documentos oficiales, reportes de organismos y asociaciones, trabajos periodísticos, materiales audiovisuales (como documentales y películas o programas de radio), testimonios de expertos y todas aquellas fuentes que se relacionen con tu planteamiento del problema de investigación, pero invariablemente apoyadas por una organización profesional o académica” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 70).

4.5. Instrumentos

El instrumento es una guía de preguntas abiertas organizada por objetivos del estudio a modo de entrevista semiestructurada, tiene como características que orienta el intercambio sin censurar o clausurar la narración del participante, con preguntas que invitan a relatar escenas y a ubicar condiciones de aparición. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) indicaron que “las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas” (p. 449).

La guía se divide en tres áreas temáticas: escenas de dramatización en niños, signos de desamparo del Otro que es familiar y vínculos entre los dos niveles. También contiene preguntas de seguimiento destinadas a especificar secuencias y efectos, articuladas de tal manera que no conduzcan a respuestas. El instrumento consta de 9 preguntas, que favorecen narraciones de los actores, sin reducir la escena a disciplina (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Guía de preguntas para entrevista a actores clave

Objetivo específico	Descripción	Categorías	Preguntas
Objetivo específico 1	Identificar las puestas en escena de acting out en los sujetos	Acting out infantil	1. Desde su lectura profesional, ¿Cómo describe usted las escenas infantiles, como los actos violentos o disruptivos, que

	escolares infantiles, por medio de lectura bibliográfica.		los niños traen a las escuelas? 2. ¿Qué elementos del conflicto escolar permiten reconocer que el gesto del niño está dirigido a un adulto y no se trata de una conducta sin orientación?
Objetivo específico 2	Explicar cómo se evidencia el desamparo del Otro familiar en los discursos y prácticas escolares, por medio de una revisión bibliográfica.	Desamparo del Otro familiar	3. ¿Qué cambios se perciben en la presencia de figuras familiares dentro de las narrativas que circulan en la institución y en la comunicación con la escuela? 4. Según los niños, ¿qué comportamientos o decisiones de los miembros de la familia se ven como signos de debilitamiento de la palabra del adulto y de los límites en la casa? 5. ¿Qué cambios en el funcionamiento familiar se reflejan en la relación del niño con las reglas y la autoridad, y con sus compañeros?
Objetivo específico 3	Relacionar las puestas en escena de <i>acting out</i> infantil con el desamparo del	Contexto escolar	6. ¿Qué relación ves entre las escenas de actos disruptivos o repetitivos de los niños y los roles que desempeñan hoy las figuras parentales?

<p>Otro familiar en el contexto escolar, por medio de revisión documentada y de entrevistas semi estructuradas.</p>	<p>7. ¿En qué condiciones parece que la escuela asume un rol que solía pertenecer a la familia, y qué efectos se ven en la repetición del comportamiento?</p> <p>8. ¿Qué criterios orientan las respuestas de la institución y de la familia frente a estos actos disruptivos de los niños, y qué formas de acompañamiento se proponen para mantener límites y la comunicación verbal sin reducir al niño a una etiqueta diagnóstica o a una medida disciplinaria?</p>
---	--

4.6. Población

La población se integra por profesionales de la educación que están vinculados con escenas escolares y con la relación familia-escuela: un psicólogo clínico, una psicopedagoga, un terapeuta de lenguaje y dos docentes de la institución. En consecuencia, la selección se realiza por criterio intencional, acorde con el tipo de estudio y con la necesidad de recoger perspectivas vinculadas con el fenómeno. Como fundamento metodológico para la selección intencional, se retoma la formulación “Las muestras dirigidas son válidas en tanto que un determinado diseño de investigación así las requiera” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 434).

La elección del psicólogo clínico y de la psicopedagoga responde a su participación en la lectura institucional de escenas y en decisiones de orientación. Por otra parte, la presencia del terapeuta de lenguaje aporta lectura sobre manifestaciones del decir, de la comunicación y de la demanda infantil en el espacio escolar. Asimismo, los docentes permiten describir la

escena del aula y la intervención cotidiana, también la perspectiva sobre límites, palabra y demandas dirigidas a la escuela.

CAPÍTULO 5

Presentación y análisis de resultados

5.1 Presentación de resultados

En este capítulo, se presentan los resultados que han sido obtenidos mediante la aplicación del instrumento de recolección de datos, en este caso las entrevistas semi estructuradas que fueron dirigidas a actores clave en el ámbito de la educación. Con el objetivo de obtener información a partir de sus experiencias y perspectivas para analizar el *acting out* en la infancia como puesta en escena del sujeto frente al desamparo del Otro familiar en el contexto escolar. La guía de preguntas se encuentra dividida en tres categorías: *acting out* infantil, desamparo del Otro familiar y contexto escolar, aquellas que responden a los objetivos específicos que fueron elaborados en el presente estudio (ver Tabla 2).

Tabla 2.

Presentación de las categorías de las preguntas realizadas a actores clave

Objetivos	Categorías	Definición
Identificar las puestas en escena de <i>acting out</i> en los sujetos escolares infantiles, por medio de lectura bibliográfica.	<i>Acting out</i> infantil	Puesta en escena mediante la cual el niño expresa en acto un conflicto no simbolizado, dirigido a un adulto investido de autoridad, con el fin de provocar una respuesta que otorgue un límite y reconocimiento (Lacan, 1958).
Explicar cómo se evidencia el desamparo del Otro familiar en los discursos y prácticas escolares, por medio de una revisión bibliográfica.	Desamparo del Otro familiar	Debilitamiento de la función adulta que transmite la palabra y el límite en la familia, dejando al niño sin referencias estables para tramitar el deseo, la ley y la regulación de los afectos (Puchet, 2008).
Relacionar las puestas en escena de <i>acting out</i>	Contexto escolar	Espacio institucional donde se organizan las normas, los

infantil con el desamparo del Otro familiar en el contexto escolar, por medio de revisión documentada y de entrevistas semi estructuradas.

vínculos y los tiempos de convivencia, en el que los actos infantiles adquieren sentido según la respuesta adulta y la consistencia de la autoridad educativa (Filidoro, 2023).

A partir de las aportaciones teóricas acerca del *acting out* en la infancia como puesta en escena del sujeto frente al desamparo del Otro familiar, es pertinente comprender los efectos subjetivos en el contexto escolar desde la experiencia y la práctica de los profesionales en la educación en su ejercicio profesional diario con niños.

Para aquello, se tuvo la posibilidad de entrevistar a profesionales, quienes han permitido enlazar sus aportaciones basadas en su experiencia y su ejercicio profesional con los planteamientos teóricos del presente trabajo. Es así como, los profesionales entrevistados fueron: Psic. Cl. Hugo Cuenca, Psicoped. María de los Ángeles Aguirre, Terap. De Lenguaje. Fanny Álvarez, Lcda. En Educación. Delia Garcés y Lcda. En Educación. Xiomara Suasti; de quienes se expondrá de manera breve su recorrido profesional previo al análisis de las entrevistas.

Psicólogo Clínico: Hugo Cuenca

El Psicólogo Clínico Hugo Cuenca graduado en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil en el año 2015, su ejercicio profesional empezó como analista del DECE en la Distrito de educación en los años 2021-2023. En la actualidad lleva ejerciendo 2 años como coordinador del DECE de la Escuela de Educación Basica de la Universidad Católica. Es el responsable de impartir talleres de sensibilización, charlas y círculos restaurativos en casos en los que es necesario prevenir o resolver conflictos dentro de la institución.

Psicopedagoga: María de los Ángeles Aguirre

La Psicopedagoga María de los Ángeles Aguirre graduada hace 12 años en la Universidad Laica Vicente Rocafuerte, su trayectoria profesional dio inicio hace 9 años formando parte del equipo DECE de la Escuela de Educación Básica de la Universidad Católica. Se encarga de evaluar y hacer

seguimiento en los casos donde se presenten algún tipo de dificultad en el proceso de aprendizaje, ese recorrido le ha brindado experiencia profesional con niños y adolescentes.

Terapeuta de lenguaje: Fanny Álvarez

Esta informante es graduada en la Universidad de Guayaquil en el año 2012, su trayectoria profesional dio inicio hace 15 años formando parte del equipo DECE de la Escuela de Educación Básica de la Universidad Católica. Es la encargada de brindar terapia y hacer seguimiento en los niños que tienen problemas en su lenguaje.

Docente 1: Delia Garcés

La Lcda. en Educación Delia Garcés es graduada en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil en el año 2002, lleva trabajando en la Escuela de Educación Básica de la Universidad Católica 14 años, en los cuales siempre se ha desempeñado como docente de 2do y 3er grado de básica, su ejercicio profesional le ha brindado mucho acercamiento a las dinámicas parentales y a las problemáticas que presentan los niños en el aula de clases.

Docente 2: Xiomara Suasti

La Lcda. en Educación Básica Xiomara Suasti, graduada en la Universidad de Guayaquil en el año 2024, lleva trabajando en la Escuela de Educación Básica de la Universidad Católica 2 años, en el cual empezó como maestra sombra de un alumno de 2do grado, a inicios del 2025 se ha desempeñado como docente de 1ero y 2do grado de básica, su corto ejercicio profesional le ha brindado experiencia en alumnos con diagnósticos de necesidades educativas especiales (NEE).

5.2 Análisis de resultados

5.2.1. Categoría 1: *Acting out* infantil

Esta categoría integra las temáticas referentes a la identificación de situaciones escolares cercanas a la descripción bibliográfica del *acting out* infantil; a la precisión de rasgos del conflicto escolar que permiten ubicar la dirección del gesto hacia un adulto; además de la descripción de la secuencia

del episodio, con sus antecedentes y consecuencias en el niño, el grupo y el docente. Entonces, se reúnen las escenas en las que el niño interrumpe la dinámica escolar con acciones físicas, negativas repetidas o gestos de presión, dirigidos a las figuras de autoridad. A partir de esa base, se registra la reiteración del episodio y la búsqueda de respuesta adulta.

Se puede entrever según las respuestas de los informantes que el niño interrumpe la dinámica escolar con acciones físicas, negativas repetidas o gestos de tensión, orientados a obtener un lugar en la escena. Dos elementos se repiten en estas descripciones: la repetición del evento y la orientación del gesto hacia los adultos con poder.

El psicólogo clínico Hugo Cuenca menciona que estos episodios pueden darse en conflictos entre iguales y en juegos de contacto violentos que impliquen cambios súbitos en la emotividad. También habló de la inquietud y de los cambios súbitos en la actividad que funcionan como una señalización que se dirigen hacia el adulto de la sala y el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE).

La psicopedagoga María de los Ángeles Aguirre tiene registros de actos que refieren a faltas de acompañamiento de la familia y a problemas para verbalizar el malestar. Repasando esta parte, se definen negativas por omisión como actos en donde se hacen desatenciones a una instrucción, lo que provoca desatenciones y desafía la línea de la tolerancia.

La terapeuta del lenguaje Fanny Álvarez situó el tránsito al acto en momentos de frustración comunicativa, es decir, en situaciones en que el niño percibe una injusticia, no tiene recursos de lenguaje, y en donde intenta mantener el turno. La autora describe posturas desafiantes, mirada fija y aumento de voz como maneras de provocar y atraer la atención de la autoridad.

Agarre de la agresión en la enseñanza, Delia Garcés la interpretó como manifestación de conflictos socioafectivos que no se logran inscribir en la palabra en el aula. Además, Delia mostró que la observación atenta del adulto, seguido por comportamientos disruptivos donde la maestra se distrae, se

presenta un cambio en la conducta, y posteriormente regreso a obediencia formal.

Con respecto a estas situaciones, Xiomara Suasti afirmó que son situaciones que el niño no puede verbalizar. Ella señaló que la repetición sistemática de la conducta ante reglas claras y figuras de autoridad muestra un mensaje dirigido al adulto.

En su conjunto, el material empírico nos permite situar la actuación infantil como una puesta en escena que aún remite al Otro estudiante. Por lo tanto, el acto se interpreta como una demanda al adulto para que establezca límites y proporcione una mayor lectura del acto, que como una acción sin rumbo.

5.2.2. Análisis de la categoría 1: Acting out infantil

En la lectura de Freud (1914): “El analizado no recuerda, en general, nada de lo olvidado y reprimido, sino que lo actúa. No lo reproduce como recuerdo, sino como acción” (p. 152). Las respuestas de los informantes se aproximan a la lógica de la transferencia, puesto que la conducta se repite ante el adulto y queda a la espera de respuesta; así como la reiteración deja ver una insistencia ligada al lugar del Otro en la escena escolar. Se evidencia que el recordar un acto cuando el recuerdo no se vuelve palabra y la escena se repite en el vínculo con un adulto que ocupa un lugar de autoridad. Por esa razón, los episodios reiterados frente a la autoridad escolar se acercan a la lógica de recordar y repetir dentro de una relación donde el niño espera una respuesta.

Para Lacan (1958) “El acento demostrativo de todo *acting out*, su orientación hacia el Otro, debe ser destacado” (p. 136); de este modo, se comprende que el *acting out* constituye una mostración dirigida al Otro; la escena se sostiene y el gesto deja un resto susceptible de lectura. La insistente búsqueda de la mirada del docente o del DECE sugiere que el niño intenta encontrar un destinatario cuando no logra expresar con claridad lo que le sucede.

El Seminario 10 diferencia el *acting out* del pasaje al acto según se conserve o se rompa el lazo con el Otro, y según se mantengan recursos de

palabra en la escena (Lacan, 1962). Desde este criterio, podemos considerar estos episodios como *acting out*, ya que abarcar una salida abrupta de una escena.

En los relatos, el límite es una respuesta que se da como puesta y que la conducta se organiza en función del lugar que el niño le otorga al adulto en la institución. De todo esto, la demanda se reparte frente a docentes, directivos y DECE, lo que influye en la lectura del acto y en las coordenadas de intervención.

El material recogido también muestra que el gesto puede aumentar cuando la respuesta adulta se limita a etiquetas o sanciones sin escucha. En cambio, una intervención que nombre lo ocurrido con claridad, sostenga el límite y abra un espacio breve para la palabra tiende a orientar la escena hacia un trabajo menos expuesto en el cuerpo.

5.2.3. Categoría 2: *Desamparo del Otro familiar*

Esta categoría se construye con las temáticas sobre el reconocimiento de los cambios en la presencia de las figuras familiares en los relatos institucionales y en la comunicación con la escuela; además, de la ubicación de actitudes familiares percibidas como debilitamiento del límite en el hogar; por último, se precisan cómo esas variaciones inciden en la relación del niño con las normas, con la autoridad y con los compañeros. De este modo, los informantes describen la presencia parental intermitente, reglas cambiantes y desacuerdos entre adultos, con efectos en la previsión de consecuencias y en la regulación cotidiana del niño.

En este contexto, se exploraron las señales de debilitamiento de la palabra adulta en el hogar y los efectos visibles en la relación del niño con la norma y con los pares. En ese nivel, los informantes describieron presencia parental intermitente, reglas cambiantes y traslado del lugar de autoridad hacia terceros. También se han señalado diferencias en los adultos en la forma de corregir, lo que deja al niño sin referencias definidas para poder anticipar consecuencias y mantener un orden en lo cotidiano.

Para el psicólogo clínico Hugo Cuenca, la comunicación entre la escuela y la familia se define por ausencias y por delegaciones en el cuidado

en abuelos y otros responsables, sobre todo en los cursos superiores. Así, la falta de acuerdo entre los adultos de la casa, hace más difícil que en la aula se sostengan normas, ya que el niño recibe mensajes contradictorios sobre lo que se puede y no se puede hacer. La fuente agregó que cuando se intenta mantener una norma, esta variación causa frecuentes discusiones en la escuela.

Desde el punto de vista psico-pedagógico, María de los Ángeles Aguirre hizo una diferenciación entre familias frecuentes, constantes y reactivas, y aquellas que intervienen de manera focal, y a través de quejas, o en el caso de desapego emocional. Se registraron escenas en las que el niño reproduce en la escuela algunos estilos de corrección que son contradictorios, y algunos cambios de comportamiento que parecen desvanecerse después de una llamada familiar. En esas situaciones, el niño muestra una obediencia temporal alternada con un rápido retorno al comportamiento anterior, casi como si estuviera probando la firmeza de la respuesta del adulto.

Fanny Álvarez en el área de lenguaje, dispara contradicciones de las reglas en el hogar y en la escuela, en particular, cuando un adulto establece un límite, y luego lo retira. Mencionó la inseguridad, la necesidad de la aprobación de otros y el oposicionismo frente a la autoridad. Complementó que esta fragilidad se traduce en la forma en que el niño pide. Por ejemplo, puede interrumpir o aumentar el volumen de su voz, con el fin de que se le responda.

En su parte, Delia Garcés apuntó que en la casa, la contradicción entre los adultos que cuidan, desubica al niño, en particular, cuando un adulto encubre la falta y el otro sanciona. De igual manera, describió los intentos de negociación en reiteradas ocasiones frente a los dispositivos digitales, con el objetivo de trasladar esa lógica de concesión a la relación con la docente. Ese movimiento aparece como una búsqueda de excepción a la regla, con insistencia en obtener un trato particular.

En la observación de Xiomara Suasti se registraron familias presentes, aunque con dificultad para mantener acuerdos y para sostener un lugar adulto, en ocasiones mediante vínculos similares a una relación entre pares con el

niño. Desde esa lectura, se vinculó esa variación con episodios de enojo, desafío o aislamiento frente a límites en el aula, como si el niño buscara fuera del hogar un borde más claro.

En síntesis, los testimonios muestran que el desamparo del Otro familiar se expresa en falta de consistencia de la palabra y de la ley doméstica, con desplazamiento del pedido de límite hacia la escuela. Así, el desamparo aparece como experiencia que empuja al niño a buscar fuera del hogar una referencia para ordenar afectos y conductas, con impacto directo en la convivencia escolar.

5.2.4. Análisis de la categoría 2: Desamparo del Otro familiar

El desamparo en la infancia se vincula con una dependencia estructural propia del inicio de la vida, en la que el niño requiere una respuesta adulta para organizar sus excitaciones y afectos. Cuando esa respuesta falta o se vuelve inconstante, el niño queda expuesto a tensiones internas que no logra regular por sí mismo.

En este punto, Freud (1923) sitúa la inscripción de la ley en la vida psíquica al afirmar que “El ideal del yo es, por lo tanto, la herencia del complejo de Edipo y, así, expresión de las más potentes mociones” (p. 37), lo que permite comprender que la función adulta no se limita a una presencia física, sino que introduce una referencia simbólica que orienta el deseo y delimita la conducta. De este modo, la dificultad no radica únicamente en la ausencia del adulto, sino en la pérdida de una palabra consistente que sostenga límite y dirección en la experiencia cotidiana del niño.

Asimismo, en las lecturas lacanianas sobre las transformaciones familiares, la familia contemporánea deja de apoyarse en formas previas como una garantía estable y se organiza en arreglos singulares, con efectos en la posición infantil. Laurent (2008) plantea: “La familia definida a partir del casamiento es algo que pertenece al siglo pasado” (p. 2). En esa dirección, los testimonios sobre reglas fluctuantes y desacuerdos entre adultos describen una pérdida de consistencia del lugar adulto, con retorno del pedido de borde en la escuela.

Puchet (2008) señala que la entrada del niño en el mundo requiere un acto de palabra que lo reciba desde un deseo y deje una marca. En esa dirección, la palabra adulta no funciona solo como instrucción, sino como referencia que ubica al niño en un lugar y lo introduce en una red de significados. Cuando esa palabra pierde eficacia, el niño puede buscar otra vía para ser escuchado; el acto se vuelve entonces una forma de llamado y se dirige a un adulto que todavía puede responder. Bajo esta lógica, la escuela aparece como espacio donde el niño intenta encontrar un límite claro cuando en el hogar la orientación se vuelve incierta.

Wald (2018) distingue entre una vulnerabilidad inicial y un desamparo que se actualiza cuando el apoyo del Otro falla. Esta falla puede expresarse como experiencias de soledad que la infancia toca en situaciones habituales, sin requerir acontecimientos extremos. Desde esa lectura, relatos de aislamiento, rebeldía o búsqueda constante de aprobación pueden interpretarse como intentos de recuperar un punto de apoyo en el lazo social. A partir de esta postura, el infante oscila entre dirigirse hacia los adultos y desafiarlos, utilizando conductas en las que pone a prueba si hay alguna reacción de carácter firme.

Domínguez (2011) sostiene que para comprender la repetición la Inscripción de una marca, debe ser vista a partir de la pérdida del Otro, y el retorno de escenas que piden ser Inscritas. De esta forma, la repetición de conductas en el aula se entiende como una Inscripción en una zona donde aún se espera una respuesta. La repetición, si bien no se reduce a un hábito, en este caso, es el impulso hacia la búsqueda de un extremo en una escena donde el límite puede ser sostenido. Esta tendencia se hace más manifiesta en las situaciones en que en el hogar se presentan normas inestables, acuerdos que se modifican, o se contradicen.

Los cambios recientes en la familia, desde esta óptica, afectan la complejidad en la transmisión de la ley y del deseo y en la consistencia del lugar adulto. Así, en este escenario, la demanda de límites se mueve, en ocasiones, a la escuela, no como sustituto total del hogar, sino como un intento infantil por reconstruir una referencia. Así, el llamado dirigido a la escuela funciona como

señal de que el niño busca un punto de orientación ante el desamparo del Otro familiar.

5.2.5. Categoría 3: Contexto escolar

En esta categoría se integra el reconocimiento de las relaciones entre las escenas de *acting out* infantil y las variaciones de la función familiar en los casos referidos por los niños; además, se ubican las situaciones en las que la escuela asume funciones antes atribuidas al hogar; por último, se precisan los criterios de respuesta institucional y familiar, con formas de acompañamiento que mantienen los límites y la comunicación verbal sin fijar al niño en un diagnóstico.

Los informantes consideran la escuela como un lugar organizado bajo reglas, tiempos y respuestas adultas, donde la coherencia de la intervención orienta el sentido de la repetición. Ellos expresan la importancia de la consistencia en la acción así como la retroalimentación, las órdenes y el contacto con las familias. A su vez, ellos constatan que la intervención es menos efectiva cuando cada adulto actúa de manera diferente, dado que el niño recibe mensajes contradictorios respecto al límite.

Desde la perspectiva del psicólogo clínico Hugo Cuenca, la escucha constituye el criterio inicial, evitando reducciones diagnósticas y denominaciones que fijen al niño en una etiqueta. Sostiene que el niño puede asumir responsabilidad cuando recibe una devolución que nombra lo sucedido, delimita la regla y abre una vía de palabra. En ese sentido, la intervención se orienta a esclarecer el significado del gesto antes de intensificar la sanción.

Desde las aportaciones de la psicopedagoga María de los Ángeles Aguirre se señalan acciones institucionales dirigidas a las familias como talleres, actividades de convivencia, etc. Aguirre se refiere al trabajo de aula, DECE y familia, y describe rutinas, establecimiento de límites y seguimiento. La continuidad entre lo pactado en casa y lo que se demanda en el cole se presenta como un condicionante central para la disminución de la repetición.

La terapeuta del lenguaje Fanny Álvarez propone a usted y a sus compañeros de grado, crear un lenguaje común entre la familia y la escuela,

con ciertos acuerdos y seguimiento en la clase. Ella resalta el uso de las plataformas y correos como vías de comunicación para las familias en situaciones de horario cruzado, de modo que la continuidad se sostenga. Ella afirma que los intercambios breves, las reuniones estructuradas y, sobre todo, sistemáticas, son más eficientes que los tratamientos aislados, porque crean espacio para realizar ajustes en el contexto adecuado.

El caso pedagógico de Delia Garcés hace referencia a reglas claras, verificables y coherentes, junto a la observación sistémica de la aplicación de estas reglas. Ella menciona que las dificultades surgen, cuando, o bien, las familias desautorizan a la docente o desmienten la conducta inapropiada del niño, lo que fortalece la reiteración de la conducta. La falta de respaldo ante los límites escolares, cuando la familia no acompaña, debilita la autoridad de los adultos y deja a los niños sin un referente estable.

Xiomara Suasti establece como criterio el trabajo coordinado con la familia, escuchar al niño y la presencia de límites claros, para no reducir la intervención a medidas punitivas. Ella señala que la escuela ahora asume la tarea de enseñar hábitos y normas que se aprendían con mayor frecuencia en casa, y cuando no hay apoyo familiar, el riesgo de repetición aumenta, ya que el niño recibe en casa el mensaje opuesto al que se sostiene en el aula.

El contexto escolar se configura así como escenario de lectura del acto y de distribución de responsabilidades, con posibilidad de ofrecer un borde de palabra y de ley. La eficacia de la intervención depende de la consistencia del adulto y de acuerdos concretos con la familia que aseguren continuidad entre lo enunciado y lo practicado.

5.2.6. Análisis de la categoría 3: Contexto escolar

Las escenas descritas sitúan a la escuela como un lugar donde los actos que irrumpen en el aula y en los espacios comunes reciben un sentido. Aquí, la respuesta institucional funciona como un factor que puede ordenar la situación o favorecer su repetición, según el tipo de lectura y de intervención que se realice, de acuerdo con Filidoro et al. (2023) “No basta con declarar inclusiva a la escuela o a la educación para que lo sean” (p. 20). Por ello, la

actuación del adulto no se limita a detener la conducta, sino que define el destino de la escena en el lazo escolar.

Esto deja entrever la presión entre lo común y la tendencia a unificar las respuestas, que se intensifica cuando aparecen trayectorias diversas y escenas de ruptura del orden escolar. Con esa referencia, Filidoro et al. (2023) explica: “Podría ser que la idea de unidad en lo común requiriera de cierta homogeneización” (p. 20). La coherencia de los adultos, los acuerdos con las familias y la claridad de la regla son los soportes de la escena que no expulsa al niño del vínculo escolar.

Creando respuestas al «inquietud» como pregunta y sin responder a la solicitud de los todos en la fila, la institución comienza la diferenciación en la práctica y sin quebrantar la norma. Tal ejercicio implica captar secuencias, tonos y posiciones de la escena, en la medida de lo posible, para que la acción no se convierta en un problema de indisciplina sin lectura. De este modo, la norma se mantiene, pero se agrega una justificación que ordena lo que supuestamente sucedió, limitando las interpretaciones punitivas.

Stiglitz (2016) en su trabajo sobre experiencias en escuelas, menciona que cuando se sitúa a niños y adolescentes como excepción, se corre el riesgo de que una respuesta que se entiende como sanción, de hecho, los margina. A partir de esto, en las observaciones a los informantes, se podía interpretar los criterios de escucha, devolución y claridad en la regla como intentos de sostener al niño dentro de la escena institucional. La intervención se busca asegurar la continuidad: nombrar lo ocurrido, deslindar el límite y estipular qué se espera de ahí en adelante.

Los materiales del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) sugieren que, para crear un lugar confortable para los estudiantes, se pueden construir espacios intermedios a partir de acuerdos y traducciones entre el mundo familiar y el escolar. De este modo, los talleres, los dispositivos de comunicación y las reglas de control o de las entrevistas funcionan como instrumentos para esa construcción. Les dan claridad a los adultos para que mantengan un objetivo común, y proporcionan mayor seguridad al niño.

Además, la categoría indica que la escuela comienza a sufrir la falta de la voz adulta en el hogar y enfrenta exigencias que trascienden la enseñanza de los contenidos. En tal situación, la transferencia institucional demanda acuerdos entre los docentes, DECE, y la familia sobre el asunto, sin quitar al niño de la escena, y sin despojarlo de la autoridad pedagógica. Esa coordinación alude a la posibilidad de mantener márgenes coherentes, y abrir un espacio a la palabra, sin que la diferencia se convierta en motivo de exclusión.

CONCLUSIONES

El estudio analiza el *acting out* en la infancia como puesta en escena dirigida a la autoridad escolar, en relación con el desamparo ligado al debilitamiento de la palabra adulta en el hogar, dentro del contexto escolar. En ese contexto, se ubicaron los efectos subjetivos visibles en la convivencia, donde destacaron: búsqueda de límite, insistencia del gesto ante el adulto y distribución de la demanda entre aula y DECE. A partir de ello, el *acting out* queda situado como un mensaje dirigido a un destinatario, más que como una conducta sin orientación.

También, las descripciones de los informantes coinciden en que las manifestaciones de los niños se intensifican en situaciones de exigencia, frustración o dificultad para expresar su malestar con palabras. En ese sentido, el *acting out* infantil aparece como una forma de expresión para un destinatario y una expectativa de respuesta, que permite ubicar las escenas como intentos del niño por encontrar un lugar en la vida escolar y por provocar una intervención adulta que representa a la autoridad mediante orden y reconocimiento.

Con referencia al Otro del desamparo familiar, los resultados muestran cómo esto se manifiesta en la escuela a través de la inestabilidad de la palabra adulta en casa, la inestabilidad de la palabra expresada en regulaciones inestables, contratos rotos y contradicciones entre los cuidadores. Para los informantes, estas circunstancias estresan la capacidad del niño para anticipar un resultado particular y para mantener un referente claro, lo que a su vez impacta su construcción relacional con la autoridad y las reglas en la escuela. Además, la presencia familiar de forma irregular, el desplazamiento del lugar adulto a otros espacios y el conflicto entre los padres, generan en la conducta infantil, efectos como inseguridad, oposición, aislamiento, o demanda de atención.

La escuela ejemplifica la recepción de esta pérdida de sentido, dado que debe responder a demandas que el niño no puede canalizar en la familia. La relación entre las manifestaciones de *acting out* infantil y la ausencia del Otro familiar, se verifica en las narraciones, donde se constata que la

repetitividad de estas conductas se agudiza ante la ausencia de la palabra parental. En estas circunstancias, el *acting out* se plantea como búsqueda de un lazo y de una respuesta en un sitio donde, todavía, alguna referencia de adulta está disponible, desplazando hacia la institución una demanda que en la familia no encuentra suficientes acomodos.

Por otro lado, los resultados muestran que la intervención escolar tiene mayor efectividad al mantener la coherencia entre los adultos, se establecen acuerdos comprobables con las familias y se ofrecen devoluciones que nombran la secuencia del conflicto sin enmarcar al niño en una etiqueta. En ese sentido, la articulación de los docentes con DECE permite sostener límites y habilitar un espacio de palabra, preservando el lugar del niño en la institución. De esta forma, el estudio orienta una práctica que articule regla y escucha, de modo que la escuela ejerza la autoridad pedagógica sin excluir al niño del lazo escolar.

REFERENCIAS

- Aleva, E. A., van der Ende, J., Verhulst, F. C., & Tiemeier, H. (2024). *The cross-sectional and longitudinal associations between household chaos, perceived stress, and borderline personality disorder features in outpatient youth*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 65(2), 210–220.
- Arnao, J., Pérez, L., & Molina, R. (2025). *Desintegración familiar y conductas disruptivas en estudiantes de una institución fiscal del norte de Guayaquil, Ecuador 2024*. *Revista Ecuatoriana de Psicología Educativa*, 9(1), 45–62.
- Benavides, M., Soto, P., & Rojas, C. (2024). *Violencia escolar en Chile: Desafíos desde la visión docente*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 89–104.
- Bettelheim, B. (2022). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (Ed. conmemorativa). Crítica.
- Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias*. Editorial UOC, S.L.
- Carrillo, M., & Pilco, A. (2024). *Intrafamily relationships and mental health in adolescents from Pelileo, Ecuador*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 56(2), 135–147.
- Cora, G. (2020). *Infancia y crisis de las referencias simbólicas*. *Revista de Psicoanálisis y Cultura*, 12(1), 1–8.
- Cotos, J. (2005). *La familia y el lugar del niño en la cultura contemporánea*. Paidós.
- Cotos, J. (2025). *Familia, deseo y ley en la época actual*. Paidós.
- da Fonseca, D., Costa, A., & Silva, R. (2023). *School engagement, school climate and youth externalizing behaviors: Direct and indirect effects of parenting practices*. *School Psychology International*, 44(3), 215–232.
- Dargentón, C., & Molina, M. (2016). *Infancia, pantalla y consumo: efectos subjetivos*. *Revista Psicoanálisis y Sociedad*, 8(1), 1–6.

- Domínguez, C. (2011). *Repetición y desamparo en la infancia*. Revista de Psicoanálisis, 68(3), 1–10.
- Filidoro, N., Skliar, C., & Kaplan, C. (2023). *Prácticas inclusivas en la escuela*. Noveduc.
- Freud, S. (1912). *Sobre la dinámica de la transferencia*. En *Obras completas* (Vol. XII). Amorrortu.
- Freud, S. (1914). *Recordar, repetir y reelaborar*. En *Obras completas* (Vol. XII). Amorrortu.
- Freud, S. (1923). *El yo y el ello*. En *Obras completas* (Vol. XIX). Amorrortu.
- Gallo, H. (2017). *Autoridad y violencia escolar*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Garaikidegunea, I. (2013). *Desamparo y constitución subjetiva*. Cuadernos de Psicoanálisis, 5(2), 1–5.
- García, R. (2017). *Escuela, inclusión y singularidad*. Noveduc.
- García, R., & Ruiz, M. (2017). *Familia y subjetividad en la infancia*. Editorial Universidad Nacional.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hinostroza, P., & Lima, D. (2023). *Relación entre funcionalidad familiar y ansiedad estado-rasgo en adolescentes*. Revista de Psicología Educativa, 17(2), 89–101.
- Hunter, A. L., Keenan, K., & Hipwell, A. E. (2024). *Relations between adolescent perceptions of household chaos and externalizing and internalizing behaviors in low- and middle-income families*. Journal of Youth and Adolescence, 53(4), 789–803.
- Lacan, J. (1958). *Nota sobre el acting out*. En *Escritos*. Siglo XXI Editores.
- Lacan, J. (1962). *El seminario. Libro 10: La angustia*. Paidós.
- Lacan, J. (2006). *Escritos 2*. Siglo XXI Editores.

- Laurent, E. (2008). *La familia y el niño en la época actual*. Paidós.
- Laurent, E. (2012). *La angustia en la infancia*. Paidós.
- Leserre, A. (2019). *La nota sobre el niño hoy*. Grama.
- Miller, J.-A. (2004). *El niño y el Otro*. Paidós.
- Miller, J.-A. (2005). *Introducción a la clínica lacaniana*. Paidós.
- Miller, J.-A. (2017). *Violencia y goce en la infancia*. Paidós.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Modelo de funcionamiento del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE)*. MINEDUC.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. ONU.
- Perassi, R. (2015). *La vigilancia del niño*. Grama.
- (2021). *Plan de Creación de Oportunidades 2021- 2025*. Secretaría Nacional de Planificación.
https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/Plan-de-Creacion-de-Oportunidades-2021-2025-Aprobado_compressed.pdf
- Puchet, J. (2008). *Desamparo y subjetividad en la infancia*. Paidós.
- Qiao, Y., Li, X., & Zhang, L. (2024). *The association between family functioning and problem behaviors among Chinese preschool left-behind children*. *Frontiers in Psychology*, 15, 1–12.
- Rodríguez, L., Gómez, P., & Sánchez, M. (2023). *Funcionamiento familiar, salud mental y calidad de vida en familias en situación de vulnerabilidad*. *Revista Colombiana de Psicología*, 32(2), 233–247.
- Sobrero, V. (2015). *Escuela, autoridad y desamparo*. Noveduc.
- Soler, C. (2002). *El acting out en la clínica psicoanalítica*. Manantial.
- Stiglitz, G., & Manzotti, M. (2016). *Desafíos en las escuelas II*. Noveduc.
- Ubieto, J. R., & Pérez, L. (2018). *Niñ@s hiper: Infancias hiperactivas, hipersexualizadas, hiperconectadas*. Noveduc.
- Wald, A. (2018). *Vulnerabilidad y desamparo*. Paidós.

GLOSARIO

Acting out: Forma en que el sujeto hace un acto para mostrar un conflicto que no puede decir con palabras; ese acto se dirige a un Otro y busca una respuesta en lugar de usar el habla.

Autoridad educativa: Posición adulta dentro de la escuela que sostiene el límite y la palabra; interviene sin recurrir a imposición ni descalificación, y ofrece orientación al niño.

DECE: Significa Departamento de Consejería Estudiantil, es la que se encarga de brindar apoyo integral, orientación y apoyo emocional, dentro de las instituciones educativas del Ecuador

Desamparo subjetivo: Estado en el que el niño queda sin un apoyo simbólico suficiente para ordenar afectos y tensiones; esto ocurre cuando la respuesta adulta pierde fuerza o continuidad.

El Otro: Nombre de un lugar que captura poder, ley y saber. Desde allí, el sujeto espera orientación, reconocimiento, y una palabra que le indique el rumbo.

Función paterna: Operación simbólica que fecundada el deseo materno, establece una frontera y sitúa al niño dentro del orden de la ley; introduce una coordenada que estructura su lugar.

Ideal del yo: Instancia psíquica que señala metas y controla conductas; para Freud, el 'heredero del complejo de Edipo' preside sobre lo que se denomina, edípico, la autoridad y el yo.

Ley simbólica: Conjunto de referencias que el adulto, a través de la palabra, comunica y que establecen límites a la vida psíquica y social, lo que se puede y lo que no se puede.

Pasaje al acto: Acto en el que el sujeto rompe el lazo con el Otro y sale de la escena simbólica; no mantiene dirección ni deja espacio para una lectura inmediata.

Transferencia: Relación en la cual un sujeto destina los sentidos, reclamos y situaciones a una figura de autoridad/saber, esperando un retorno.

Vínculo social: Conjunto de relaciones que el sujeto establece con otros, reguladas por normas, palabras y reconocimientos; en su interior, cada acto posee un sentido.

ANEXOS

Anexo 1. Transcripción de las entrevistas

- **Psic CI Hugo Cuenca**

1. Desde su lectura profesional, ¿Cómo describe usted las escenas infantiles, como los actos violentos o disruptivos, que los niños traen a las escuelas?

Bueno, los actos disruptivos aquí dentro de la escuela, estamos hablando de suelen ser más en la parte física, peleas entre pares, discusiones, mucho lo que es la parte de juegos bruscos que se manejan también dentro de lo que son los diferentes cursos y estos son como que diría lo que más se presenta tanto del salón como en los espacios que comparten.

2. ¿Qué elementos del conflicto escolar permiten reconocer que el gesto del niño está dirigido a un adulto y no se trata de una conducta sin orientación?

¿Qué gestos? más es la parte de la repetición. También cuando hay un cambio bastante abrupto en el niño, por ejemplo, gestos que pueden ser de la ansiedad, movimiento de pierna, se come las uñas o un cambio en la parte de estados de ánimo si son niños muy activos, pueden también presentarse un cambio de las conductas a pasar a ser muy pasivos o todo lo contrario, si son niños muy pasivos, pasan a ser activos como una forma de llamada de atención, llamado al otro, en este caso puede ser algún docente o inclusive cualquier persona de aquí del DECE.

3. ¿Qué cambios se observan en la presencia de las figuras familiares dentro de los relatos que circulan en la institución y en la comunicación con la escuela?

Ya, ¿qué cambios?. Normalmente lo que es la comunicación entre escuela y el padre de familias, los representantes, los cambios en lo que es la parte de discurso o lo que dicen los papás. Más que cambio es ausencia. Normalmente cuando ya estamos en grados más superiores, la presencia de

los padres suele ser mucho más intermitente. Entonces suele ser un cambio en donde los padres ya su discurso es netamente a buscar la independencia del niño, entonces ya se desligan a veces de los niños, indican de que ellos son ellos quienes ya tienen que estar hacerse cargo de sus actividades cuando sabemos que las figuras paternas tienen que siempre estar presentes

4. ¿Qué actitudes o decisiones familiares son percibidas como señales de debilitamiento de la palabra adulta y de los límites en el hogar, según los relatos de los niños?

¿Qué actitudes? Pueden ser. Cuando no hay una debida comunicación entre lo que son las figuras de autoridad, se debilita mucho en lo que es la parte de autoridad, cuando por ejemplo, no hay un mismo rol, tanto padre o madre o hay un lenguaje diferente, el llamado expresión diferente, manejo de correcciones diferentes. Esto hace que la autoridad se debilite y peor una figura externa, que es una docente, es mucho más complicado instaurar la norma.

5. ¿De qué manera se expresan los cambios en el funcionamiento familiar en la relación del niño con las normas, con la autoridad y sus pares?

¿De qué manera? Normalmente cuando hay algún cambio familiar, una de las principales maneras que se expresa es el aislamiento. El aislamiento. Al. Normalmente, eso suele ser como quien dice la más común, la que más se observa. El aislamiento que suele presentarse entre algún problema, ya que el niño a veces no sabe cómo explicarlo, entonces prefiere aislarse.

6. ¿Qué relación identifican entre las escenas de los actos disruptivos o repetitivos de los niños y las funciones de las figuras parentales hoy en día?

Bueno, un acto disruptivo siempre nosotros indicamos que es un llamado. O sea, si es que el niño genera algún cambio en su conducta o viene con una conducta inadecuada o que viene a generar problemáticas dentro del salón. Siempre se señala de que suele ser como un llamado al otro. Un llamado a un límite, un llamado a un interés y esto puede estar relacionado

mucho con el entorno familiar, o sea, si es que dentro del entorno familiar, estas conductas disruptivas también pasan desapercibidas o son normalizadas, o sea, van a fortalecerse y eso es lo que se presenta aquí dentro de la escuela.

7. ¿En qué situaciones la escuela parece ocupar un lugar que antes correspondía a la familia, y qué efectos se observan en la repetición de la conducta?

En muchas, muchas. También una de las principales problemáticas aquí es la parte de las figuras paternas, no tanto porque no las tengan, sino más bien por la parte de tiempo y la parte laboral. Por eso a veces muchas figuras que vienen aquí a representar son abuelos, tíos. Y al no ser figuras tan te pueden implementar tanta ley, tanta norma, es la escuela quien a veces viene a generar esa situación. O sea, a veces, como dicen los papás, o sea, se portan mejor a veces aquí en la escuela que en casa. Entonces es la escuela quien viene a implementar esto.

8. ¿Qué criterios orientan las respuestas de la institución y de la familia frente a estos actos disruptivos de los niños, y qué formas de acompañamiento se proponen para mantener límites y la comunicación verbal sin reducir al niño a una etiqueta diagnóstica o a una medida disciplinaria?

La escucha... en la parte de la escucha. Normalmente siempre el niño, cuando es una conducta, toda conducta del niño tiene un sentido. Ya toda conducta de cualquier niño tiene un porqué. Ya es muy raro que una conducta menos de que ya estamos hablando de una situación diagnóstica que netamente ya está implicado con el diagnóstico, pero si algún niño tiene una conducta disruptiva, siempre tiene que estar relacionado con la escuela. Cuando el niño se siente escuchado y él a veces ni siquiera comprende por qué lo realiza, pero se le hace una devolución de la comprensión. El niño puede hacerse cargo de esto. Sin la parte de etiquetas, sin la parte de ser menospreciado, ni ser ya reducido al niño inquieto o al niño malcriado, sino más bien al niño que necesita algo y por eso lo está haciendo.

- **Psicoped. María de los Ángeles Aguirre**

1. Desde su lectura profesional, ¿Cómo describe usted las escenas infantiles, como los actos violentos o disruptivos, que los niños traen a las escuelas?

Bueno, esta pregunta es bastante amplia en sí, ya que da la experiencia aquí en institución con nuestros estudiantes se puede ver diversidad de situaciones que pueden estar afectando el comportamiento de nuestros estudiantes en el salón de clase, específicamente en lo como como ejemplo, ya que hay que revisar mucho el enfoque familiar, la dinámica familiar estructurada de diversas maneras que pueden conllevar a que el estudiante no pueda mantener la atención y la concentración, no pueda responder de forma coherente a los desafíos de las actividades a diario que les manifiesta a la docente que pueda elaborar, ya que la principal para mí común en estas situaciones de actos que traen los niños puede ser debido a la ausencia de los padres, sea la figura materna o paterna, ausentes por algunos motivos.

Eso conlleva a que el niño de una forma equivocada aborde un comportamiento inadecuado en clase, es lo que lo hace que esté inquieto, pensando de una forma persistente en su padre o mamá ausente, otra es que otro factor sería esto de de no poder canalizar sus emociones por la falta de inmadurez que ellos pueden tener a corta edad, a veces la edad cronológica no va acorde a su estabilidad emocional, si lo podemos ver de esa manera. Entonces ellos van reflejando este tipo de conductas o también puede ser generado por copiar figuras o comportamientos inadecuados en algún adulto, yendo desde casa.

2. ¿Qué elementos del conflicto escolar permiten reconocer que el gesto del niño está dirigido a un adulto y no se trata de una conducta sin orientación?

Ya, este puede ser a veces cuando se le da una instrucción, ¿no? una actividad que tenga que ser una orden en este caso del niño, el niño puede dar una propuesta errónea o sentir algún tipo de malestar con algún gesto que

en su cara a veces nuestros niños que no se sienten conforme con dicha actividad, no lo expresan de forma verbal algunos y con el decir no quiero, no puedo, no me gusta o tengo sueño o no quiero hacerlo ahora también pueden ellos tener un gesto no verbal. Otro mecanismo puede ser hacerse como que conmigo no es, hacérselo lo que no escuchó o lo que me pidió la miss y de esa manera es una negativa ante una actividad o algo que le está pidiendo el docente o la autoridad. Hacerse el que no escucha implícitamente es como querer ser escuchado más bien. El hecho de que O sea, no escucho, pero quiero ser escuchado que la docente dirija la mirada hacia mí al hacerme ver que no estoy escuchando, que me demandan más atención. Dependiendo el enfoque y lo que busca el niño, porque hay niños también que tenemos como conductas desafiantes, por ahí va que el no responder al primer llamado de la Miss quiere decir que la Miss me va a dar mi atención para que yo pueda estar ella esté conmigo en dicha actividad o llamar su atención vuelvo y repito para que se le enfoque conmigo y de pronto hasta desafiarla, ¿no? hasta ver dónde puede tolerar la docente.

3. ¿Qué cambios se observan en la presencia de las figuras familiares dentro de los relatos que circulan en la institución y en la comunicación con la escuela?

Esto puede darse en forma positiva o negativa. Estamos hablando del enfoque en la presencia, estando los padres. La presencia en la institución de los dos. Ok, cuando un padre está presente en la vida activa de un niño en su escolaridad, es muy evidente, ya que el niño generalmente siempre va a traer tareas, va a tener siempre sus cuadernos ordenados. La mamá es muy colaboradora, es lo que se dice juntas de curso. Bueno, la mamá de tal niño, dicho apellido, si es muy colaboradora, sí me contestan los mensajes, sí está preocupada, si vienen cuando yo la cito, o sea, esa presencia es significativa. A veces tenemos de todo tipo de padre familiar, pues como toda institución. Hay papitos que ni bien uno los ha citado, no preguntan también en el DECE, cómo va mi hijo si es mi hijo con necesidades educativas. En cambio otros factores que papito que no preguntan y hay que estarlos llamando constantemente en el aula de clases, también sucede lo mismo, que sin que

la profesora lo mande a llamar, el papá está preguntando un mensajito, ¿cómo está mi hijo? ¿Cómo va avanzando o dice, pongo a la orden de mi hija alguna novedad? o sea, de esa manera se van manifestando cuando es una presencia muy positiva en el salón de parte de los padres..

4. ¿Qué actitudes o decisiones familiares son percibidas como señales de debilitamiento de la palabra adulta y de los límites en el hogar, según los relatos de los niños?.

A ver, hay dos situaciones, hay el comportamiento que es una expresión no verbal por parte de un niño y aquí mismo, como dice la pregunta, el relato también. Sabemos que tenemos diferentes tipos de personalidades dentro de un salón de clases, entonces hay niños que lo manifiestan de forma no verbal, sino con su actitud. con su accionar, con sus actos, a veces ellos, lo que ven en el hogar, lo que pasa en el hogar a veces es un reflejo. Lo replican, lo replican, lo manifiestan, de qué manera, cuando vuelvo y repito, esto se da mucho en ciertos salones, pasa que la docente lo llama la primera vez, el niño no hace caso en sentarse, ¿no? Entonces otra vez a se le vuelve a llamar la atención, se le repite y aún así. Entonces ya hay que tomar otras medidas un poco más de firmeza, a veces ya con el niño ya definitivamente no puede controlar ese tipo de comportamiento, ya en otras medidas, llevarlo a inspección, para que converse con él y hable y lo haga analizar qué es lo que está haciendo mal, Entonces es ahí cuando se ve el cambio del niño al regresar al salón porque ya reflexiona acerca de la conducta adecuada que ya lo puedo poner en palabras, y se expresó de forma con palabras hasta los niños pueden hasta piden disculpas, dicen miss discúlpenme, no lo vuelvo a hacer. Y eso es, también si se ha ofendido, se ha portado mal con algún compañerito, le pedirá disculpas a su compañero y de esa manera se puede ver el cambio, ¿no? El cambio que tiene acá, luego de que ya sabe que no va a volver a cometer ese error que tuvo.

5. ¿De qué manera se expresan los cambios en el funcionamiento familiar en la relación del niño con las normas, con la autoridad y sus pares?

Bueno, cuando ya el niño ha hecho algo que ya pasó de los límites, ¿no? Por el lado emotivo, de pronto sucedió algo en casa y él no sabe cómo expresar ese malestar. Viene acá y lo manifiesta comportándose mal, de pronto siendo un poquito rebelde, contestándole a la docente, entonces ¿qué pasa? Se llama a la autoridad, que es su caso el representante, papá o madre de familia, se le indica lo que ha pasado y este expresan la situación con los padres también otra medida que han tomado a hablar con su hijo y ya hay el cambio al regresar otro día al día siguiente a la escuela y ver que es el dicho estudiante ya no se comportó de la manera equivocada o hay otros que la siguen repitiendo. Claro. Pero un cambio en su conducta de manera momentánea.

6. ¿Qué relación identifican entre las escenas de los actos disruptivos o repetitivos de los niños y las funciones de las figuras parentales hoy en día?

Bueno, se repite un factor común que realmente es como quien dice, está de moda ahora actualmente y es una conducta repetitiva, el uso excesivo de los celulares en el aula. Cuando hay un uso excesivo más que todo por esto de conectarse en línea, casi que todos los niños lo hacen sin supervisión, sin supervisión familiar, porque el papá en casa con tal de decirle, con todo el que no esté molestando o algo, le voy a dar el celular, no hay control en casa, no hay ese monitoreo de forma indirecta. Eso se repite acá en el salón de clases debido a que este puede ocasionar de hecho de que el niño no se pueda concentrar y tener la atención adecuada en clases, y se repite las mismas conductas de no obedecer, de no escuchar a su docente, de estar fantaseando en plena hora de clase, no comprende la actividad que tiene que hacer, ya que su mente está dispersa. ¿en qué? Pensando en el juego o con la ansiedad de que ya mismo le habré salido y voy a mi casa a jugarla. Y los padres los dejan. Y los papás los dejan sin límites, no hay, no hay normas, no hay hábito, no hay nada. Entonces el niño hace su santa voluntad.

7. ¿En qué situaciones la escuela parece ocupar un lugar que antes correspondía a la familia, y qué efectos se observan en la repetición de la conducta?

Sí, aquí es importante. ¿Qué ha pasado que hay una idea equivocada en cuanto a implementar valores que vienen desde el hogar? Sí, ahora los papitos no estamos tan pendientes de ir formando valores en nuestros días, ¿no? Como el valor de la honestidad, de reconocer cuando uno se equivoca, más bien ahora los niños de pronto hacen algo que saben ellos que está mal, pero dicen, no, mamá, yo no fui. pero uno como padre sabe que su hijo sí lo ha hecho. Entonces, ¿qué pasa? Debemos en casa trabajar mucho más los valores que pienso yo que el papá tiene la idea equivocada que en la escuela se le debe de dar los valores también, pero eso es una idea equivocada, ya que los valores se aumentan desde la primera escuela que se dice que es el hogar. El no mentir, el de decir la verdad, en asumir sus errores, en no coger sus cosas ajenas, no llevarse nada a la casa a respetar al adulto, no contestar a sus mayores, eso se ha visto muy muy relegado en esta esta época, que estamos viviendo, ya casi que el niño viene acá y se ve no aquí en institución de lleno, no nos sucede así en una situación bastante complicada que no podríamos controlar y no pasa, pero no tenemos niños así tan por decir grosero, que sean muy malcriados, no, más bien ellos sí cuando hacen algo y luego lo reconocen y piden disculpas. Claro. Sí, pero en sí, como le decía, es que ha habido esto el cambio de que se quiere ocupar el lado de fomentar y formar a los niños con la realidad en la escuela vamos a darles el conocimiento y las herramientas para aprender de forma significativa para su vida. Ya,

8. ¿Qué criterios orientan las respuestas de la institución y de la familia frente a estos actos disruptivos de los niños, y qué formas de acompañamiento se proponen para mantener límites y la comunicación verbal sin reducir al niño a una etiqueta diagnóstica o a una medida disciplinaria?

Claro, este en este caso, lo que podríamos, o se hace como institución para acompañarla a los padres de familia es talleres, talleres donde se da básicamente la información adecuada de cómo tener una crianza positiva con el enfoque desde el hogar y compartir la responsabilidad que es el primer escenario, la familia. Y luego el complemento tiene una institución. Esto es

un trabajo en equipo. Entonces, por talleres, también se hace lo que es la actividades recreativas, tipo convivencia, donde se busca unir a la familia, como un núcleo principal de la sociedad, unir a la familia, fomentar la comunicación. Fomentando la comunicación cuando hay las reuniones de padres de familia también se les habla, se le da consejo a los papás qué hacer o de forma individual viene algún papá al DECE al psicólogo, en este caso los padres también me suelen en buscar ya ha dado los años de confianza y me preguntan. Miss, ¿qué hago en esta situación, ayúdeme, qué consejo me daría? Bueno, yo también por ahí le he podido colaborar a los padres indicando, bueno, debería establecer límites y normas que generalmente los padres de familia no tienen el control de las rutinas, específicamente para dormir. Hágalo dormir más temprano con un horario, de esa manera colabora con el rendimiento de su niño en la institución.

- **Terapeuta de lenguaje: Fanny Álvarez**

1. Desde su lectura profesional, ¿Cómo describe usted las escenas infantiles, como los actos violentos o disruptivos, que los niños traen a las escuelas?

Desde mi experiencia, a menudo esto presenta a los niños con un nivel de comprensión superior a su capacidad de presión. Como tienen de ejemplos en casa es su entorno, entonces como que están siempre se comprenden, ejecutan y su expresión también es alta. Esto genera una frustración comunicativa severa al no encontrar palabras exactas para defenderse o expresar una injusticia, el niño recurra al acto físico como el recurso más rápido y eficaz para ser escuchado.

2. ¿Qué elementos del conflicto escolar permiten reconocer que el gesto del niño está dirigido a un adulto y no se trata de una conducta sin orientación?

Yo pienso que cuando el niño se siente como atacado o visto, entonces ellos, a su manera de por ejemplo, usan su mirada penetrante, un señor

fruncido o posturas de enfrentamiento. Puede ser también como gritar, comportamientos disruptivos frente al profesor, como la con la finalidad de expresar sus sentimientos o posturas frente a la autoridad. Eso sería como para ser escuchado, hacerse notar o ser escuchado.

3. ¿Qué cambios se observan en la presencia de las figuras familiares dentro de los relatos que circulan en la institución y en la comunicación con la escuela?

Y creo que manejar el mismo lenguaje en la casa y escuela, o sea, tener la misma límites, las mismas conductas, siempre por el lado correcto, el lado bueno, y de conductas y límites que los niños puedan realizar. También estrategias actualmente que se han implementado como estrategia de comportamiento que no requiere que el padre venga a la escuela, sino que pueden comunicarse por medio de correos, plataformas y en sí y de esta manera estar comunicados escuela con unos padres que a veces no pueden, no pueden porque están en el trabajo, no dan permiso, entonces son ciertos factores que a veces hacen que los padres no sepan lo que hacen sus niños por cuestión de tiempo de no poder comunicarse con otros en la escuela.

4. ¿Qué actitudes o decisiones familiares son percibidas como señales de debilitamiento de la palabra adulta y de los límites en el hogar, según los relatos de los niños?

Creo que la ausencia de los límites en el hogar, poner límites, reglas y pautas que destinan el comportamiento dentro y fuera de la casa. Conversar con el niño y explicarle qué conductas o comportamientos son aceptables y cuáles no. En el momento que se debe realizar o hacer efectivas estas reglas y pautas, y el padre decide no hacerlas, eso eso también que se debiliten. o sea, dicen una cosa y luego otra, a veces de los padres o bueno, cosas que puedan ocurrir y dicen, ah bueno ya después en la próxima... entonces como que no siempre las imponen a rajatabla las reglas y hay un debilitamiento en los límites.

5. ¿De qué manera se expresan los cambios en el funcionamiento familiar en la relación del niño con las normas, con la autoridad y sus pares?

Pienso que los cambios en el funcionamiento familiar se reflejan en el niño como inseguridades, pérdida de confianza y rebeldía ante la autoridad. Puede ser por falta de límites o de desautorización parental, dificultades sociales con sus pares como agresividades, aislamientos o búsqueda de validación externa.

6. ¿Qué relación identifican entre las escenas de los actos disruptivos o repetitivos de los niños y las funciones de las figuras parentales hoy en día?

Pienso que desobediencia, agresión, e interrupción, están fuertemente vinculados a estilos de crianza, especialmente permisivos y negligentes que carecen de límites claros de apoyo emocional.

7. ¿En qué situaciones la escuela parece ocupar un lugar que antes correspondía a la familia, y qué efectos se observan en la repetición de la conducta?

Yo creo que el uso de castigo en el hogar, que a veces es exagerado, o sea, maltrato un poder físico, verbal, que hay en el hogar y muchas veces, otras no, no siempre es así. Lo que hace que en la escuela sea reemplazado por el diálogo respetuoso, en la escuela por más travesuras que los niños siempre hacen. Hay que hablar, tratarlos con respeto y ser muy cauteloso al tratar al niño, ya que el niño en la casa puede que no tenga reglas pero en la escuela sí.

8. ¿Qué criterios orientan las respuestas de la institución y de la familia frente a estos actos disruptivos de los niños, y qué formas de acompañamiento se proponen para mantener límites y la comunicación verbal sin reducir al niño a una etiqueta diagnóstica o a una medida disciplinaria?

En los niños aquí en la escuela sí siempre se trata con respeto, con límites, o sea, se pone límites, hacen hacer lo que los cumplan siempre con respeto, porque si se tratan a los niños bien, entonces conversar con ellos, hablarles siempre de las normas y estar pendientes que que no haya

repeticiones de malas conductas, o sea, lo que le hace daño al resto de los compañeritos.

- **Lcda. En Educación: Delia Garcés**

1. Desde su lectura profesional, ¿Cómo describe usted las escenas infantiles, como los actos violentos o disruptivos, que los niños traen a las escuelas?

Bueno, para mí, bajo mi experiencia, la violencia, yo lo enfoco, no como en una maldad en sí, sino que yo lo enfoco a los niños en un lenguaje, donde ellos los pueden entender, indicando de que a veces esa agresión o violencia o lo que están viendo tiene que ser entendida, tiene que ser comprendida, basada en que en algún momento la persona que está agrediendo tiene problemas sociales, emocionales y no es porque lo quiera hacer, sino que debido a las secuelas que ha vivido lo lo ha hecho. O sea, como que no lo pone en palabras, sino como que lo manifiesta con violencia, es todo lo que tiene lo réplica.

2. ¿Qué elementos del conflicto escolar permiten reconocer que el gesto del niño está dirigido a un adulto y no se trata de una conducta sin orientación?

En primer lugar es la mirada, porque siempre está haciendo atento niño está estudiando todas las acciones de la maestra y espera que ella se distraiga o que usted tratando con otro compañero para hacer lo que él sabe, molestar a agredir y cuando la maestra se da cuenta, se sienta como que no ha dicho nada. Puede hacer los gestos, puede ser las manos de las tiene inquieta, la mirada o cualquier actitud como de esta foto de levantarse, de sentarse, eso es lo que me falta para mí que el niño Yo que un tiempo por ahí. Claro.

3. ¿Qué cambios se observan en la presencia de las figuras familiares dentro de los relatos que circulan en la institución y en la comunicación con la escuela?

Bueno, yo pienso que no solamente debe estarse manifestando para los padres, todo lo que pasa con los niños. Si no todo su entorno tiene que trabajar en ello y manejar un solo lenguaje si a los abuelos, sean los tíos, sean los primos con porque si el padre se manifiestan en una manera poniendo reglas, y la abuela le encubre con el amor a la violencia hay contradicción y el niño, eso hace que no se ubique realmente a quién debido de ser y entonces comienzan con sus actitudes agresivas a veces o que o a veces quieren que los complazca en todas sus acciones que durante la escuela o en el entorno familiar

4. ¿Qué actitudes o decisiones familiares son percibidas como señales de debilitamiento de la palabra adulta y de los límites en el hogar, según los relatos de los niños?

Bueno, pienso que los padres cuando dicen algo de no le cumplido, porque a veces le dicen, le dan una regla que les les ha portado mal, “no te voy a dar el o la tablet o el celular”, pero dale lo que el niño manifiesta con rabietas, con cortándose mal, el país accede. Entonces eso lo traía cada vez veces en la escuela, que también la maestra quiere que sea complaciente con él, en pues está ahí en una especie de contrariedad, porque tiene que aprender a ver límites y a mantenerse la palabra que los implica. Porque a veces hay un niño que ya estudia y a veces está la maestra le da una orden en cierta forma le obedece, pero cuando viene alguien, otro profesor, familiar, él ya sabe que se porta mal. también quiere que la maestra acceda... es como una forma de chantaje.

5. ¿De qué manera se expresan los cambios en el funcionamiento familiar en la relación del niño con las normas, con la autoridad y sus pares?

¿En qué forma? es lo que deben mantenerse en lo que él se mantiene. que se le dice, siéntese, que levanten la de mujeres cuando lo quiere cumplir.

Pero a veces los papitos dicen, no, no estoy muy ocupada y come rápido,

come rápido y ya come lo que tú quieres o haz lo que tú quieres qué tengo que hacer mucho trabajo. Entonces el niño ya está comprendiendo que hay cierta forma de que ellos manipulan a los padres para las personas que tienen a todos. Se debe darle tiempo, debe dedicarse, darle tiempo al niño, mantener las reglas que se van dentro de la casa y sobre todo este darle normas y quehaceres para que no estén las redes sociales sin supervisión.

6. ¿Qué relación identifican entre las escenas de los actos disruptivos o repetitivos de los niños y las funciones de las figuras parentales hoy en día?

Yo sé que el padre realmente no se dedica al niño por su trabajo, por cuestiones de alguna labor que tenga que hacer. Exacto. Debería permanecer más tiempo. Al niño, que más que nada en las personas que están en la casa, que en caso de la abuelita, o la persona que los cuida, que sí es cierto, a veces que yo no son las indicadas para poner orden, pero sí manifestarlo a los padres para que ellos trabajen y cumplan en su rol que de un común como padre sea poner las reglas de que se mantenga.

7. ¿En qué situaciones la escuela parece ocupar un lugar que antes correspondía a la familia, y qué efectos se observan en la repetición de la conducta?

Pero incluso que en la escuela y tiene que estar acorde con los padres, porque a veces en la escuela se ponen límites, se pone orden y en la casa no.

Entonces los niños saben que van con mentira muchas veces a la casa, siendo ellos los agresores, muchas veces dicen que los compañeros le pegaron, la familia vienen e investigan y de hecho mi información como docente va a indicar que su niño no ha sido maltratado. Yo tengo el caso de que no reconocen la conducta de su hijo, saben, pero no lo quieren reconocer dentro de la escuela. Entonces, a veces la maestra tiene que poner el papel de los padres con el orden en niños y eso a ella les cuesta mucho.

8. ¿Qué criterios orientan las respuestas de la institución y de la familia frente a estos actos disruptivos de los niños, y qué formas de acompañamiento se proponen para mantener límites y la comunicación verbal sin reducir al niño a una etiqueta diagnóstica o a una medida disciplinaria?

Mire, a veces las maestras, como va bien en cuestiones de bi docencia. La maestra como por parte fueron los padres de los fui dándole un sin número de razones, diciendo es que yo también fui así de chiquito. Es que debe darle tiempo, es un nuevo año que está dando y se mantiene eso y no hace nada. Entonces no tienen el apoyo en casa o muchas veces se excusan en decir, no es que la mesta de tiene tema al niño. Entonces realmente lo saben, y ellos saben, porque a veces se sabe porque cómo se comporta su niño o a veces los niños tienen una actitud en casa y otra en la escuela. los padres, cuando son tan ocupados, no asisten regularmente para saber cómo va su niño.

Debe ser más frecuente preguntar, y no venir simplemente cuando se ha citado por la maestra si no preocuparse un poquito más. En cuanto al acompañamiento, lo que hago primero es poner las reglas bien claras. Las reglas muy claras y que tienen que ser cumplidas. No son reglas medias, por ejemplo, terminas la tareas y le sales al patio. Pero para ir al patio me llevas el cuaderno, bueno. Yo regreso a ver qué estás haciendo. Ese niño ya sabe, le digo, una vez que he terminado, coges tu lonchera y vamos a luchar todo. Yo tengo reglas específicas que se cumplen. Si vamos al patio, todos tienen que ir caminando, nadie va a correr, así pues son los mismos compañeros que dicen. “pórtate bien, pórtate bien, porque tenemos poco tiempo para salir”.

- **Lcda. En Educación: Xiomara Suasti**

1. Desde su lectura profesional, ¿Cómo describe usted las escenas infantiles, como los actos violentos o disruptivos, que los niños traen a las escuelas?

Desde mi experiencia, yo las veo más como una forma de expresión del niño que como simple “mala conducta”. Muchas veces no saben poner en palabras lo que les pasa y lo manifiestan con actos disruptivos o violentos. Para mí, esas escenas hablan de algo que al niño le está faltando o le está pasando en su entorno.

2. ¿Qué elementos del conflicto escolar permiten reconocer que el gesto del niño está dirigido a un adulto y no se trata de una conducta sin orientación?

Yo creo que se nota cuando la conducta aparece frente a una figura de autoridad, como el docente, y cuando se repite en situaciones donde hay normas claras. Ahí uno se da cuenta de que no es algo al azar, sino un mensaje dirigido al adulto, como buscando un límite, una respuesta o reconocimiento.

3. ¿Qué cambios se observan en la presencia de las figuras familiares dentro de los relatos que circulan en la institución y en la comunicación con la escuela?

He notado que ahora las familias están presentes, pero muchas veces desde el reclamo o la justificación del niño. En los relatos que circulan, a veces se percibe confusión en los roles y dificultades para sostener acuerdos entre la familia y la escuela

4. ¿Qué actitudes o decisiones familiares son percibidas como señales de debilitamiento de la palabra adulta y de los límites en el hogar, según los relatos de los niños?

Según lo que cuentan los niños, yo percibo que influye mucho cuando los adultos no sostienen normas claras, se contradicen entre sí o buscan ser

más “amigos” que referentes. Eso termina debilitando la autoridad y genera inseguridad en los chicos.

5. ¿De qué manera se expresan los cambios en el funcionamiento familiar en la relación del niño con las normas, con la autoridad y sus pares?

Estos cambios se reflejan en dificultades para respetar reglas, aceptar límites y vincularse con otros niños. Yo veo que muchos chicos reaccionan con enojo, desafío o aislamiento cuando no logran manejar esas situaciones.

6. ¿Qué relación identifican entre las escenas de los actos disruptivos o repetitivos de los niños y las funciones de las figuras parentales hoy en día?

Para mí hay una relación directa. Cuando las funciones parentales están debilitadas o desdibujadas, los niños lo expresan en la escuela con conductas repetitivas o disruptivas, como si buscaran afuera lo que no encuentran en casa.

7. ¿En qué situaciones la escuela parece ocupar un lugar que antes correspondía a la familia, y qué efectos se observan en la repetición de la conducta?

Yo siento que pasa cuando la escuela tiene que enseñar límites básicos, hábitos y normas que antes se aprendían en el hogar. El problema es que, si no hay acompañamiento familiar, esas conductas se repiten y no logran sostenerse en el tiempo.

8. ¿Qué criterios orientan las respuestas de la institución y de la familia frente a estos actos disruptivos de los niños, y qué formas de acompañamiento se proponen para mantener límites y la comunicación verbal sin reducir al niño a una etiqueta diagnóstica o a una medida disciplinaria?

Creo que lo principal es escuchar al niño, sostener límites claros y trabajar en conjunto con la familia, sin etiquetarlo ni reducir todo a un castigo. Me parece fundamental acompañar, dialogar y ayudar al niño a poner en palabras lo que le pasa.

Anexo 2. Consentimiento informado

Consentimiento Informado para Participantes del Proyecto de Titulación “Acting out infantil: puesta en escena frente al desamparo del Otro familiar en el contexto escolar”

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en este Proyecto de Titulación con una clara explicación de la naturaleza de esta, así como de su rol en ella como participantes.

El presente proyecto de Titulación es dirigido por el **estudiante José Javier Vera Calderón** de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, junto con su **docente tutora Psic. Cl. Ginger Ruiz Guerron, Mgs.** El objetivo general de la investigación es: *Analizar el acting out en la infancia como puesta en escena del sujeto frente al desamparo del Otro familiar en el contexto escolar, por medio de una investigación cualitativa para comprender sus efectos subjetivos.*

Si usted accede a participar en esta investigación, se le pedirá la participación de una entrevista semiestructurada. Esto tomará aproximadamente entre 10 y 20 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas usando la siguiente nominación o nomenclatura: **Docente #** (con su respectiva numeración) y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Si alguna de las preguntas semiestructurada le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Sin otro particular, agradecemos su participación.



DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo, **Vera Calderón, José Javier**, con C.C: # **0941409369**, autor/a del trabajo de titulación: **Acting out infantil: puesta en escena frente al desamparo del Otro familiar en el contexto escolar** previo a la obtención del título de **Licenciado en Psicología Clínica** en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de titulación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de titulación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de propiedad intelectual vigentes.

Guayaquil, **04 de marzo de 2026**

f. _____
Nombre: **Vera Calderón, José Javier**
C.C: **0941409369**



REPOSITORIO NACIONAL EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

FICHA DE REGISTRO DE TESIS/TRABAJO DE TITULACIÓN

TEMA Y SUBTEMA:	Acting out infantil: puesta en escena frente al desamparo del otro familiar en el contexto escolar.		
AUTOR	Vera Calderón, José Javier		
REVISOR/TUTOR	Psic. Cl. Ruiz Guerrón, Ginger Justine, Mgs.		
INSTITUCIÓN:	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
FACULTAD:	Facultad de Psicología, Comunicación y Educación		
CARRERA:	Psicología Clínica		
TÍTULO OBTENIDO:	Licenciado en Psicología Clínica		
FECHA DE PUBLICACIÓN:	4 de marzo de 2026	No. DE PÁGINAS:	94
ÁREAS TEMÁTICAS:	Psicología Clínica, Psicoanálisis y Educación		
PALABRAS CLAVES/ KEYWORDS:	Acting Out; Desamparo; Institución; Infancia; Autoridad; Educación.		
RESUMEN/ABSTRACT:	<p>El presente trabajo analizó las manifestaciones conductuales en la infancia escolar que adquieren relevancia cuando la referencia adulta del hogar pierde consistencia. El objetivo consistió en analizar el <i>acting out</i> en la infancia como puesta en escena del sujeto frente al desamparo del Otro familiar en el contexto escolar, mediante una investigación cualitativa orientada a comprender sus efectos subjetivos. La metodología tuvo un método descriptivo y paradigma interpretativo, utilizando entrevistas semiestructuradas dirigidas a actores institucionales de una escuela particular de la ciudad de Guayaquil. Los resultados se organizaron en tres categorías; La categoría <i>acting out infantil</i>, se identificaron acciones, gestos corporales y conductas disruptivas dirigidas a figuras adultas con autoridad, asociadas a dificultades para expresar el malestar mediante la palabra; en la categoría desamparo del Otro familiar se registraron reglas cambiantes, desacuerdos entre quienes cuidan y una presencia adulta que aparece y desaparece; estas variaciones influyen en la forma en que el niño se vincula con la autoridad y con las normas de la escuela; en la categoría contexto escolar se observó que la institución logra mejores efectos cuando los adultos actúan de manera coherente, escuchan al niño y trabajan junto a la familia; en cambio, si cada adulto responde de forma diferente, la escena tiende a repetirse y el acto vuelve a aparecer como llamado. En síntesis, el estudio indica que el <i>acting out</i> infantil funciona como una forma de expresión que une la debilidad de la referencia familiar con la función de regulación que cumple la escuela.</p>		
ADJUNTO PDF:	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	
CONTACTO CON AUTOR/ES:	Teléfono: +593-994544641	E-mail: jose.vera19@cu.ucsg.edu.ec	
CONTACTO CON LA INSTITUCIÓN (COORDINADOR DEL PROCESO UTE)::	Nombre: Colmont Martinez, Marcia Ivette, Mgs.		
	Teléfono: +593-4-2209210		
	E-mail: marcia.colmont@cu.ucsg.edu.ec		
SECCIÓN PARA USO DE BIBLIOTECA			
Nº. DE REGISTRO (en base a datos):			
Nº. DE CLASIFICACIÓN:			
DIRECCIÓN URL (tesis en la web):			