

COMPLEJIDADES SUBJETIVAS DEL APRENDER

*Desafíos y Estrategias Psicoanalíticas
en Tiempos de Desamparos Colectivos*



Autoras y Autores

**Alejandra Taborda - Agustina Labin - Patricia Alvarez -
Gustavo Cantú - Beatriz Janin - Diego Moreira**

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Moriño

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: neu@unsl.edu.ar

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



COMPLEJIDADES SUBJETIVAS DEL APRENDER

**Desafíos y Estrategias Psicoanalíticas en
Tiempos de Desamparos Colectivos**

Compiladora:

Alejandra Taborda

Autoras y Autores

Alejandra Taborda

Agustina Labin

Patricia Alvarez

Gustavo Cantú

Beatriz Janin

Diego Moreira

Complejidades subjetivas del aprender: desafíos y estrategias psicoanalíticas en tiempos de desamparos colectivos / Alejandra Taborda ... [et al.] ; Compilación de Alejandra Taborda. - 1a ed - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2024. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-733-404-3

1. Niñez. 2. Trastornos del Aprendizaje. 3. Psicoanálisis. I. Taborda, Alejandra, comp. CDD 370.154

NUEVA EDITORIAL UNIVERSITARIA:

Coordinador General:

Esp. Mariano Pérez

Director Administrativo

Tec. Omar Quinteros

Administración:

Prof. Nahuel Sirur Flores

Dpto. de Impresiones:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage
DG Nora Aguirre Reyes

Diseño de tapa:

Paula Velasco

ISBN 978-987-733-404-3

© 2024 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

Índice

Prólogo	
Alejandra Taborda	7
Capítulo 1. Niñeces. Co-construcciones diagnósticas desde un enfoque psicoanalítico relacional	
Alejandra Taborda y Agustina Labin	11
Capítulo 2. ¿Por qué aprendemos? Psicoanálisis contemporáneo y problemáticas clínicas actuales	
Patricia Alvarez y Gustavo Cantú	61
Capítulo 3. Intervenciones subjetivantes en las aulas frente a la patologización de las infancias y niñeces.	
Beatriz Janin	121
Capítulo 4. Infancias, niñeces y adolescencias mercantilizadas y domesticadas. Patologización y medicalización.	
Diego Moreira	139

Prólogo

Las aceleradas mutaciones y crisis epocales convocan a poner en diálogo marcos conceptuales construidos con investigaciones clínicas y empíricas en curso, en pos de propiciar la comprensión de las complejidades que transversalizan las niñeces. Siempre teniendo presente que las ciencias, tal como lo consigna la teoría filosófica del desorden, ha perdido su sueño unificador y tienen que abandonar toda ilusión de “extraterritorialidad”. Sus proposiciones no pueden ser separables del contexto histórico en las que son enunciadas.

Las vigilancias epistemológicas, una y otra vez, serán las encargadas de volver a dibujar las fronteras extraviadas. Así, ir en búsqueda de actualizaciones transdisciplinares sobre las diversidades con que se plasma la salud humana, en las circularidades pluridimensionales y multicausales. Eje nodal de construcciones teóricas que pretendan desembocar en corrimientos de la patologización y medicalización de la vida cotidiana. Traslaciones que parten de considerar que en sentido estricto no existe mente aislada, tanto desarrollo como trauma devienen en las dimensiones relacionales intersubjetivas contextual e históricamente situadas.

En otras palabras, si bien en la vida cotidiana, los fenómenos observables se presentan como si fueran

individuales, las características psicológicas y el comportamiento de cada persona son la expresión localizada en un sujeto del sistema o sistemas a los que pertenece, con los sesgos propios que da lugar a su intransferible individualidad. Cada sujeto con sus peculiares tramas relacionales, sus propios fantasmas, sus propias defensas, sus propias formas, co-construye un modo de ir siendo en sus interacciones con el entorno.

Actuales discursos filosóficos, científicos, políticos, religiosos, económicos, entre otros, desde diversas ópticas, señalan el advenimiento de metamorfosis antropológicas en las múltiples organizaciones instituidas.

Inferencia que invita a formular innumerables interrogantes, entre ellos: ¿Estamos frente al declinar de ilusorias certezas y utopías ideológicas sociopolíticas de la modernidad? ¿Los fenómenos de la naturaleza nos pone de cara con las dificultades para controlarla y, con ello, se incrementan los abanicos de la imprevisibilidad? ¿El cansancio es el gran disciplinador actual? ¿El desamparo que provee el Estado nos pone de cara a aceleradas retracciones de los Derechos Humanos construidos?

Todas y cada una de estas preguntas, por su denominador común, ameritan ser incluidas en la siguiente interrogación: ¿La humanidad transita por sumatorias de duelos, sentimientos de tristeza o depresiones y desamparos colectivos?

Interpelación que convocan a ser visitadas para captar sus incidencias en las configuraciones subjetivas,

paradigmas éticos, definiciones de Derechos Humanos. Como tales, requieren delinear un abanico de conceptualizaciones que tenga a su cargo operacionalizar los entramados de cambios epocales, permanencias antropológicas estructurales y modalidades de expresión del sufrimiento psíquico. Proceso que opera como sustrato esencial en el diseño de modalidades diagnósticas y terapéuticas.

Las dialécticas trazadas por los interjuegos entre obligatoriedad educativa y derechos humanos que se desprenden del paradigma “educación para todos”, han convocado un amplio abanico de aportes transdisciplinares. Corpus en el que se extiende, en tensa puja de poder, la convivencia de pluralidades discursivas. En sus polos podemos ubicar, en un extremo, las teorizaciones que se respaldan en los enfoques de la complejidad y, en el otro margen, los practicismos reduccionistas patologizantes, rastreadores de soluciones y explicaciones simplificadas.

En este marco, los desarrollos psicoanalíticos son llamados a continuar recorriendo los caminos de deconstrucciones y reconstrucciones teóricas y clínicas para albergar, en esta ocasión, las complejidades subjetivas del aprender y sus fracturas, en tiempos de desamparos colectivos.

Pasos que, capítulo a capítulo de este libro, son retomados y reflejados en modalidades disciplinares clínicas subjetivantes, alojadas en la búsqueda de promover ampliaciones simbólicas. Procesos que invariablemente

procuran ir al encuentro con la alteridad humana, en las que se emplaza la otredad. Carriles teóricos y clínicos en los que las diversidades, en sus transitar por el mundo, se tienden como oportunidades del devenir siendo, a lo largo de la vida.

Alejandra Taborda

Capítulo 1

Niñeces. Co-construcciones diagnósticas desde un enfoque psicoanalítico relacional

Alejandra Taborda y Agustina Labin

Introducción

Ubicar la dimensión relacional como epicentro de las configuraciones intrapsíquicas conlleva sustanciales reformulaciones teóricas a ser reflejadas en encuadres de procesos diagnósticos y concomitantes recomendaciones clínicas que de ellos se desprenden.

Encuadres que, desde la primera consulta, se focalicen en la exploración de la dimensión intersubjetiva que, con múltiples mixturas, entretejen los teatros de la mente con sus articulaciones corporales. Serán las emociones las encargadas de conectar y co-regular tanto el cuerpo con la mente de un sujeto como los cuerpos y las mentes de los sujetos entre sí (Coderch de Sans y Plaza Espinosa, 2016).

Los estudios de Bucci (2011) destacan la importancia de distinguir tres tipos de procesos psíquicos: no simbólicos-no verbales; simbólicos-no verbales y simbólicos verbales. Durante los primeros meses de vida, las interacciones -con sus propias traducciones relacionales-intersubjetivas primarias- dan lugar a

experiencias emocionales preverbales asimbólicas que operan en la formación del self implícito-no verbal. Experiencias tempranas que constituyen el núcleo básico de la mente humana, cimientos sobre los cuales se configura el resto del edificio psíquico, conformado por procesos psíquicos simbólicos no verbales que se conjuran con las dinámicas simbólicas verbales. Las experiencias primarias -no simbólicas ni verbales- se inscriben en el hemisferio derecho-emocional y preceden a las capacidades lingüísticas, que son interdependientes con la madurez del hemisferio izquierdo. La comunicación interhemisférica, encargada de poner en relación las dimensiones pre-verbales y verbales, se desarrolla a partir de los 18 meses, edad en la que comienza la mielinización del cuerpo caloso (Schore, 2011).

En consecuencia, los primeros años son fundacionales y configuran relevantes puntos de anclaje de la identidad. Sin embargo, los movimientos progresivos y regresivos, con el sustrato que la plasticidad neuronal, y los encuentros intersubjetivos, enlazados con las múltiples combinaciones conscientes e inconscientes de la experiencia vivida, tienen la capacidad de producir nuevas inscripciones y cambios inter, intra y transubjetivos, a lo largo del transcurrir vital. Por lo tanto, es en el encuentro con otros que evolucionan los circuitos neuronales de los hemisferios cerebrales con las especificidades que se traducen en áreas de integración de las representaciones del cuerpo, sistemas constitutivos de la memoria, funciones atencionales, modelos operativos de apego, vivencias y regulaciones de las emociones. La dialéctica intersubjetiva repercute en los procesos de identificación que promueven las neuronas en espejo y en la paulatina adquisición de la habilidad de ver el mundo desde una perspectiva conjunta dual-grupal para articular diferentes puntos de vista, desarrollos de gran valor para la constitución de la mentalización, empatía y habilidades metacognitivas. Por consiguiente, delinea el modo de ser y estar en contacto tanto con el mundo animado e inanimado como consigo mismo, procesos directamente involucrados en el aprender (Dio Bleichmar, 2015; Gallese, 2011; Kandel, et.al, 2001; Lecannelier, 2006; LeDoux, 1999; Taborda y Labin, 2017).

En otras palabras, la estimulación relacional que provee el ambiente completa y diversifica la tarea iniciada por el genoma a partir de las peculiaridades de la programación genética (Schoore, 2011; Tronick y Gianino, 1986). Desde esta línea de pensamiento, tal como señala H. Bleichmar (1997), para arribar a las complejidades de las dimensiones inconscientes es necesario distinguir, en términos de dinámicos entramados en interjuego, entre:

a) Lo originariamente inconsciente, aquellas inscripciones que directamente se realizan en el inconsciente, sin que existan mediaciones conscientes. Se trata de inscripciones generadas por la acción del otro que transmite ciertas representaciones cargadas de afecto, sin que ello haya pasado por la consciencia de uno ni de otro protagonista. Gran parte de los intercambios emocionales presentes en las interacciones entre el sujeto y otros significativos tienen esta cualidad. El inconsciente de procedimiento, no reprimido, implícito se encuentra inscripto en el cerebro, predominantemente en el hemisferio derecho, a modo de innumerables redes y neurocircuitos que al activarse e interconectarse entre sí dan lugar a las emociones, representaciones, recuerdos y pautas de relación que dirigen nuestro pensamiento y comportamiento, aunque la mayoría de ellos no lleguen a hacerse conscientes.

b) Lo secundariamente constituido, corresponde a aquello que habiendo estado en primera instancia en la conciencia fue relegado al inconsciente por la angustia que producía su permanencia.

c) Lo no inscripto en el inconsciente o lo no constituido, “el código de peligro produce la no inscripción de ciertas representaciones del código de placer” (H. Bleichmar, 1997, p.150). Los sujetos para quienes el mundo fue registrado como peligroso y ellos como impotentes, no tiene inscripción de representaciones de los objetos como apetecibles, protectores y la representación de sí como valiosa.

Cabe hacer notar que es muy diferente entender que un contenido se constituya en la mente del sujeto como objeto de deseo y que por

culpa, persecución o conflicto lo reprima y funcione como si no existiera; a que ese contenido no se inscriba.

Desde este posicionamiento, presentamos un nuevo avance del trayecto de investigaciones clínicas y empíricas¹, sustentadas en diseños metodológicos mixtos, que respaldan la modelización de un encuadre flexible y específico, posible de ser implementado con niños/as de cuatro a ocho años y sus padres. La modalidad de trabajo sistematizada se emplaza en el trabajo en red que se tiende entre consultorios privados o públicos e instituciones educativas.

Complejas mixturas intra e intersubjetivas en el proceso diagnóstico

El Psicoanálisis convive en puja de poder con grupos políticos, económicos, ideológicos que solicitan demostraciones de eficiencia y logros a corto plazo sujetos a lo empíricamente observable. Paradigmas que interpelan el modo de entender la complejidad humana y las concepciones que de ella se desprenden, sobre salud, psicopatología, terapéutica y metodología de investigación.

Los procesos psicodiagnósticos, emplazados en la prevención en salud mental y la atención de dificultades resistentes a ser tramitables, tienen como objetivo primordial poner en dialogo los múltiples entramados nacidos del interjuego entre escenarios institucionales familiares, educativos u otros y constelaciones intra e intersubjetivas. Dialéctica que, requiere poner en relación las expresiones saludables de reconocimiento de la alteridad humana, como ligazones amorosas y sus fracturas, con las dificultades que emergen en las múltiples transferencias implicadas en el contexto de las consultas psicológicas. Consecuentemente, plantear un corrimiento de la patologización de la vida cotidiana, que ubica al/la niño/a en el lugar de portadores solitarios del problema. Posicionamiento que, señala que en sentido estricto no existe mente aislada, tanto desarrollo como trauma devienen en la dimensión

¹ Proyecto de investigación que inicio en el año 2000, dirigido por Alejandra Taborda, avalado y subsidiado por CyT de la UNSL que incluye trayectos de investigación desarrollados por becarias de posgrado y posdoctoral de CONICET

relacional intersubjetiva contextual e históricamente situada.

Las dificultades para concretar un rendimiento académico acorde a lo pautado en la educación formal transversalizan a todos y cada uno de los niveles educativos. Dificultades que tienen un alto impacto en el devenir intra, inter y transubjetivo. Particularmente, configura la percepción del “puedo/no puedo” que trazan los sueños sobre lo que “podré”; consecuentemente, incide en los modos de ser y estar en el mundo.

A pesar de ello, los estudios epidemiológicos referidos por Tabora y Toranzo (2017), informan que, en una proporción de dos varones por cada niña, las consultas psicológicas son solicitadas a partir de derivaciones escolares del nivel inicial y escuela primaria. Estos resultados, convocan a seguir pensando las interrelaciones entre entramados institucionales y vicisitudes trazadas por géneros.

Los estudios precitados, señalan que las dificultades que aparecen en el ámbito de las instituciones educativas, en torno al aprendizaje, pueden aludir a:

- 1) Déficits en la constitución del aparato psíquico, que revelan dificultades en el camino de subjetivación y procesos de simbolización.
- 2) Constelaciones sintomáticas que expresan conflictos intrapsíquicos, emergentes a posteriori del reconocimiento del ser sujeto como tal. En otras palabras, cuando se organizó la capacidad de reconocerse como sujeto, capaz de conocer, pensar, pensarse a sí mismo y saber que está pensando.
- 3) Duelos propiciados por reorganizaciones intrapsíquicas e intersubjetivas propias del complejo transitar por las niñeces.
- 4) Fracasos académicos reactivos en el transcurrir del desarrollo. Estos últimos, afectan el aprender en sus manifestaciones escolares, sin perturbar, al menos de manera perdurable, las funciones intelectuales básicas (percepción, atención, memoria, juicio y razonamiento), aunque pueden constituirse en síntoma cuando dichas dificultades se extienden de modo prolongado en el tiempo.

5) Diversidades funcionales que se enfrentan con limitaciones de accesibilidad institucional.

Los historiales clínicos estudiados por Taborda y Toranzo (2017) señalan que los déficits en la constitución psíquica y en los procesos de simbolización habitan en la trastienda de las: - inhibiciones consolidadas en el tiempo, que dificultan el aprendizaje; - transgresiones severas a las normas académicas y -alternantes expresiones del dolor psíquico que oscilan entre los polos: inhibiciones/ explosiones.

El predominio de procesos de inhibición se acompaña de indiferencia, ensimismamiento y pasividad, de retraimiento, acotamientos de la capacidad para jugar, imaginar y expresar el mundo de fantasía, para plantear problemas subjetivos y objetivos, para pensar en diferentes alternativas, articular diversos puntos de vista y enfrentar la ambivalencia. Los procesos de inhibición aluden a movimientos impedidos e impotencia para actuar, se presenta como una defensa que sustituye al deseo, motor del acto que, a su vez, frena los movimientos que el campo del saber requiere. Cuando las alteraciones son profundas, predomina un déficit en el desarrollo que se evidencia a través de severas dificultades de contacto con la realidad interna/externa, para mentalizar y verbalizar necesidades, emociones y conocimientos.

En el otro extremo y, con frecuencia para salir de la inhibición y la impotencia, están las actuaciones, la impulsividad que también se presentan como un *“no querer saber”*. Ellas se sostienen en fracturas del trabajo subjetivo que desemboca en las posibilidades de decidir, elegir en la puesta en juego de tres momentos lógicos: el tiempo de percibir, el tiempo para comprender y evaluar las posibilidades de resolución, para recién después concluir en una acción que transforma tanto la realidad como al sujeto que lo realiza. En las actuaciones se suprime el tiempo de comprensión y elaboración de un saber acerca de las decisiones tomadas. En este marco, la prevalencia de la oposición agresiva y sistemática, en busca, de

manera desafiante, de poner a prueba al otro se acompaña de la circularidad de las polaridades rechazar/ser rechazado, castigar/ser castigado, excluir/ser excluido, someter/ser sometido en rodajes sadomasoquistas de repetición compulsiva.

Tanto las profundas inhibiciones como la desenfrenada impulsividad y las alternancias entre una modalidad y otra, refieren a un intento de fuga, de huida defensiva de la angustia y con frecuencia, remiten a modos en que la depresión primaria, los déficits en la constitución de funciones intrapsíquicas y específicamente en los procesos de simbolización se ponen de manifiesto. Todo ello emplazado en dolorosas modalidades intersubjetivas.

Los fracasos académicos reactivos pueden ser desencadenados por:

- a) Procesos de organizaciones y reorganizaciones psíquicas propias del trayecto del desarrollo. Transformaciones que conllevan despedidas, duelos y nuevas aperturas, intrínsecas del devenir siendo en los tiempos de la niñez y en los emplazamientos puberales que trazan la adolescencia temprana. El trabajo psíquico que dichos procesos involucran, en las mixturas intra, inter y transubjetivas, en ocasiones conlleva a descentrar el interés de la vida académica escolar, con el consecuente decremento de la productividad.
- b) Dificultades de las instituciones educativas para adecuarse a las peculiaridades constitutivas del trayecto del desarrollo. Las aulas sobrepobladas, sobreexigencias en la extensión horaria, escasos recursos, son una de los tantos modos en que las instituciones educativas se alejan de las recomendaciones sobre condiciones mínimas que operan de sostén de los escenarios extrafamiliares lo suficientemente saludables. En esta dirección, los estudios de la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), recomiendan que en el transcurso de la escuela primarias los grupos áulicos se

integren con quince estudiantes y nunca más allá de veinte niños/as. Correlativamente, señalan que el número de horas de clase, extensión de la jornada docente y la remuneración que reciben, son variables relevantes a tener en cuenta en la prevención del fracaso académico. Condiciones que distan de ser tenidas en cuenta en la actualidad.

En consecuencia, los diagnósticos diferenciales frente a esta problemática tienen una importancia radical. A tal efecto, es prioritario distinguir en qué caso el deseo de conocer es obturado porque el deseo mismo no pudo constituirse; en cuáles son efectos de necesarias y nuevas organizaciones que propulsa el devenir del desarrollo; o cuándo es el resultado de una problemática transitoria y/o reactiva a las condiciones ambientales escolares. Posicionamiento, que requiere de reformulaciones teóricas que dejen atrás tanto concepciones formuladas en tiempos de la modernidad, transversalizadas por lógicas binarias-cartesianas como las propuestas reduccionistas, en pos de ubicar la dimensión relacional, contextual e históricamente situada, como epicentro del desarrollo humano. Además, que estas reformulaciones se reflejen tanto en la modelización de modalidades de trabajos flexibles y específicos como en las necesarias actualizaciones de instrumentos psicológicos que se implementan para arribar a síntesis diagnósticas, tal como referimos en los comienzos de este escrito.

El diagnóstico en la vida de una persona nunca resulta neutro, es terapéutico o iatrogénico

La pretensión de constituirse en una herramienta terapéutica, paradigma directriz en la modelización del encuadre, se concretará cuando el trayecto diagnóstico se configure en un continente para pensar, en forma incipiente, nuevos enlaces sobre la problemática por la que se consulta. Estas nuevas ligaduras nacen al compás de ritmos relacionales, de encuentros y desencuentros escenificados en la relación transferencial y no transferencial de todos y cada uno de los participantes del proceso diagnóstico. Así, en la mente del psicodiagnosticador, la comprensión de las múltiples aristas que

habitan las dificultades escolares, se construye paulatinamente a partir del interjuego entre el marco teórico que sustenta la práctica, con las peculiaridades que el material clínico presenta en el espacio diagnóstico. En él se conjuga el vínculo que decanta la comunicación, la interacción y el encuentro entre los padres² y/o adultos a cargo, el niño o niña, el profesional consultado y las envolturas institucionales que provee el trabajo en red. Procesos que, tal como señalan Borelle y Russo (2013), promueven en el psicodiagnosticador un interjuego de procesos de identificación y movilizaciones de sus propios conflictos infantiles, actualizados en los aquí y ahora transferenciales. Dinámica que, en su devenir, traza puntos ciegos que requieren ser cuidadosamente trabajados, en pos de sostener los principios éticos y especificidades teóricas-metodológicas del campo disciplinar³.

En otras palabras, el lugar que ocupa el psicodiagnosticador en la transferencia y las repercusiones que tiene en su mente, son aspectos centrales del trabajo con niños/as y adultos significativos. Las circularidades relacionales, con sus entramados proyectivos e identificatorios, trazados entre, al menos, madre-padre-niño/a-docente-institución se reproducen en la interacción con el psicodiagnosticador. Así, el psicólogo proyectivamente puede ser ubicado en el lugar de un padre/madre exigente y crítico, y/o protector y permisivo, continente y disponible, y/o en el lugar de un docente descalificador, y/o en el lugar de un/una niño/a del que se espera que responda adecuadamente, entre otras muchas posibilidades derivadas en las múltiples combinaciones posibles de la conflictiva relacional familiar y extrafamiliar.

² Por razones de estilo, el escrito refiere a los padres en plural. Bajo de este término se incluyen tanto las diversas posibilidades en que la parentalidad se emplaza como la posibilidad de la presencia de adultos significativos presentes en la consulta.

³ Llevar adelante procesos diagnósticos, requiere de tres pilares básicos: formación específica (metodológica y ética), espacios de co-visión del material recogido en el que se analice los procesos transferenciales y no transferenciales suscitados en la mente del psicodiagnosticador y tratamiento personal.

La potencia que revisten las identificaciones proyectivas en la mente del que las recibe y alberga, exige que el psicodiagnosticador, preste especial vigilancia a sus propios procesos psíquicos. Cuando este trabajo interno decae y priman procesos identificatorios con el/la niño/a, devendrán sentimientos hostiles y críticas hacia los adultos vividos como frustrantes. En cambio, cuando se identifica con el sufrimiento o la impotencia parental, se restringen las posibilidades de comprender la posición o problemática particular del niño o la niña. De igual modo, cuando se pierde de vista la complementariedad relacional de la pareja parental y se identifica con uno de los padres, con frecuencia ubica al otro en el lugar del culpable. Así, cuando se incluyen en las entrevistas a los actores educativos (docentes/directivos) en el psicodiagnóstico, podrán surgir identificaciones con las angustias de los padres y niños/as o con las exigencias escolares. Las ejemplificaciones vertidas, son solo alguna de las múltiples situaciones posibles en la que se tienden las transferencias múltiples en el trabajo con niños/as.

Desde este posicionamiento es todo un desafío acotar los prejuicios y desplegar una actitud empática tanto con los adultos implicados como con el/la niño/a. Reto que procura ir más allá de una escotomización del motivo de consulta de uno y/o ambos padres, del/la niño/a, docentes u otros, para configurarse en un lugar de contención del dolor psíquico que permite la expresión de los intrincados entramados del sufrimiento, con sus vicisitudes conscientes-inconscientes (Taborda y Toranzo 2017).

En los momentos iniciales de la consulta es frecuente observar, en la relación de padres e hijos/as, un doloroso lenguaje de desencuentros, deshilvanos, desarticulaciones, disociaciones, que habitan las constelaciones sintomáticas y el sufrimiento psíquico, los cuales buscan ser depositados porque resultan, en diferentes grados, intolerables. Cómo tal, los movimientos psíquicos que procuran depositar aspectos propios en el otro (identificación proyectiva) tienen un cariz primordialmente defensivo.

La consulta puede ser presentada por los padres o adultos

responsables, bajo una modalidad que remite a dificultades relacionales del orden del déficit en las configuraciones psíquicas que habilitan en las fracturas disociativas del reconocimiento de la alteridad del otro. Déficit que promueven que, el sufrimiento del/la niño/a se signifique con un alto impacto persecutorio, en el que prevalecen los movimientos defensivos de desestimación y/o desmentida. El hijo o hija puede quedar atrapado/a en un espacio intersubjetivo en el que priman: a) proyecciones de aspectos insoportables, que revelan lo no constituido como función psíquica de los adultos. En este marco, el/la niño/a y sus síntomas suelen ser vividos como el “*desastre*” que debe ser excluido; b) depositaciones de las dificultades en uno de los padres o en el mundo extrafamiliar, como por ejemplo la escuela, docentes, amigos/as, u otros; c) espacios psíquicos relacionales de indiferenciaciones entre el o los padres y el sufrimiento del/la niño/a que habitan en los decires: “*igualito a mí*”, “*a mí me pasaba lo mismo y acá estoy*”. Estos tres modos, que con frecuencia en la consulta se presentan combinados, conllevan un camino de reintroyección sinuoso y resistido.

En cambio, cuando en los adultos prima la capacidad de reconocer al/la niño/a en su alteridad subjetiva, surgen con mayor facilidad y, en un plazo menor de tiempo, tanto el contacto con el sufrimiento del hijo/a como nuevos enlaces que lo tornan pensable, más allá de las ansiedades persecutorias y las defensas proyectivas puestas en juego en los momentos iniciales del trayecto diagnóstico.

De todos modos, el proceso de reintroyección, que permite transformar lo no-pensado en objeto de indagación o conocimiento es paulatino y se desarrolla entre necesarias progresiones-regresiones. En el despliegue de sus características y tiempos se conjugan un abanico de condiciones combinadas, entre ellas: -las peculiaridades de la estructuración psíquica, -las complejas mixturas inconscientes de los contenidos escotomizados, -las complementariedades intersubjetivas de los procesos disociativos traducidos en las identificaciones proyectivas; -las condiciones vinculares tanto actuales significativas como transgeneracionales e

históricas contextuales, -la relación que se establece entre los participantes del proceso y con las envolturas que provee el encuadre de trabajo desarrollado en tiempos y espacios específicos.

En consecuencia, dada la complejidad de la consulta, su carácter no-espontáneo con origen en la derivación escolar, es necesario poner especial atención en el abanico de mixturas que trazan: las constelaciones intrapsíquicas del/la niño o niña; las transmisiones transgeneracionales; los entramados identificatorios familiares y vicisitudes de la conflictiva parental, dado que imprimen su propia especificidad en la modelización del encuadre.

En este marco, construir paso a paso la alianza de trabajo y adherencia al mismo se erige como temática prioritaria. Las fantasías depositadas e interjuegos de modulaciones emocionales en momentos iniciales del proceso, tienen una significativa relevancia e impregnan el devenir de la relación transferencial/no-transferencial en el tiempo. Desde esta perspectiva, cabe subrayar que el encuadre opera, también en el psicodiagnosticador, como protector y modulador tanto del contacto emocional como de la distancia óptima para poder pensar.

Encuadre relacional fundamentado para el estudio de las constelaciones intra e intersubjetivas

Atendiendo a lo expuesto, presentamos un encuadre diagnóstico modelizado, que prevé diversos encuentros: unos desarrollados con los padres y el/la niño/a por separado y otros en conjunto. Instancias en las que incluimos nuevas herramientas psicológicas, en pos de dinamizar el proceso de transformar impresiones sensoriales y emocionales en narrativas, recuerdos y conocimientos posibles de los interjuegos entre fantasías inconscientes/realidades vividas. Centralmente, promover una lectura de la problemática del/la niño/a como un mensaje dirigido a otro que refiere a una conflictiva intra, inter, y transubjetiva.

Para ello, es necesario que esté presente la atención interesada, la capacidad de observación, de tolerar el misterio, y,

fundamentalmente la disposición para albergar la transferencia. Siempre teniendo presente que las producciones emergentes, en todos y cada uno de los recursos técnicos implementados, se emplazan en las circularidades de las multiplicidades de fenómenos transferenciales y no transferenciales, conscientes e inconscientes, suscitados en todos y cada uno de los participantes, cabe subrayar, incluido los del terapeuta a cargo del proceso diagnóstico.

Cuando en el psicodiagnosticador subyace la reciprocidad con los padres y con el/la niño/a es posible mostrar, más allá de

lo que se dice, la vivencia de las emociones. Para ello es necesario visibilizar las mixturas que se trazan entre dificultades, contenidos no tramitados y capacidades creativas e imaginativas que habitan en la “belleza interna de cada persona”.

Los recursos técnicos delineados para cada instancia, han sido operacionalizadas con el sustrato de los aportes de Fontana y Loschi (1982) y los hallazgos de investigaciones empíricas de proceso terapéutico. Estas últimas, señalan que sólo el emerger de emociones positivas, acompañadas de narrativas, estimula las posibilidades de establecer nuevas investiduras conducentes al insight (Taborda, Fontao, Toranzo, Mergenthaler y Ross, 2011; Fontao, Taborda, Toranzo, Mergenthaler y Ross, 2011). Por otra parte, Cryan (2009), a partir de la indagación realizada sobre el proceso terapéutico, destaca que las primeras entrevistas tienen una importancia radical tanto en el desarrollo transferencial y construcción de la alianza terapéutica, la cual repercute en la adherencia al tratamiento, como en la comprensión de los porqués de las constelaciones sintomáticas.

Estrategias implementadas con los padres o cuidadores/as

Cabe señalar que, cuando los padres o responsables legales solicitan la consulta, se les indica que asistan a la misma sin la compañía del/la niño/a. En ocasiones, hacen caso omiso a dicha indicación; en estos casos la primera entrevista se desarrolla con el conjunto de personas que asistieron, con la consigna que cuenten entre todos los motivos de la solicitud del turno, poniendo especial énfasis en modular las ansiedades emergentes. Antes de concluir se

acuerda la próxima entrevista para los adultos con la pertinente fundamentación de la modalidad de trabajo.

En aquellos casos que los padres estén separados, la primera entrevista reproduce esta condición, para escuchar las versiones que cada adulto tiene de la problemática del/la niño/a. El espacio queda abierto para que cada uno elija asistir a solas o, si lo considera pertinente, en compañía de la pareja actual. Configuraciones de los momentos iniciales del proceso, que serán leídas en la conjunción del material recolectado.

Según las consideraciones precedentes, aplicables como variedades posibles, luego de solicitar el consentimiento informado⁴ y recorrer el motivo de consulta, su historia y atribuciones causales, se instrumenta la técnica propuesta por Taborda (2010) ***Proyecciones relacionales gráficas y verbales***, cuya consigna es: “*Cuenten con un dibujo cómo es la relación con el/la niño/a*”. Se entregan tres hojas y, en aquellos casos que ambos padres estén presentes, eligen hacer un dibujo en conjunto o por separado. Una vez culminada la representación gráfica, se solicita la elaboración de un relato sobre lo dibujado.

En este contexto, el gráfico constituye una escritura de imágenes pre-verbales que integra registros previos y marcas activadas en la transmisión transgeneracional, que se ponen de manifiesto ante la consigna. El sostén y rêverie del terapeuta a cargo del proceso diagnóstico, puede convocar investiduras inconscientes que se ligan a otras representaciones, en esta ocasión para configurar una imagen gráfica que procura hablar del sufrimiento que perturba el espacio psíquico relacional entre padres e hijos/as.

Antes de concluir este primer encuentro se propone la técnica ***Historia fotográfica*** (Taborda, 2010), cuya consigna es: “*En el próximo encuentro vamos a conversar sobre la historia de vida de su hijo/a y de ustedes como padres, para ello les voy a pedir que*

⁴ En el trabajo con niños/as, son los adultos los encargados de solicitar la consulta. Condición que los convierte en responsables de conocer y firmar el consentimiento informado. El mismo opera, a modo de documentado requisito escrito, central para el desarrollo del trabajo.

busquen fotos, las seleccionen y las traigan, pueden traerlas impresas o en formato digital”.

La implementación de este recurso tiene un doble propósito. Por un lado, tiende un espacio de continuidad, entre un encuentro y otro, que convoca a volver a mirar y pensar la historia vivida. Espacio que con múltiples variaciones podrá extenderse entre memoraciones internas, en ocasiones con narrativas explícitas compartidas y defensas que acotan el recordar.

Por otra parte, consideramos que las fotografías, de un modo u otro, retratan/ inmortalizan imágenes de aquellos momentos, relaciones, historias de encuentro con otros y con uno mismo que se temen olvidar: “las primeras horas de vida, la primera sonrisa, laleos, caminata, etc.” Seleccionarlas convoca a recordar, elegir cuales pueden resultar más elocuentes, cuales se quieren compartir y luego, al volver a mirarlas en compañía del psicodiagnosticador, originan nuevas asociaciones, narrativas y recuerdos relacionales tiernos y/o alegres que pueden promover incipientes enlaces con aquellos que revisten dificultades y sufrimientos.

Al emplear la técnica ***Historia fotográfica*** es importante estar atentos, entre otras cosas, a la disposición de los padres para buscarlas, a conversar sobre ellas fuera y dentro del consultorio, los lugares que reflejan, las personas retratadas, los pasajes que se muestran, los que quedan excluidos, la consistencia entre los lenguajes pre-verbales que la fotografía muestra con las narrativas elaboradas en el aquí y ahora. Frente a lo cual, el psicodiagnosticador, implementa el reflejo y las preguntas, - dimensiones del continuum interpretativo de Fiorini (1989)⁵-, en pos de convocar a volver a mirar y establecer nuevos enlaces, respetando lo que aún no puede pensarse.

Las preguntas, son guiadas por la búsqueda de captar los complejos devenir de las constelaciones intrapsíquicas, al compás de

⁵ Continuum interpretativo que incluye: 1.-preguntas, 2.- reflejo, 3.-señalamiento, 4.-clarificación, 5.- confrontación-rectificación y 6.- interpretación (Fiorini, 1989).

ligazones amorosas, que se configuran en las dimensiones intersubjetivas. A tal efecto, para analizar, a modo de capas que se entretejen, las dinámicas involucradas en las vicisitudes relacionales, puntualizamos como guía diez dimensiones observables, agrupadas en tres tiempos que transcurren entre la intersubjetividad primaria y la terciaria, definida por Trevarthen (1998). En el *primer tiempo de ligazón amorosa* incluimos: 1) los enlaces entre el mundo de representaciones imaginarias de la preconcepción, que abarca las transmisiones transgeneracionales en conjunción con la elaboración de la pérdida de la vida intrauterina con su par complementario tomar la vida y 2) los primeros progresos en los procesos de discriminación. En el *segundo tiempo de diferenciación amorosa* ubicamos: 3) la capacidad de realizar el primer acto de posesión, de representar, de crear espacios intermedios que se expresa en la posibilidad de ligarse a un objeto transicional; 4) los procesos de diferenciación entre personas y objetos conocidos o desconocidos; 5) los pasos hacia la autonomía motriz, la exploración, el lenguaje y el conocimiento de los riesgos; 6) el desarrollo de la capacidad de estar a solas sin sentirse abandonado. En el *tercer tiempo de descubrimiento de la alteridad del otro* consideramos: 7) el descubrimiento de la incompletud ontológica que se abrocha con el reconocimiento de la diferencia de sexo y configuraciones identitarias de género; 8) la discriminación entre lo mío-lo tuyo-lo nuestro, que implica la aceptación de normas, por amor a sí mismo y al otro en conjunción con el deseo de ser grande; 9) el descubrimiento de la privacidad de la mente y el resignar que otros piensen por él/ella y en él; 10) el pasaje de las leyes y mitos familiares a las múltiples legalidades y mitologías de cada contexto, que propulsa el compartir con otros tolerando las diferencias.

En síntesis, las narrativas históricas, desarrolladas en no más dos encuentros de 45 minutos cada uno, son recursos que permiten co-pensar con los padres/cuidadores/as, las complejas tramas interactivas, recíprocos intercambios, espejamientos e influjos no lineales, tanto en las dialécticas que promueve el desarrollo como en las configuraciones de déficits y dificultades. Tramas signadas por

los entrecruzamientos de atemporalidades inconscientes, temporalidades lógicas conscientes y movimientos regresivos-progresivos que convocan, reorganizan y reconstruyen, a lo largo de la vida, los modos de ser y estar en el mundo y consigo mismo (Taborda y Toranzo, 2017).

En otras palabras, se busca propiciar que el trayecto diagnóstico se convierta en una oportunidad terapéutica que pone en relación la historia de hechos vividos con los significados que se le han atribuido. Hechos y acontecimientos ante los cuales los padres han tenido dificultades para comprender y se constituyeron en desencuentros emocionales. Ante los cuales el/la niño/a elaboró sus propias fantasías y teorías, reaccionando de acuerdo a sus series complementarias e identificaciones. Si bien, estas historias fueron registradas en la memoria, con frecuencia quedaron aisladas por dificultades para otorgarles sentidos que permitieran su codificación para evocarlas y recuperarlas a modo de vivencias consistentemente coherentes. Así, la indagación tiene el potencial de promover la reorganización de fragmentos dispersos que fueron sepultados por falta de una red de significados que los unifique para ser evocados.

Antes de concluir el último encuentro se solicita a los padres que asistan a la próxima reunión en compañía del/la niño/a y que ellos, serán los encargados de hacer las presentaciones pertinentes en la privacidad del consultorio. En aquellos casos que el/la hijo/a tenga más de cuatro años, se les informa también que, a posteriori de la presentación, ya cuando todos se sientan de algún modo confiados/as y el/la niño/a explícitamente asienta llevar adelante el proceso, la entrevista continuará a solas con el/ella. En esta etapa, además se comunica que próximamente los convocaremos a una entrevista de juegos compartidos.

Con frecuencia los padres preguntan sobre qué y cómo contarle al/la niño/a los motivos de la consulta. Frente a esta petición, el psicodiagnosticador les ayuda a pensar a través de preguntas tales como: ¿El/ella sabe que vinieron a verme? ¿Conoce algo de lo que hemos hablado? ¿Quieren contarme como le dirían? Suelen consultar también si es relevante que asistan ambos a la primera entrevista del/la niño/a, lo cual queda a su elección.

Estrategias implementadas con el/la niño/a

Del mismo modo que con los padres, los momentos iniciales del proceso diagnóstico revisten sus complejidades y ansiedades propias del encuentro entre desconocidos o más precisamente conocidos a través de los decires de los padres. Por este motivo, atendiendo al carácter de las ansiedades emergentes, en el primer tramo del encuentro inicial, las presentaciones se desarrollan en compañía de al menos uno de los padres o adulto responsable. En esta instancia, en consonancia con el código de ética profesional vigente, nos abocamos a explicar la modalidad de trabajo y consultar su disponibilidad para el mismo, en términos de asentimiento, en pos de verificar su deseo de ser parte del trayecto diagnóstico e informar su libertad para revocarlo en el transcurso del mismo.

A su vez, por originarse la consulta en la derivación escolar, se torna central observar y trabajar la modalidad con que se manifiesta la resistencia y la transferencia desarrollada en forma previa a la primera consulta. La misma guarda consonancia, al menos, con la:

- a) función que tiene el síntoma en el equilibrio psíquico, su historia y consolidación en la trayectoria de vida;
- b) las vicisitudes intrínsecas al desarrollo del lenguaje, atendiendo que, aproximadamente a partir de los siete años, el mismo se constituye como recurso interno para pensarse y narrarse como sujeto biográfico;
- c) la interrelación entre vergüenza, pudor y confianza que habita en el mostrar/ocultar;
- d) relaciones que el/la niño/a y su familia mantienen con la persona e institución que la propuso;
- e) vivencias despertadas por la derivación, las cuales pueden extenderse desde *“por fin alguien me ve”* a la negación de la problemática;
- d) coincidencias y discordancias entre la preocupación de los adultos y las del niño/a;
- f) proyecciones sobre la institución en la que se realiza la consulta y
- g) las circularidades relacionales que se construyeron entre los padres y el psicodiagnosticador.

La conjunción de estos aspectos talla las interrelaciones entre lo egosintónico y egodistónico que se vivencian en las dificultades por las que se consulta. En esta dirección, la propuesta de diseño diagnóstico modelizado, también en el trabajo con el/la niño/a, prioriza la búsqueda de abrir un espacio de corrimiento de las

dicotomías entre manifiesto y latente. Entendemos que las expresiones de los motivos de la consulta se emplazan en los entramados que trazan los contenidos inconscientes/ conscientes, confianza/ desconfianza, posibilidades propias del desarrollo, anhelos y vivencias despertadas por las significaciones que otros le otorgan a sus dificultades que, a modos de capas, paulatinamente se tienden para ser develados en el contexto de la co-construcción de nuevas versiones.

Desde este posicionamiento, con el propósito de brindarle al/la niño/a la posibilidad de expresar de diversas maneras su sufrimiento psíquico, implementamos la siguiente secuencia de trabajo:

- Escuchamos las verbalizaciones referidas al motivo de consulta y las relaciones que va realizando tanto sobre su historia como acerca de los porqués de su sufrimiento.
- Verificamos signos de organización psíquica que nos hagan suponer que puede dibujar.
- Cuando la simbolización gráfica es posible, implementamos la técnica ***Proyecciones gráficas y verbales sobre el motivo de consulta*** (Taborda y Toranzo, 2017), cuya consigna es: “*Contame con un dibujo porque venís a verme*”. Dibujo al que, además de crearle un relato, exploramos junto al/la niño/a los detalles y las asociaciones que van surgiendo en conexión con sus preocupaciones.

La técnica fue especialmente construida con un doble propósito: -ir más allá de las limitaciones que impone el desarrollo del lenguaje verbal, señalado previamente y, fundamentalmente, -ubicar al/la niño/a en el lugar de sujeto activo, autor del recorte que elige realizar de su realidad intrapsíquica para mostrarlo en términos de sufrimiento y preocupaciones propias. En la dimensión intersubjetiva, los movimientos de mostrar/ocultar revisten intrincados procesos psíquicos que tienen que ser minuciosamente analizados porque dan cuenta de al menos de la: -diferenciación entre lo íntimo- privado y que se desea compartir con otro, -confianza depositada, -evaluación de la mirada del otro, -vivencia de la dificultad, -deseos sobre cómo le gustaría ser considerado por el otro.

Luego de recorrer estos primeros pasos que tallan los paulatinos ir conociéndonos en la conjunción de lo transferencial y no transferencial, y con ello la alianza de trabajo, seguimos con el proceso, respaldados en la conjunción de técnicas proyectivas y psicométricas. La batería en su extensión se configura según la problemática y ritmo de cada niño/a, si bien en algunos casos incluimos otras pruebas proyectivas, mantenemos como invariantes las técnicas que en este capítulo detallamos.

En este marco, continuamos con el proceso diagnóstico, apoyándonos en una herramienta que pone en dialogo tanto a la transmisión transgeneracional como al sufrimiento de los protagonistas. Para ello, empleamos la técnica *Construcciones lúdicas y sus narrativas de representaciones de apego (ASCT)*⁸ creada por Bretherton, Ridgeway y Cassidy (1990) y adaptada a nuestra población por Labin y otros (2019), disponible en: https://sites.google.com/site/bpierreh/accueil_en_sp/argentina_cch

El instrumento con el respaldo de juguetes específicos (Figura 1) incluye siete historias lúdicas incompletas presentadas por el psicodiagnosticador que aluden a situaciones que requieren del cuidado o consuelo de otro.



Figura 1. Material estandarizado para Construcciones lúdicas y sus narrativas de representaciones de apego (ASCT)

El desarrollo de la técnica abarca dos momentos diferenciados. En el primer momento, titulado ***Construcciones de narrativas lúdicas del niño/a***, las consignas adaptadas y estandarizadas proponen situaciones problemáticas/estresoras y convocan al niño/a elaborar -verbal y lúdicamente- resoluciones posibles, que ponen en juego las expectativas de la disponibilidad del otro, en términos de representaciones internas de apego introyectadas. A modo de ejemplo, mencionamos una de las historias incompletas titulada: “el ruido en la oscuridad”; en la que el psicodiagnosticador plantea: “*Es la noche y toda la familia está en el comedor/cocina. El/La hermano/a se va a acostar. María/Juan va un poco más tarde y se acuesta. De pronto, escucha un ruido (rascar debajo de la mesa para generar el ruido) y María/Juan se tapa con la frazada ¿Qué es ese ruido? (con tono de preocupación). Mostrame y contame qué pasa ahora*”. A continuación, el/la niño/a esboza una resolución.

En el segundo momento, en busca de observar las complementariedades relacionales que estimularon las configuraciones de las representaciones internas de apego, la prueba se desarrolla en una entrevista conjunta con el/la niño/a y los padres o cuidadores/as. Las consignas, en el aquí y ahora lúdico, convocan a elaborar historias compartidas que aluden a la modalidad de las interacciones, la calidad de los cuidados que el adulto provee, la disponibilidad y sensibilidad parental. En esta segunda parte de la técnica, denominada ***Co-construcciones de narrativas lúdicas***, requiere que en conjunto completen, lúdica y verbalmente, dos historias; la primera de caldeamiento y la segunda refiere una situación que demanda del cuidado del adulto. En esta oportunidad, la consigna es: “*Juan / María le dice a sus padres/madre/padre: “tengo dolor de panza, me duele la panza (voz un tanto dolorida y lenta)”. Muéstrenme y cuéntenme que pasa ahora*”. En aquellos casos que los padres estén separados se destinará una reunión con cada uno de ellos.

Para su posterior transcripción, codificación e interpretación, la administración de la técnica es videograbada⁶. El análisis interpretativo de las historias, se focaliza en el estudio de la consistencia y coherencia de los contenidos verbales y no verbales de: las peculiaridades de los encuentros/desencuentros relacionales; la calidad de los cuidados; la disponibilidad y sensibilidad parental. Así como también, las modalidades de búsqueda de refugio, consuelo, cuidado que el/la niño/a despliega según las expectativas representacionales internas que fue construyendo.

En aquellos casos que la derivación escolar refiere problemas de aprendizaje, en cualquiera de sus variedades, a partir de los seis años, la inclusión de la *Escala de inteligencia de Wechsler – versión argentina (WISC-IV)* (Taborda, Barbenza y Brenlla, 2011) se constituye en condición sine qua non para dar cuenta de una evaluación detallada del funcionamiento cognitivo.

La escala es una herramienta que devela los puntos ciegos en la comprensión de las dificultades cognitivas y permite profundizaciones en el estudio tanto de fortalezas como limitaciones de los/las niños/as. El abanico evaluativo que provee el WISC-IV apunta a enriquecer los diagnósticos fundamentados en el análisis de recurrencias y divergencias.

Desde este posicionamiento, es relevante tener en cuenta que las normas psicométricas constituyen sólo una guía: lo central es analizar el comportamiento integral del examinado durante todo el proceso y estudiar las actividades intelectuales como una totalidad estructurada, en vez de un dato cuasi estable. La inteligencia es parte de la personalidad en sí, lo cual se refleja en la composición de las escalas y en las ponderaciones asignadas a cada subtest. Así, resulta central realizar una evaluación cuantitativa y cualitativa global del

⁶ Para concretar la videograbación se requiere del consentimiento informado parental y el asentimiento del/la niño/a. Condición que puede incluirse en el consentimiento que se firma en los comienzos del proceso o en este momento, generar un nuevo documento firmado por los padres y confirmado por el niño/a.

test y del interjuego que se efectúa entre los subtests. La evaluación cualitativa permite observar y describir el modo en que el examinado pone en juego los conocimientos intelectuales adquiridos, los métodos para resolver problemas, la posibilidad de verbalizar significativamente y de eludir-aludir los componentes emocionales en el momento de solucionar problemas que requieren respuestas cognitivas.

En otras palabras, cuando en el proceso psicodiagnóstico se incluyen pruebas psicométricas, es central transversalizar los resultados por la interpretación cualitativa y el análisis clínico de los resultados.

Instancia de co-construcciones diagnósticas

Metafóricamente, podemos equiparar el diagnóstico con un esqueleto, una estructura que irá tomando cuerpo en la mente del psicodiagnosticador a partir del efecto de las repeticiones recurrentes observadas en las expresiones gráficas, verbales y transferenciales múltiples.

El material recogido es analizado como una investigación en curso, en la que se busca develar o, al menos, iniciar la comprensión de los porqués de la conducta manifiesta, las vías de compensaciones implementadas y los aspectos saludables. El reconocimiento del interjuego de lo que se conoce con lo que no se llega a comprender plenamente, promueve movimientos que conducen a trabajar y reconsiderar los aspectos disociados y los aún no pensados de la problemática.

Por ser la consulta originada en la derivación escolar, nos detenemos especialmente a informar sobre potencialidades y dificultades observadas en las funciones cognitivas, pensadas desde las modalidades del/la niño/a de atender y configurar sus estilos de conocer/desconocer sobre sí mismo y el mundo circundante.

En aquellos casos que se observan dificultades que obturan las posibilidades de aprender, con el sustrato de investigaciones precedentes, se propone seis meses a un año de tratamiento

psicoterapéutico, según las perturbaciones observadas, antes de concluir en definiciones categóricas de dichas dificultades (Taborda y Toranzo, 2017). En esta dirección cabe subrayar, que tanto las rotulaciones precipitadas como el desconocimiento de un déficit real resultan iatrogénicos. La negación de dificultades puede obligar al/la niño/a a tener que enfrentar exigencias conducentes a desplegar esfuerzos desmedidos y hacerlo responsable de su fracaso. En consecuencia, puede promover actitudes conscientes e inconscientes persecutorias que se tornan perniciosas.

De este modo, buscamos llevar a las instancias diagnósticas los aportes que investigaciones de última generación que demuestran que, cada una de las capacidades/dificultades y lecturas que de ellas hacemos se emplazan y desarrollan en la dimensión relacional epocalmente situada. Los modelos representativos internos de apego organizados, que incluye los estilos seguros, inseguros huido-avoidante y ansioso-ambivalente con mayores o menores dificultades develan una organización de la mente que talla un modo de atender a la realidad externa e interna. En cambio, las representaciones internas de apego desorganizadas dificultan dicho contacto y se traducen en dificultades relacionales que involucra la capacidad de aprender y diversas funciones cognitivas, en especial aquellas que refieren capacidades cristalizadas (Labin, 2019).

Desde este posicionamiento, a continuación, se presenta el encuadre modelizado para trabajar la síntesis diagnóstica con los padres, por un lado y con el/la niño/a, por otro.

Entrevista de co-construcciones diagnósticas con los padres

El objetivo primordial de esta instancia es volver a pensar cómo se fueron constituyendo las modalidades de conocer, los recursos con los que cuenta, las dificultades que emergen en el ámbito escolar y si ellas abarcan otras áreas relacionales en la vida del/la niño/a.

A tal efecto, se trabaja con la proyección de la producción videofilmada de la técnica *Co-construcciones de narrativas lúdicas*. Volver a mirar la historia construida plantea un escenario que,

al referir a situaciones representadas que aluden y eluden a episodios concretos de la vida real, proponen una distancia óptima para observarlas, analizarlas, pensarlas, que modula el trabajo de reintroyección. Así, se emplaza un ir y venir entre escenas lúdicas y representaciones mentales de apego en el interior de la vida familiar.

En este marco, el psicodiagnosticador, a través de preguntas focaliza el trabajo tanto en los encuentros y desencuentros relacionales explícitos e implícitos, verbales y pre-verbales que los padres refieren de lo observado en las escenas lúdicas como a transferir esas observaciones a situaciones concretas de la vida cotidiana, en pos de propiciar nuevos enlaces y asociaciones. A su vez, el contenido clínico recogido en las técnicas *Proyecciones relacionales gráficas y verbales* e *Historia fotográfica*, brinda material propicio para enriquecer el devenir de dichos enlaces y asociaciones.

De este modo, con el sustrato de las emociones emergentes procura promover procesos de mentalización que permitan trazar nuevas ligaduras entre el sufrimiento del/la niño/a y los propios suscitados en la parentalidad, transversalizados por la trasmisión transgeneracional.

Articulaciones que conlleva iniciar a recorrer episódicos biográficos de los padres, con sus respectivas sensaciones, fantasías y emociones. Este volver a mirar su pasado en compañía, abrochado con la historia del/la niño/a, inicia el camino para pensar la repetición y elaborar los aspectos conflictivos con sus propios padres y, en el aquí y ahora con el/la hijo/a, con las envolturas que las circularidades relacionales familiares trazan. Cabe subrayar que comprender el sufrimiento de los adultos es condición sine qua non para propiciar en ellos la capacidad de comprender el sufrimiento del/la niño/a.

Entrevista de co-construcciones diagnósticas con el/la niño/a

En esta instancia, para compartir la síntesis del material clínico recolectado, ampliar las posibilidades de reintroyección y promover nuevas asociaciones, se torna central tanto modular las ansiedades

propias de este encuentro como el dejarse guiar por la modalidad y ritmo que el/la niño/a propone en el aquí y ahora, con sus movimientos transferenciales y no transferenciales.

Con esta intención, la entrevista de síntesis diagnóstica inicia con la apoyatura de la técnica ***Proyecciones gráficas y verbales de las fantasías de enfermedad y curación***, cuya consigna es: *Hoy voy a contarte lo que vi en lo que fuimos compartiendo y me fuiste contando en este tiempo. Pero no voy hablar sola vamos a ir mirando juntos lo que te preocupa y cómo crees que puedo ayudarte. Empecemos dibujando: “Contame con un dibujo como puedo ayudarte. Al concluirlo: “Hablemos de este dibujo”* (Taborda, 2010).

La propuesta pone en relación expresiones verbales y preverbales, en busca de sortear, o al menos acotar, las limitaciones que el desarrollo de lenguaje impone para marrarse como sujeto biográfico, pensarse y traducirlo en palabras. Los juegos y dibujos son los idiomas propios de la niñez, y por ende sus ideales portavoces, en este caso específico, para la expresión de las fantasías conscientes e inconscientes de enfermedad y su posición frente a ellas.

Desde este enfoque, los dobles interjuegos entre lo simbólico y lo imaginario permiten crear representaciones figurales y su relación con el proceso de escritura, en imágenes propias del inconsciente. Desde esta perspectiva, convocar a dibujar, en el aquí y ahora transferencial, es propiciar la producción de un nuevo acto psíquico, ya que si hay efecto de ligadura para realizar el gráfico (trabajo de simbolización), también hay modificaciones en el sujeto. La producción transmite deseos, rechazos, propósitos, miedos, cuidados, pérdidas, interrupciones y vías de compensación. Así, todo gráfico tiene que ser analizado y comprendido a la manera del sueño, fragmentado en sus componentes para obtener asociaciones que posibiliten tanto nuevas escrituras como la formulación de hipótesis acerca de las marcas históricas constitutivas de la realidad psíquica. Analizar este material, en el aquí y ahora en conjunción con el/la niño/a opera a modo de hoja de ruta para focalizar desde dónde y cómo se transmiten las conclusiones diagnósticas.

En otras palabras, en continuidad con lo propuesto en la técnica *Proyecciones gráficas y verbales del motivo de consulta*, implementada en la primera consulta, se busca sustentar los caminos de introyección con las pertinentes articulaciones que devienen del reconocimiento del/la niño/a como sujeto activo-autor, encargado de presentar su propio recorte de lo que le preocupa y como busca apaciguarlo. El psicodiagnosticador, a través del reflejo y las preguntas⁷, busca promover la enunciación de episodios concretos de la vida cotidiana (familiar y extrafamiliar) donde se refleje, tanto las dificultades como, su modalidad de resolverlo y estimula a pensar en otras alternativas posibles. Del mismo modo, con los mismos recursos técnicos (reflejos y preguntas) propicia el pensar si dichas situaciones observadas en la vida cotidiana están presentes en la relación con el psicodiagnosticador, a efectos de analizar sus semejanzas, diferencias y motivaciones que las respaldan.

Entrevistas con docentes o miembros de la escuela que realizan la derivación

Esta instancia del proceso diagnóstico es alternativa y, por ende, no siempre se lleva a cabo. La misma se concreta cuando las docentes y/o directivos lo solicitan y se cuenta con el acuerdo de los padres y el/la niño/a.

En esta entrevista, se busca lograr un corrimiento del “*tengo un alumno con problemas*” para trabajar focalmente con las dificultades, angustias que irrumpen en el vínculo docente- alumno. De este modo, se procura construir, en el aquí y ahora, un espacio en el que pueda surgir “*el pensar con...*” bajo la norma básica: *el secreto profesional para todos y cada uno de los sujetos que participan en el proceso diagnóstico*.

Como en toda relación los movimientos transferenciales y no transferenciales determinan el vínculo y, consecuentemente la tarea,

⁷ Primeras categorías del continuum interpretativo de Fiorini (1989)

en este caso la posibilidad de “*pensar focalmente las dificultades en aprender y enseñar*”. La experiencia previa que tengan los docentes y la institución respecto a la asistencia que ofrece el quehacer psicológico es uno de los factores que influye en la relación y peticiones que se le realizan al profesional.

Con cierta frecuencia hemos observado que los docentes y/o directivos solicitan un informe escrito explicativo de la problemática del/la niño/a, acompañado de recomendaciones a seguir en el proceso educativo. Tal petición se apoya, al menos en parte, en experiencias previas con profesionales que consideran adecuado otorgarlos, de este modo, los informes configuran una parte del legajo escolar del/la “*niño/a problema*” y son proveedores de una letra escrita que pretende sustentar el saber.

Desde nuestro punto de vista, esta solicitud expresa necesidades de dependencia de los docentes, por lo que responder a ella obtura la construcción de nuevas visiones propias sobre las dificultades observadas. Conjuntamente, se reducen las posibilidades de trabajar sobre escenas educativas que podrían acentuarlas o, en su defecto, contenerlas para transformarlas. Además, cuando el problema queda centralizado en el/la niño/a, se disminuye la capacidad de captar aquellas situaciones que, por ser transferidas al vínculo educativo, operan como obstáculo y cuáles se constituyen como motor del aprender.

La labor con el docente se centra focalmente en la relación que establece con el/la niño/a, su familia y la institución de pertenencia, desde su rol de educador. Para ello, a efectos de propiciar nuevas asociaciones, instrumentamos un continuo de intervenciones verbales que toman la forma de: puntualizaciones; pedidos de opinión; preguntas; acentuación de palabras o frases significativas. En consecuencia, se procura crear una relación continente en la que confluyan diversos puntos de vista que pudieran promover una comprensión diferente y reflejen la premisa de que, tal como señala Fernández (2000), “*Más importante que hacer que alguien piense algo no pensado, es permitir que amplíe el ámbito de lo pensable y*

que realice la ‘experiencia de vivencia’ de satisfacción, al reconocerse pensante. Es decir, la alegría de encontrarse y reconocerse autor”. En otras palabras, procuramos alejarnos tanto de un espacio de repetición automática como de infructuosos intentos de seguimientos imitativos de un listado de indicaciones o consejos. Este espacio sólo es posible de crear cuando el saber de sus protagonistas se construye en el “pensar con...”

Configuraciones clínicas. Su puesta en diálogo en un encuadre diagnóstico modelizado

Con la intención de ilustrar este enfoque modelizado, presentamos la implementación de nuevas técnicas proyectivas, gráficas, verbales y lúdicas que se articulan con una detallada exploración psicométrica de las funciones cognitivas a partir de un caso clínico. Por razones de extensión se omite el trabajo realizado con la docente e institución educativa.

A modo de ilustrar, parte de lo expuesto a lo largo de este tópico, analizaremos un recorte del material clínico recogido en el transcurso de un proceso diagnóstico, desarrollado a partir de una derivación escolar, emplazado en el trabajo en red con instituciones educativas.

A tal efecto, solo incluiremos las técnicas propuestas por las autoras de este capítulo, dado que por razones de extensión del mismo se omiten incluir algunas de las producciones gráficas del niño. Las viñetas clínicas sintetizadas, refieren a la atención de un niño, que llamaremos Joaquín (Jo), de 6 años y su madre que denominaremos María (Ma)⁸¹¹, quienes desde hace un año constituyen una familia nuclear en situación de monoparental. (Ma), refiere como motivo de consulta: “*Me mandan de la escuela, igual que ellos no lo agunto más ...ya no sé qué hacer con él...en casa se porta que es un horror, es insoportable... no lo aguantan en ningún lado...no hay quien lo pare...ni de día ni de noche, se levanta*

⁸ Todos los datos han sido modificados para su anonimización

trecentas veces... y desde hace un tiempo casi todas las noches se hace pis ...en el día trepa de un lado a otro, corre, tiene un Dios aparte digamos porque va de golpe en golpe, pero no le pasa nada tan serio para las caídas que tiene...mejor cierro los ojos para no vivir con el corazón en la boca....antes el padre (Pablo), bueno no es el padre, bueno si es el padre y lo crio le ponía un parate pero hace un año que se fue y no sabemos nada de él... Ahora la maestra que dice que así no lo puede tener en la escuela...que no aprende y no quiere hacer las tareas... yo ya no sé qué hacer con él...El año pasado lo medicaron por déficit atencional con hiperactividad, pero como la pasilla no le hacía nada no se la di más...la tomó casi un año”

Al implementar la técnica **Proyecciones relacionales gráficas y verbales**, (Ma) refiere (Figura 2): *“yo lo único que quiero es una casa... yo y él, ni pareja, ni nada... bueno...como te dije. Yo lo quiero ayudar, pero no sé cómo. Quise hacerlo tomado de la mano y no me salió”*.



Figura 2. Dibujo de la madre de la técnica *Proyecciones relacionales gráficas y verbales*

El material reseñado, denota un profundo sentimiento de desamparo, tristeza, anhelos de cobijo y un proceso de duelo en curso, que acota las necesarias diferencias entre adultos y niños/as. El catártico y enfadado lenguaje inicial decae para dar cuenta verbal y gráficamente de las circularidades que se trazan entre enojos y tristeza que tornan inabarcable las necesarias modulaciones emocionales del niño. En términos de expresiones gráficas resulta elocuente la conjunción entre la intención de darle la mano, sus dificultades para lograrlo y la búsqueda de un recurso (una sogá) que no alcanza a delinear el sostén en una unión que alcance para promover los sentimientos de continuidad e integración interrumpidos por el desenfreno motriz. Dificultad que podemos abrochar con la significativa verbalización “*Quiero ayudarlo y no sé cómo*”. En esta dirección, la bibliografía vigente señala que, con frecuencia, la actividad motriz exacerbada de los/las niños/as es complementaria de la depresión de los adultos significativos a cargo de su cuidado y, opera como malogrados recursos que busca mantener la atención y sostén necesario. Los síntomas del niño, sueño entorpecido, accidentes frecuentes, problemas escolares, dan cuenta de lo fallido del recurso que deja a madre e hijo transversalizados por la desregulación emocional que, a su vez, convoca a sumar nuevos síntomas, como por ejemplo la enuresis nocturna.

Al verbalizar el motivo de consulta, ya la madre refiere, al menos, dos situaciones vitales (secretos alrededor de la identidad del progenitor y al padre adoptivo que hace un año dejó el hogar) que quedaron pendientes para ser trabajadas con la apoyatura de la técnica *Historia fotográfica*. Las fotos seleccionadas en versión digital, en su mayoría, retratan situaciones escolares de nivel inicial, solo una de ellas plasma a la madre embarazada, dos a (Jo) bebé y una que incluye al padre adoptivo que los abandonó. Lo interesante es que la selección la realizaron en conjunción con el niño, porque sola le resultaba difícil y que aprovecharon para compartir y reírse un poco. Tonalidad emocional de los primeros momentos de la entrevista que no tardan en decaer para dar lugar a la historia de su

embarazo, gestado en un encuentro casual con un intento medicamentoso de interrumpirlo, pero no se animó a ir más allá, estaba desesperada. Su madre, en la actualidad fallecida, cuando se enteró la ayudó y su padre, igual que siempre, dejó de hablarle. El nacimiento del niño implicó redireccionar sus proyectos de vida, entre ellos dejar sus estudios, comenzar a trabajar, situaciones que, en sentido amplio, acotaron sus intercambios sociales y la llevaron a dejar atrás toda una modalidad adolescente de vida. El progenitor era el chico más lindo del barrio, pero con historial delictivo importante. Textualmente relata que lo mataron en una corrida, luego de un robo y que nunca se animó a contarle a (Jo), porque le daba vergüenza, miedo a su reacción y a provocarle el dolor de saber que es hijo de un delincuente. Con la voz entrecortada relata que su posterior pareja los dejó, que se fue de San Luis con otra persona y hace un año que nada saben de él. (Jo) no sabe que no es el padre porque lleva su apellido, lo extraña, desde que se fue tiene miedo a todo. Las rememoraciones son vertidas con una relevante tensión corporal, como si las lágrimas se cristalizaran para no caer, en momentos la voz se entrecorta y rápidamente se recompone con una mirada distante como perdida entre las paredes. El lenguaje pre-verbal trasmite un intento de dejar congeladas las abrumadoras emociones y sentimiento de soledad. Conducta disociativa que la aleja tanto de sus sentimientos como los de su hijo. Si bien en la historia fotográfica se refieren diversas dificultades relacionales que involucran la relación parental y transmisión transgeneracional, a efectos de este escrito, nos focalizamos en dar cuenta de los enlaces que se trazan entre las dificultades del niño, la sumatoria de duelos significativos y los secretos alrededor de la identidad del progenitor que atañe a la identidad de (Jo). En este marco, cabe hacer notar, que se torna particularmente relevante establecer enlaces entre la desenfrenada motricidad del niño y las palabras textuales de (Ma) respecto de la muerte del progenitor: *“murió en una corrida, luego de un robo”*. En el psicodiagnosticador surgen algunos interrogantes, entre ellos ¿Cómo se interrelaciona el temor de la madre a que (Jo) se parezca

al progenitor y, de este modo, por identificación proyectiva el niño queda ubicado en un automático lugar de riesgo no- simbolizable? ¿La conducta motriz del niño en algún sentido, aluden a indagaciones sobre su identidad que no alcanzan a ser formuladas ni pensadas? ¿Cómo se articula esta problemática con los duelos en curso y la tristeza materna?

Por su parte el niño, delgado, pálido y cabizbajo, casi como en el banco de acusados, refiere su motivo de consulta que a continuación sintetizamos “*No sé... la maestra dice...Me porto mal, a veces me pongo loco, salgo a jugar transpiro, molesto a mis amigos, a veces le pego y para ellos no soy su amigo y se van con otros, entonces más les pego. Ahora conocí el chico de enfrente y no nos pegamos. Me dice loco, diablo creen que estoy endemoniado, que el único que me puede ayudar es Dios...sueño con el diablo*”. La entrevista continúa centralizada en los rodajes sadomasoquistas de repetición compulsiva.

De las preguntas y comentarios que la terapeuta (de ahora en más T), a cargo del proceso diagnóstico formula, el niño le presta especial atención a lo siguiente: “*¿Puede ser que esto de pegar, transpirarte te pase cuando se van y te sentís solo? ...Pregunto porque hay una diferencia enorme entre pegar por ser malo y pegar por sentirse solo, triste*”. La reacción de (Jo), ante estas consideraciones, operó como guía transferencial que delineó un relevante lugar de encuentro. Así, la atención del psicodiagnosticador, se direccionó a estos sentimientos nucleares que lo llevaron a dejar, en un segundo plano, otros síntomas por valorarlos en términos de subsumidos a dichos sentimientos.

En este marco, se continuó el diálogo con la instrumentación de la técnica **Proyecciones gráficas y verbales del motivo de consulta**. (Jo) relata “*Están peleando...corriendo...es un asalto...de mentirita*”



Figura 3. Dibujo del niño en la técnica *Proyecciones gráficas y verbales del motivo de consulta*

El dibujo, elocuentemente, representa un personaje siniestro, en sus palabras “diabólico”. Los fantasmas lo acosan y, a través de ubicarse en el lugar de malo, temerario busca defenderse y solo con su poderío lograr darles batalla. El dibujo también da cuenta del fracaso de la omnipotencia y el temerario monstruo de ojos rojos, dientes y filosa arma, tiene un cuerpo unidimensional con endeble piernas. La trilogía delineada en la escritura gráfica, señala la dificultad para integrar una visión unificada de sí mismo, con lo cual se abren interrogantes, entre ellos, los personajes representan: ¿partes de sí mismo, el temerario, el sombreado por la angustia, el desvalido? ¿el progenitor y el padre adoptivo persiguiéndolo? Todo ello transversalizado por un actual proceso de duelo, con sus concomitantes expresiones de desesperado sufrimiento psíquico.

Al cierre de la entrevista, con disimulo y actitud sigilosa, tratando de controlar el no ser visto, guarda en su bolsillo algunos de los lápices utilizados. La (T), a cargo del proceso diagnóstico dice:

“Estas tentado de llevarte mis lápices, es que como estuvimos conversando y nos entendimos quieres llevarte este momento a tu casa...pero los lápices no te sirven, para eso podemos pensar cómo hacer para que te lleves el recuerdo de lo que paso hoy. El niño pide que le dibuje un autito, la lámpara y escritorio del escritorio... la (T) invita a que lo hagan juntos y entre “como lo quieres...yo pinto acá...hacele esto” se arma un dibujo y se lo lleva.

Con esta intervención la (T) con convencimiento busca correrse de la ubicación asignada en términos de malo- asaltante-delictivo e iniciar la co-construcción de un lazo emocional o, figurativamente una “soga de unión”. Desde este posicionamiento se lee la conducta de (Jo) teniendo presente los aportes Bowlby (1983) y Winnicott (2009) respecto de las interdependencias entre conductas antisociales y privación que incluye los sucesos tempranos y tardíos, el trauma en sí, el estado traumático sostenido y el actual proceso de duelo. Asimismo, la (T) a cargo del psicodiagnóstico, en su mente, traza asociaciones entre la conducta de (Jo), sus claras intenciones de ocultamiento y sigilo, con los secretos respecto a su identidad y las conductas delictivas del progenitor. En otras palabras, se pregunta ¿La conducta observada es un modo de interrogar con la acción y de actuar el lugar en el que por identificación proyectiva es ubicado? Enlaces que guiaran su lectura y por ende actitud frente a los emergentes, en el aquí y ahora transferencial.

Al emplear con el niño la primera parte de la técnica ***Construcciones lúdicas y sus narrativas de representaciones de apego***, (Jo) relata historias muy confusas y contradictorias, introduce personajes nuevos y surgen comentarios inesperados. Las historias presentan una y otra vez nuevos desafíos y distintas acciones inconexas. Por ejemplo, en la historia de la salida al parque, luego de la caída se dirigen al hospital, seguidamente a la casa donde ha ocurrido un robo y deben ir al supermercado para finalmente terminar la historia en lo de la tía con un árbol incrustado en la cocina. En la historia en la que se cae el jugo, la muñeca madre enojada limpia el piso y, luego comienzan a caerse el resto de los vasos, los hermanos pelean, el muñeco niño inicia otro juego, incluye personajes que

representan hermanos que corren aceleradamente y luego coloca los muñecos unos sobre otros, se pisan, se golpean. Una y otra vez, se multiplica la construcción de historias extensas, reiterativas con finales catastróficos.

Además de los contenidos confusionales precitados, aparecen los castigos, en diversas historias la muñeca madre desencajada reta a los gritos al niño. En la primera historia la muñeca madre, frente al accidente dice *“Me tienen podrida, justo hoy que limpié el piso, se van a dormir antes que les pegué”*, en la salida al parque la muñeca madre a los gritos dice *“Te dije que te ibas a caer, córtala, siempre el mismo”*.

Los elementos más significativos que develen la desorganización son los árboles caídos dentro del hogar, el quedar atrapado en el horno de la cocina, en la heladera y cuando el muñeco niño es tirado desde arriba del escritorio simulando una caída a un pozo. Específicamente en las historias que refieren a la separación, surgen temas como la muerte del perro, el cambio de roles y diálogos sin coherencia *“¿Qué es? ¡Es un miedo... lo voy a buscar... Maaa! Y llama a la mamá... Y nada más... se cayó este árbol y después tiro este...se metieron en la casa”*.

En las *Co-construcciones de narrativas lúdicas*, ante la incompletud de la historia, la madre a través de la muñeca propone dos soluciones, sin embargo, el muñeco que maneja (Jo) parece no escuchar y traslada el juego a la habitación, donde inicia una serie de consecuciones caóticas, se caen los muebles, el muñeco niño queda encerrado en el ropero, vuelve a la cocina, se rompen los caños del agua, llaman al padre para que levante los muebles porque tiene más fuerza, pero no viene. Joaquín dice a su madre *“ahora veni y agárrame de la oreja, el pelo...poneme en penitencia”*. Ante esta directiva, la madre obedece y dirige su muñeca a realizar esa actuación. Ambos pierden la distancia simbólica y la historia se superpone con acontecimientos de la vida real que dan cuenta que madre e hijo entran en circularidades de desregulación que culminan con un castigo físico (tiron de oreja y más tarde chirlo en la cola).

Particularmente, en la co-construcción, Joaquín no espera que su figura de apego lo consuele, organiza toda una serie de conductas enredadas en función de una expectativa nula. Del mismo modo, en las construcciones individuales, frente a las situaciones conflictivas, la figura de apego materna demuestra enojo en lugar de consolar o apoyar al niño.

Dado que en la solicitud de la consulta la madre refiere una derivación escolar porque su hijo no aprende, sumado a un diagnóstico precedente de Déficit Atencional con Hiperactividad con empleo de medicación durante seis meses, recientemente interrumpida, se administra el WISC-IV, en dos entrevistas de, aproximadamente, una hora cada una. La organización temporal permitió incluir los subtests principales y optativos, a efectos de contar con el respaldo de las posibilidades interpretativas que brinda la Escala de Wechsler.

Si bien las puntuaciones índices obtenidas se encuentran en el promedio estipulado para la edad, con algunas áreas más robustas y otras con mayor debilidad, las discrepancias registradas impiden arribar a estimaciones de la Capacidad Intelectual Total o del Índice de Capacidad General. Por lo tanto, la lectura de la producción de (Jo) debe realizarse a través del análisis detallado de las fortalezas y debilidades alcanzadas en los subtests que conforman los índices precitados.

El Índice Comprensión Verbal, nos indica que su producción es categorizable en términos de no unitaria y como tal, sería contraproducente sintetizarla en una medida unificada. El único subtest que alcanzó una puntuación por debajo de la media muestral e ipsativa fue Vocabulario (6 puntos). El subtest explora: flexibilidad del pensamiento; memoria a largo plazo; riqueza de ideas; caudal de conocimientos sistematizados y habilidades verbales expresivas-discursivas. La resolución del subtest requiere separar la palabra del contexto y definir su significado por sí mismo, lo que implica un proceso circular. La mayoría de las respuestas correctas registradas fueron valoradas con 2 puntos, lo que denota la capacidad de elaborar

construcciones conceptuales, al igual que aplicar el sentido común, juzgar situaciones de la vida real y proponer soluciones prácticas a problemas cotidianos, habilidades evaluadas en el subtest principal Comprensión (7). Sin embargo, su tendencia a la verbosidad y la impulsividad dificultan mantener la continuidad en procesos que requieren detenerse, pensar y luego verbalizar la respuesta. Inconvenientes que se traducen en la resolución de un reducido número de ítems esperados para su edad. En otras palabras, los procesos de reflexión y organización del pensamiento, requeridos por la consigna, se sostienen en lapsos temporales más bien breves, lo cual traza recurrencias con las expresiones gráficas y verbales recogidas en el proceso diagnóstico. Así, la producción de (Jo) vuelve a señalar disociaciones en su modalidad de ser y estar en contacto consigo mismo y el entorno.

En contraposición, la rica producción en el subtest optativo Adivinanzas, donde obtiene el mayor puntaje (12), permite ampliar las inferencias precedentes. Las consignas de este subtest, de manera similar que las de Vocabulario y Comprensión, convocan procesos cognitivos de integración simultánea de información verbal, conocimiento, comprensión lingüística, memoria incidental, abstracción verbal y aptitud para generar conceptos alternativos. Las discrepancias registradas entre las puntuaciones de Adivinanzas y Vocabulario, Comprensión e Información demuestran que la posibilidad de poner en juego el razonamiento general, analógico y dar respuestas de conocimiento léxico, cuando se le presentan pistas verbales, es interdependiente de las posibilidades de autorregularse. La producción en el subtest Adivinanzas podría reflejar la incidencia de su historia de secretos familiares y experticia con que trata de inferir intuitivamente tanto lo que se le oculta sobre la identidad de su progenitor como los motivos del reciente abandono de su padre adoptivo.

De acuerdo con esta línea de interpretación, podemos señalar que la posibilidad de atender se despliega sin dificultad cuando una actividad le resulta atractiva o no se contamina con contenidos que

despiertan montos de niveles de angustia que lo desregulan. Claro ejemplo de la pérdida de distancia por el emerger de contenidos angustiosos son las respuestas autorreferenciales registradas en el subtest Vocabularios en el ítem ¿Qué es un ladrón? Su respuesta fue *“Alguien que roba. Vos seguro que te vas a enojar conmigo Yo robe tu lápiz y autito ¿? No sé, me lo lleve... No le digas a nadie yo robo la merienda cuando tengo hambre”*. Respuesta que denota una pérdida de la distancia óptima necesaria para generar producciones que vayan más allá de sus preocupaciones, así como también, su inquietud por sus transgresiones. Contenidos que fueron referidos por (Jo), en términos de sufrimiento psíquico, en el transcurso del proceso diagnóstico. Doble movimiento que requiere un cuidadoso estudio de las correlatividades que acaecen entre: autorreproche; configuraciones intrapsíquicas, con especial referencia al sujeto ético-moral; actos de repetición compulsiva, los secretos familiares sobre su progenitor que muere luego de ejecutar un robo y los procesos de duelo por el abandono de su padre adoptivo. Entramados que convocan dificultades para detenerse, pensar y lo dejan cautivo en las circularidades entre fantasmas persecutorios, imprudencias, distracciones y transgresiones.

En sintonía con esta lectura (Jo) se encuentra más cómodo y tiene mayores fortalezas para resolver problemas novedosos, deducir analogías visuales e identificar patrones que permiten la formación de conceptos no verbales, tal como lo expresan sus altos puntajes en Conceptos (11) y Matrices (12). A su vez, muestra mayores dificultades para establecer relaciones visoespaciales y construcciones tridimensionales que conllevan procesamientos simultáneos complejos; procesos requeridos en el subtest Construcción con Cubos en el que logra 7 puntos (ubicándose en el límite inferior del promedio muestral).

En cuanto al Índice Memoria Operativa, el subtest principal Letras y Números, no pudo ser administrado. Dentro de las consideraciones de la escala, hay una instancia de prueba para detectar si el niño/a de 6 o 7 años conoce el abecedario y el orden

numérico. Al emplear esta prueba, (Jo) demostró que aún no contaba con la suficiente consolidación del aprendizaje del abecedario, por lo cual para la lectura del índice se implementó Aritmética. En este subtest optativo obtuvo 9 puntos, lo cual confirma su capacidad para razonar y resolver problemas numéricos.

En el Índice Velocidad de Procesamiento, Claves (8) y Búsqueda de símbolos (9) obtiene puntuaciones que reflejan habilidades acordes a la edad en tareas que demandan un procesamiento rápido y automático de información visual simple, sin representar una fortaleza ni una debilidad cognitiva significativa.

A efectos, de ampliar y cotejar las inferencias presentadas recurrimos al análisis interpretativo de los índices alternativos que brinda el WISC-IV. El Índice de Razonamiento Fluido no verbal (Matrices + Conceptos) refleja su capacidad para armar y reconocer conceptos, construir relaciones entre patrones, elaborar conclusiones, resolver problemas cognitivos, extrapolar y reorganizar información, construir e instrumentar conocimientos no verbales, inferir características implícitas que otorguen lógica (razonamiento inductivo) y establecer secuencias lógicas para resolver problemas novedosos (razonamiento deductivo). Los altos puntajes obtenidos en Razonamiento Fluido Verbal, evaluado por Semejanzas más Adivinanzas, expresan sus potencialidades para organizar y analizar similitudes versus diferencias que operan como sustrato de la construcción de conceptos verbales. Los puntajes alcanzados en el Índice de Información General (Comprensión + Información) se ubican dentro de la puntuación promedio inferior, evidenciando ciertas dificultades para almacenar y verbalizar información aprendida espontáneamente. En cuanto al Índice de Procesamiento Visual (Construcción con Cubos + Completamiento de Figuras), (Jo) demostró su capacidad para percibir, explorar, analizar la gestalt, discriminar figura-fondo, descomponer mentalmente elementos, sintetizar, reproducir e implementar procesos de pensamiento simultáneo.

La variabilidad en los resultados obtenidos condice con la

conducta dispar de (Jo), observada en el transcurso de la administración. Por un lado, resulta dificultosa la aplicación de algunos subtests como Construcción con Cubos, Vocabulario e Información, que requieren repliegues sobre sí mismo para estar atento a preguntas, pensar y elaborar en su interior una respuesta única. En la resolución de dichos subtests, se vislumbra fastidio e impaciencia frente a consignas que ponen en juego el descomponer mentalmente diversos elementos, la capacidad de síntesis y reproducción constructiva. Resistencias que también se observaron en tareas que exploran precisión conceptual; capacidad de discriminar lo principal de lo superficial; habilidad para utilizar y evaluar la experiencia; capacidad para manejar información práctica y expresión verbal. Tareas que, cabe reiterar, requieren ponerse en contacto con la capacidad de estar a solas para pensar y construir una respuesta diferenciada.

A su vez, se muestra entusiasta y disponible en aquellas actividades que le resultan atractivas y tienen un soporte, por ejemplo, del cuaderno de estímulos (Matrices y Conceptos) o un protocolo a completar (Animales). Tareas fluidas implicadas en el procesamiento simultáneo de la información, las habilidades prácticas constructivas, la formación de conceptos no verbales y el análisis visual.

En otras palabras, las funciones cognitivas básicas tales como atención, percepción, memoria a corto plazo, así como también la articulación de procesos de pensamiento secuenciales y simultáneos, fluidos y cristalizados se encuentran preservadas.

En síntesis, las dificultades escolares referidas ameritan ser clasificadas como fracasos académicos reactivos, transversalizados por su déficit en la capacidad de autorregulación emocional y la falta de recursos institucionales para alojar las expresiones de su sufrimiento psíquico. Sufrimiento en el que se condensan secretos familiares e identificaciones proyectivas que lo ubican como transgresor, obturando sus procesos de configuración simbólica. Esto se conjuga tanto con la pregnancia de desencuentros relacionales con

su madre, en los que ambos se desregulan emocionalmente dejando a (Jo) desamparado y violentado, como con el actual proceso de duelo que transita.

La desregulación emocional fractura su capacidad de estar a solas consigo mismo y con los recursos internos requeridos, tanto para los aprendizajes escolares como para las dinámicas relacionales grupales. Sus inquietudes y conductas transgresoras buscan, de forma casi permanente, un contacto interpersonal desorganizado. La pérdida de la distancia óptima limita el proceso de desarrollo de la capacidad de establecer relaciones impersonales que, a su vez, tiene como sustrato las reconfiguraciones intrapsíquicas de la capacidad de estar a solas. Proceso que, tal como señala Rodulfo (2012), es promovido y requerido en el transcurrir de la educación obligatoria.

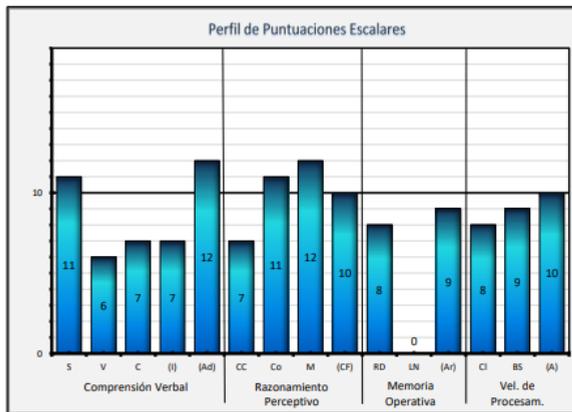


Figura 5. Puntuaciones escalares de subtests WISC-IV

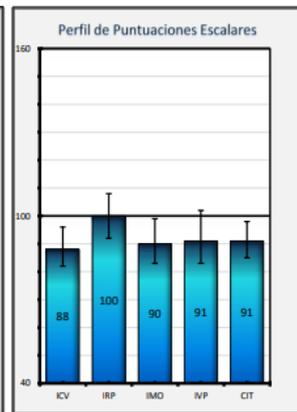


Figura 6. Puntuaciones índices

Co-construcción diagnóstica con María (Ma)

Dadas las características del material clínico, la (T) a cargo del proceso diagnóstico eligió en esta instancia iniciar con la descripción del estado actual del desarrollo intelectual.

El análisis de los interjuegos observados entre funciones cognitivas preservadas, modalidad de acercarse a la resolución de

incógnitas con demandas de regulación emocional y compañía continuada, con una inquietud motriz casi permanente creó un clima lo suficientemente adecuado para continuar con la proyección de la videograbación de la técnica *Co-construcciones de narrativas lúdicas*.

María, al verse en la grabación llevando de la oreja al muñeco hijo, luego dándole un chirlo para que se quede quieto, en medio del remolino que (Jo) planteaba en la historia co- construida, experimentó un fuerte impacto que expresó preverbal y verbalmente. Repercusión que derivó en un abanico de asociaciones sobre sus sentimientos de verse sobrepasada, su soledad y duelos que tallan la parentalidad. En esta dirección, el abandono de Pablo (pareja-padre adoptivo) constituye un lugar común de sufrimiento psíquico, tan presente que es incluido en la historia que construyen entre ambos.

En el marco de la secuencia señalada, la (T) interrumpe el emplazamiento temporal de trabajo referido al presente y pasado cercano, para incluir la dimensión histórica de radical importancia. Específicamente, en este caso a lo concerniente a los secretos sobre la identidad del niño que conlleva un trasfondo resistencial de relevancia.

Más allá de dichas resistencias, por razones éticas, legales y disciplinares es condición sine qua non trabajar en torno de desarmar el secreto con sus innumerables abrochamientos de discursos que quedan alterados en su veracidad para sostener el mencionado secreto. Labor que conlleva: -proveer información sobre los efectos del secreto en la configuraciones intrapsíquicas e intersubjetivas; - comprender y contener temores, ansiedades, desorganizaciones emergentes y - recomendar el desarrollo de un tramo inicial de trabajo sólo con la madre para acompañar el proceso de develar el secreto. Contrato ineludible que registramos por escrito, con las correspondientes firmas de la madre y profesional a cargo.

Una vez indicado este paso inicial, se trazaron las recomendaciones de continuidad terapéutica. A tal efecto, atendiendo a: -transferencias primordialmente positivas, -adherencia al proceso diagnóstico, -dificultades relacionales, -depresión

materna, -duelos en cursos y -dificultades del niño se incluyeron, para ambos integrantes de la díada, espacios psicoterapéuticos paralelos individuales diferenciados, cada uno de ellos a cargo de un terapeuta que, a su vez, desarrollaban su labor en equipo.

En consecuencia, destacamos la importancia de que el psicodiagnosticador se sustraiga de establecer alianzas con aspectos inmaduros o patológicos del o de los padres, que propulsen el despliegue de acting que lo ubiquen en el lugar de informante y con ello ponga en jaque el indeclinable lugar parental. Por lo tanto, recién, luego de que el secreto sea revelado, consideramos que se reúnen las condiciones para iniciar un primer tramo de psicoterapia individual para su elaboración.

Co-construcción diagnóstica con Joaquín (Jo)

En esta instancia, al incluir la técnica *Proyecciones gráficas y verbales de las fantasías de enfermedad y curación*, (Jo) dibuja una figura similar a la que había realizado en el encuentro inicial. La recorta, la pone en el centro del escritorio, dibuja una laguna, nubes, flores, césped y el sol, separa estos dibujos usando un lapicero como barrera y dice: “*están todos separados ahí* (señalando el césped) *juegan los chicos*”, tacha con fuerza y rayones el dibujo de la persona y dice: “*ya no sueño más...lo corro le tiro de todo*” (Figura 7).

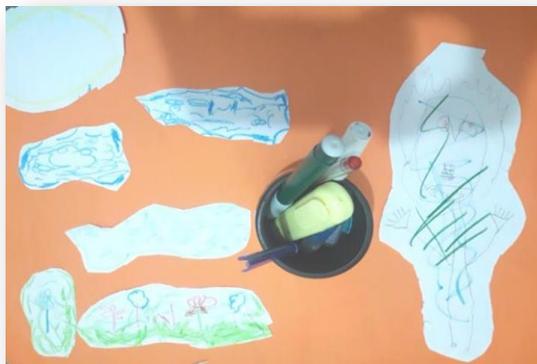


Figura 7. Proyecciones gráficas y verbales de las fantasías de enfermedad y curación

La (T) a cargo del proceso diagnóstico dice: *“te gustaría que te ayude a poner en un lado lo tranquilo y en otro el diablo, pero vos tratás de arreglártelas solo y se mezcla todo”*... (Jo) hace pelear los lápices y luego pone sus manos en posición de pelea como jugando a invitar a pelear, se da vuelta y empieza saltar, tirando los almohadones (T): *“algo no te gustó, te dio ganas de pelear, pero pudiste darte vuelta y seguir con los almohadones y probar si me enojo... podés jugar sin golpearte, golpearme o romper el consultorio ¿Te parece que juguemos con los almohadones?”* tira el almohadón con fuerza, la (T) lo ataja y dice *“para que sea un juego tiene que ser más despacio”*, como (Jo) vuelve a tirar con menos fuerza (T) dice: *“si, si, así es un juego, yo tiro el almohadón y le pongo el nombre de un tema por ejemplo, sueño feo ¿te parece?”*. El encuentro continuo con esta modalidad, hablan de las peleas, la escuela, el padre adoptivo y sobre cómo se tranquilizó.

Por último, se le comunica que, tal como se acordó con su mamá, alrededor de quince días volverán a encontrarse para seguir escuchando sus preocupaciones y penas.

A modo de cierre

Desarrollar procesos diagnósticos diferenciales de las constelaciones intrapsíquicas e intersubjetivas, que permitan un corrimiento de la patologización/medicalización de la vida cotidiana y de problemas escolares, implica diferenciar entre dificultades que acaecen por déficits, conflictos, diversidades funcionales, reconstrucciones subjetivas en curso y sus posibles combinaciones.

Poner nuestra mirada en la historia vital, puesta en relación con el abanico de expresiones gráficas, verbales y el trabajo en red con las instituciones educativas, es uno de los recursos que permite co-pensar con los padres, cuidadores, integrantes de la institución escolar y el/la niño/a las complejas tramas en la que se asientan tanto dificultades como sus potencialidades. Tramas que se emplazan, a lo largo de la vida, en caminos no lineales de construcciones, deconstrucciones y reconstrucciones con sus posibilidades y

resistencias de cambio. Trayectos que, con sus envolturas y flujos institucionales, contextual e históricamente situados, se extienden entre intersubjetividad primaria y procesos intersubjetivos terciarios.

El sufrimiento psíquico de un niño o niña genera dolor en la mente de los otros. Angustias que pueden promover movimientos de exclusión traducidos en términos de “el niño/a problema”, ubicado en el lugar de pasajero/a solitario/a, sin historia, sin un aquí y ahora, denegando así, las posibilidades de transformación implícitas en todo sujeto, más aún en quienes se encuentran en desarrollo.

En cambio, cuando integrantes de una institución escolar contienen a un niño o niña que se desborda, por identificación, todos y cada uno, co-construyen modos de contener desbordes sin desbordarse. Procesos que inciden en las configuraciones del confiar en la ayuda que otros pueden proveer cuando la regulación emocional estalla y no pueden consigo mismos/as. Experiencias relacionales que van armando una piel propia de sostén y representaciones unificadas de sí, en los caminos del devenir siendo.

El eje nodal de la modalidad propuesta es poner en relieve que un diagnóstico nunca resulta neutro: es terapéutico o iatrogénico. El proceso diagnóstico puede constituirse en una herramienta terapéutica, en la medida que brinde un continente para pensar, en forma incipiente, nuevos enlaces sobre la problemática por la que se consulta o, en su defecto, en un etiquetamiento iatrogénico.

Estudios de eficiencia terapéutica señalan que frente al sufrimiento psíquico la atención es de las primeras funciones que se altera y tiene relevantes repercusiones en la vida escolar. La medicación está contraindicada en patologías en que la atención suele estar perturbada, como es el caso de procesos de duelo, los cuadros de depresión, trastorno generalizado del desarrollo, estructura borderline, psicosis, ansiedad, tensión, agitación, tics, entre otros. En consecuencia, Taborda y Diaz, ya en el 2008, proponen como indicador diagnóstico que antes de recurrir a tratamientos farmacológicos se implemente seis meses a un año de

psicoterapia. Periodo de tiempo que permite atender las fracturas que el sufrimiento psíquico ha generado y promover la puesta en disponibilidad de cuidados lo suficientemente buenos, provenientes de diversas instituciones.

Las lecturas del sufrimiento psíquico y propuestas terapéuticas generan identificaciones que se traducen en la manera con que se busca apaciguar el sufrimiento y el modo de relacionarse tanto consigo mismo, como con los otros.

Bibliografía

- Bleichmar, H. (1997). *Avances en Psicoterapia psicoanalítica: Hacia una técnica de intervenciones específicas*. Paidós.
- Borelle, A. y Russo, S. (2013). *El psicodiagnóstico de niños*. Paidós
- Bowlby, J. (1983). *La pérdida afectiva*. Paidós
- Bretherton, I., Ridgeway, D. & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development. Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (p. 273–308). University of Chicago Press.
- Bucci, W. (2011). The interplay of subsymbolic and symbolic process in psychoanalytic treatment, *Psychoanal. Dialog.*, 21: 45-54.
- Coderch de Sans, J. y Plaza Espinosa, A. (2016). *Emoción y relaciones humanas. El Psicoanálisis Relacional como Terapéutica Social*. Ágora Relacional
- Cryan, G. (2009). Estudio de Proceso y Resultados En Grupos de Terapia Focalizada para Adolescentes Violentos con Trastorno Negativista Desafiante y Trastorno Disocial. (*Tesis doctoral*). Facultad de psicología, UBA, Buenos Aires, Argentina.

- Dio Bleichmar, E. (2015). El analista en la exploración de los múltiples mundos intersubjetivos del niño. En E. Rotenberg (Comp.) *Parentalidades Interdependencias transformadoras entre padres e hijos* (151-170). Lugar Editorial S.A
- Fiorini, H. (1989). *Teoría y Técnica de Psicoterapias*. Nueva Visión.
- Fontana, A. y Loschi, J. (1982). *Sesión Prolongada. Más allá de los cincuenta minutos*. Gedisa.
- Fontao, M.I; Taborda, A.; Toranzo, E. Mergenthaler, E. y Ross. (2011). Estudio piloto de proceso terapéutico de un grupo de padres en el abordaje de grupos paralelos. *Revista de Psicopatología y salud mental del niño y del adolescente*, 17, 65-74
- Gallese, V. (2011). Neuronas Espejo, Simulación Corporeizada y las Bases Neurales de la Identificación Social. *Clínica e Investigación Relacional*, 5 (1), 34-59. [/www.psicoterapiarelacional.es/CeIRREVISTAOnline/Volumen51Febrero2011/tabid/761/Default.aspx](http://www.psicoterapiarelacional.es/CeIRREVISTAOnline/Volumen51Febrero2011/tabid/761/Default.aspx)
- Kandel, E. Schwartz, T. M. y Jessell, J. (2001). *Principios de neurociencia*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Labin, A. (2019). *Aportes a la evaluación del rendimiento cognitivo de niños y adolescentes*. (Tesis doctoral). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis
- Labin, A. Taborda, A. Piola, M.B. y Pierrehumbert, B. (2019). *Versión argentina del CCH*: https://sites.google.com/site/bpierreh/accueil_en_sp/argentina_cch
- Lecannelier, F. (2006). *Apego e intersubjetividad. Influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental PARTE I*. LOM.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Ariel-Planeta.
- Schore, A. N. (2011). The right brain implicit self lies at the core of psychoanalysis. *Psychoanalytic Dialogues*, 21, 75–100. doi:10.1080/10481885.2011.545329

- Rodulfo, R. (2012). Cinco instancias de Subjetivación en la infancia y niñez contemporáneas. En A. Taborda y G. Leoz (Comps) *La Psicología Educativa en el contexto de la clínica socioeducativa*. Nueva Editorial Universitaria. <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/Taborda1.pdf>
- Taborda, A. R. (2007). Una revisión del diagnóstico de Déficit Atencional en la niñez: estudio descriptivo y propuesta terapéutica. *Cuestiones de infancia*, 11, 95-116.
- Taborda, A. (2010). Trabajo con imágenes en el proceso diagnóstico de niños. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 49, 173-185. <https://www.seppyna.com/documentos/articulos/trabajo-imagenes-diagnostico-ninos.pdf>
- Taborda, A. y Labin, A. (2017). *Tramas de la constitución subjetiva desde un enfoque relacional*. Premio Mención Especial en el marco del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, las XXIV Jornadas de Investigación en Psicología y el XIII Encuentro de Investigación en Psicología del MERCOSUR. http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos_completos/anio21_3/taborda.pdf
- Taborda, A. y Toranzo, E. (2017). *Psicoanálisis relacional de las dificultades atencionales. Diagnóstico y Psicoterapia de niños y padres*. Nueva editorial universitaria.
- Taborda, A., Barbenza, C. y Brenlla, M.E. (2011). *Adaptación argentina del WISC-IV Wechsler. Escala de Inteligencia de Wechsler para niños cuarta edición (WISC-IV)*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Taborda, A.; Fontao, M.; Toranzo, E.; Mergenthaler, K.; Ross, T. (2011). Gruppenprozesse in einer Fokalthherapie mit Müttern: Eine Pilotstudie über den psychodynamischen Ansatz zu psychotherapeutischen Parallelgruppen von Eltern und Kindern in Argentinien. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik.: Vandenhoeck & Ruprecht*, 38 - 52.

- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. En S. Braten (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tronick, E.Z. y Gianino, A. (1986) Interactive mismatch and repair: Challenges to the coping infant. Zero to three. *Bull Natural Center Clinical Infant Programs*, 5, 1–6.
- Winnicott, D. (2009). *El hogar, nuestro punto de partida*. Paidós.

Capítulo 2

¿Por qué aprendemos?

Psicoanálisis contemporáneo y problemáticas clínicas actuales

Patricia Alvarez y Gustavo Cantú

1. ¿Cómo se relacionan subjetividad y aprendizaje?

Introducción

Maria y Rosa tienen 7 años y comparten el aula cotidianamente. Ambas tienen problemas para aprender: se distraen en clase, permanecen retraídas, como desconectadas de lo que sucede a su alrededor. No se vinculan con sus compañeros, se inhiben ante las propuestas de participación de sus maestros. Aparentemente comparten las mismas dificultades porque sus conductas más visibles son parecidas, pero sin embargo sus dificultades son muy diferentes.

María permanece cerrada a los estímulos externos, inmersa en un mundo de fantasías característico de la primera infancia que pareciera negarse a abandonar, vivido como intensamente placentero sin las frustraciones que imponen los vínculos con los otros y las propuestas de aprendizaje escolar. Rosa en cambio,

está presa de una angustia desbordante frente a la posibilidad de intercambio con los otros vividos como excesivamente amenazante y destructivo, significando sus experiencias en la escuela con temor y rechazo que le impiden tener expectativas placenteras del despliegue de su pensamiento en situaciones sociales.

Omar y Julio integran el mismo grupo escolar. Ambos tienen dificultades para dejar de moverse, les cuesta concentrarse en la clase y generan distracciones y situaciones de desbordes y violencias con compañeros. Pero mientras Omar no puede parar de descargar tensiones en sus movimientos sin poder utilizar sus pensamientos para interpretar sus emociones y satisfacer sus demandas, reforzando su sensación de frustración e imposibilidad de compartir un código común con los otros, Julio comprende las consignas y logra responder a algunas demandas de los adultos sin dificultad y sin embargo esos procesos de simbolización parecen ser solo sobreadaptados sin tener un sentido satisfactorio personal, predominando una insatisfacción que no se remedia con ninguna estrategia didáctica.

Situaciones que parecen muy similares en una primera mirada y que sin embargo responden a problemáticas subjetivas muy diferentes y que en consecuencia requieren de intervenciones tanto escolares como clínicas muy distintas para poder generar verdaderas transformaciones.

Por esto es necesario conceptualizar las relaciones entre las problemáticas subjetivas y los procesos de simbolización comprometidos en los aprendizajes.

Pero ¿solo cuando se presentan problemas de aprendizaje es importante estudiar estas relaciones?

Creemos por el contrario que las relaciones entre subjetividad y aprendizaje son procesos entramados desde el comienzo de la

vida que requieren ser pensados en su complejidad para comprender las diversas formas de pensamiento, creatividad y producción social de conocimientos.

El concepto de “subjetividad” es polémico. Recibe definiciones diversas, que parten de distintos modelos de interpretación. Algunos de ellos consideran que la trama subjetiva y la producción cognitiva son procesos independientes tanto en su origen como en su despliegue, que solo presentan algunas intersecciones cuando factores emocionales perturban el desarrollo del pensamiento lógico.

Nuestro recorte parte de una concepción distinta, que - fundada en el psicoanálisis- considera la subjetividad como el resultado de un complejo proceso de constitución psíquica, que se encuentra entrelazado desde el inicio con el trabajo de simbolización.

Este trabajo de simbolización abarca formas de pensamiento que no son lógicas ni racionales y que sin embargo tienen una función crucial tanto individual como social.

Freud sostuvo en unos de sus últimos trabajos (Freud, 1937) que el psicoanálisis, la pedagogía y la política eran las tres tareas imposibles. No planteó que su realización fuera muy difícil o compleja, situación que compartirían con cualquier otra disciplina, sino imposibles. Esa imposibilidad se funda en una aparente paradoja: la de ayudar a crear autonomía cuando se parte de la máxima dependencia.

Pero esta paradoja no responde a un error metodológico sino a la condición más irreductible de lo humano, que es la de constituirse gobernado por sus pasiones, en relaciones de intimidad y dependencia con otros, que racionalmente no reconoce y que sin embargo son depositarios de intensos deseos que tienen como destino no realizarse nunca.

Esta realidad humana, compleja y contradictoria desde el origen es la condición de invención y creación de los objetos simbólicos que pueblan las diversas culturas y llevan esas mismas marcas y que se constituyen en la base de cualquier aprendizaje.

a. Procesos de simbolización y producción simbólica

Llamaremos producción simbólica (Schlemenson, 2001; Álvarez, 2010) a la modalidad de apropiación singular que el sujeto hace del lenguaje y los objetos de conocimiento a la vez en tanto oferta simbólica de inscripción social y en tanto capaz de otorgarle sentido a su experiencia subjetiva.

El proceso por el cual un niño se apropia simbólicamente de los objetos y de las significaciones que le ofrece su cultura tiene sus orígenes en la capacidad de representar. El trabajo representativo es la creación psíquica que se produce como resultado de la metabolización de la dinámica pulsional.

Este proceso singular adquiere características en función de las condiciones histórico-subjetivas en las que se produce. La reactualización de dichas marcas en procesos de investimento de los nuevos objetos y su articulación con los procesos identificatorios define modalidades singulares de producción simbólica (Schlemenson y Grunin, 2013). Estas formas singulares se cristalizan en la actividad psíquica mediante la cual el sujeto produce marcas singulares significativas en su modalidad de representarse a sí mismo, al mundo, a la sociedad y a la cultura en la que se encuentra inserto, a través de sus formas de escribir (Grunin 2013), dibujar (Wald 2010a, 2010b), leer (Cantú, 2011), narrar (Álvarez 2010), y usar las tecnologías digitales (Álvarez y Cantú, 2011).

b. Procesos psíquicos, procesos de simbolización y procesos de aprendizaje escolar

Las dificultades subjetivas singulares se producen en el entramado de las culturas a las que pertenecen. La subjetividad es una producción cultural y sus problemas llevan la marca de las características de su época histórica.

Cada época produce sus patologías; la nuestra se caracteriza por los problemas de simbolización que vuelven extrañas las propias emociones y pensamientos, produciendo angustia sin dirección que necesita ser calmada rápidamente. Los conflictos se transforman en síntomas inabordables e insoportables para los que existe un fármaco apropiado. Época de déficits atencionales y trastornos de ansiedad, somatizaciones y depresiones que son tratadas como molestias desagradables a extirpar, sin el análisis de las causas que las provocan.

La subjetividad trabaja produciendo enlaces históricos que le dan sentido a aquello que es significado como un obstáculo en el presente, cuando existen acuerdos culturales implícitos que sostienen la esperanza de una transformación. Cuando esos acuerdos se rompen se pierde el fundamento del trabajo de simbolización. Se produce una violencia sobre el psiquismo que altera la productividad subjetiva del pensamiento, limitando la apertura a la interrogación por lo desconocido, significado como peligroso, amenazante y destructivo. Se preserva un intento de estabilidad evitando desear aquello que es significado como imposible.

Por eso para indagar en las problemáticas de simbolización (Schlemenson, Alvarez UBACyT 2014-17) es necesario articular los factores culturales con los subjetivos, en sus dimensiones singulares y plurales, sin perder sus especificidades, pero tampoco sus interrelaciones y sin intentar subsumir unos a otros.

Las problemáticas actuales de simbolización que se expresan en los sujetos que habitan cotidianamente la escuela (Álvarez, PDTS 2013-15), vuelve muchas veces a las experiencias de aprendizaje un padecimiento tanto singular como institucional. A esto se le suma en incontables oportunidades una mirada estigmatizadora y reduccionista que simplifica las dimensiones en juego que suelen ser diversas y heterogéneas.

Desde hace ya varios años asistimos a un incremento constante de diagnósticos psicopatológicos en niños, niñas y adolescentes, cuya tendencia sostenida y creciente representa un necesario objeto de estudio y revisión por las consecuencias psíquicas, subjetivas y sociales no solo para los sujetos que las padecen en forma directa sino también para el conjunto social. Por otro lado, su precocidad (se constatan evaluaciones e intervenciones a edades cada vez más tempranas), su inespecificidad (se trata de descripciones fenoménicas basadas en datos comportamentales y/o de rendimiento académico) y la alta frecuencia con la que se acompañan de prescripciones farmacológicas, la mayoría de las veces innecesarias, son factores que alientan la relevancia de investigaciones que amplíen y profundicen perspectivas conceptuales de mayor complejidad sobre la temática y que procuren elaborar otras condiciones para su abordaje.

De esta manera, la impulsividad, los desbordes del afecto, la desatención, el opositorismo -como ejemplo de algunos malestares de la niñez y la adolescencia actuales- suelen englobarse en diagnósticos homogeneizadores y preestablecidos (Trastorno de Hiperactividad con o sin Desatención, Trastorno de Opositorismo Desafiante, Trastornos del Espectro Autista, entre otros) que reducen a una lógica individualista y a una etiología neurobiológica (y muchas veces supuestamente genética) el

padecer de un niño, objetivándolo en categorías rígidas y simplificadoras.

Algunos autores señalan que se trata de hegemonías discursivas que modelan representaciones, legitiman prácticas (Angenot, 2010) y que son parte de una hegemonía cultural más abarcadora que condiciona y establece el sentido de los diversos “estilos de vida”, de las actitudes, costumbres y mentalidades que parecen manifestar. Se trata de un dispositivo de control social (Foucault, 2005) que establece, a partir de una norma pragmática, un enunciador legítimo a partir del cual se ordenan las “alteridades”.

En cambio, desde una perspectiva multidimensional como la que estamos proponiendo, la complejidad permite evitar la causalidad única que empobrece los análisis y reduce, por ejemplo, aconteceres psíquicos a relaciones causa-efecto lineales y deterministas, para dar lugar así a relaciones interdisciplinarias dialógicas, recursivas y heterogéneas que incluyan en su comprensión la singularidad distintiva de cada sujeto en sus modos de organización psíquica.

Nuestra apuesta de trabajo es sostener la complejidad de estos procesos en estudio; no reducirlos a dimensiones aisladas, sino articularlos de un modo productivo en una lógica de la heterogeneidad en que la diversidad pueda dar lugar al conflicto y la transformación, generando nuevos caminos de elaboración simbólica.

2. ¿Qué propone la clínica psicopedagógica?

a. Caracterización de la clínica con niños y adolescentes con problemas de aprendizaje

Las dificultades subjetivas singulares se producen en el entramado de las culturas a las que pertenecen. La subjetividad

es una producción cultural y sus problemas llevan la marca de las características de su época histórica.

Cada época produce sus patologías; la nuestra se caracteriza por los problemas de simbolización que vuelven extrañas las propias emociones y pensamientos, produciendo angustia sin dirección que necesita ser calmada rápidamente. Los conflictos se transforman en síntomas inabordables e insoportables para los que existe un fármaco apropiado. Época de déficits atencionales y trastornos de ansiedad, somatizaciones y depresiones que son tratadas como molestias desagradables a extirpar, sin el análisis de las causas que las provocan.

La subjetividad trabaja produciendo enlaces históricos que le dan sentido a aquello que es significado como un obstáculo en el presente, cuando existen acuerdos culturales implícitos que sostienen la esperanza de una transformación. Cuando esos acuerdos se rompen se pierde el fundamento del trabajo de simbolización. Se produce una violencia sobre el psiquismo que altera la productividad subjetiva del pensamiento, limitando la apertura a la interrogación por lo desconocido, significado como peligroso, amenazante y destructivo. Se preserva un intento de estabilidad evitando desear aquello que es significado como imposible.

Por eso para indagar en las problemáticas de simbolización (Schlemenson, Alvarez UBACyT 2014-17) es necesario articular los factores culturales con los subjetivos, en sus dimensiones singulares y plurales, sin perder sus especificidades, pero tampoco sus interrelaciones y sin intentar subsumir unos a otros.

Las problemáticas actuales de simbolización que se expresan en los sujetos que habitan cotidianamente la escuela (Álvarez, PDTS 2013-15), vuelve muchas veces a las experiencias de aprendizaje un padecimiento tanto singular como institucional. A

esto se le suma en incontables oportunidades una mirada estigmatizadora y reduccionista que simplifica las dimensiones en juego que suelen ser diversas y heterogéneas.

Desde hace ya varios años asistimos a un incremento constante de diagnósticos psicopatológicos en niños, niñas y adolescentes, cuya tendencia sostenida y creciente representa un necesario objeto de estudio y revisión por las consecuencias psíquicas, subjetivas y sociales no solo para los sujetos que las padecen en forma directa sino también para el conjunto social. Por otro lado, su precocidad (se constatan evaluaciones e intervenciones a edades cada vez más tempranas), su inespecificidad (se trata de descripciones fenoménicas basadas en datos comportamentales y/o de rendimiento académico) y la alta frecuencia con la que se acompañan de prescripciones farmacológicas, la mayoría de las veces innecesarias, son factores que alientan la relevancia de investigaciones que amplíen y profundicen perspectivas conceptuales de mayor complejidad sobre la temática y que procuren elaborar otras condiciones para su abordaje.

De esta manera, la impulsividad, los desbordes del afecto, la desatención, el oposicionismo -como ejemplo de algunos malestares de la niñez y la adolescencia actuales- suelen englobarse en diagnósticos homogeneizadores y preestablecidos (Trastorno de Hiperactividad con o sin Desatención, Trastorno de Oposicionismo Desafiante, Trastornos del Espectro Autista, entre otros) que reducen a una lógica individualista y a una etiología neurobiológica (y muchas veces supuestamente genética) el padecer de un niño, objetivándolo en categorías rígidas y simplificadoras.

Algunos autores señalan que se trata de hegemonías discursivas que modelan representaciones, legitiman prácticas (Angenot, 2010) y que son parte de una hegemonía cultural más

abarcadora que condiciona y establece el sentido de los diversos “estilos de vida”, de las actitudes, costumbres y mentalidades que parecen manifestar. Se trata de un dispositivo de control social (Foucault, 2005) que establece, a partir de una norma pragmática, un enunciador legítimo a partir del cual se ordenan las “alteridades”.

En cambio, desde una perspectiva multidimensional como la que estamos proponiendo, la complejidad permite evitar la causalidad única que empobrece los análisis y reduce, por ejemplo, acontecimientos psíquicos a relaciones causa-efecto lineales y deterministas, para dar lugar así a relaciones interdisciplinarias dialógicas, recursivas y heterogéneas que incluyan en su comprensión la singularidad distintiva de cada sujeto en sus modos de organización psíquica.

Nuestra apuesta de trabajo es sostener la complejidad de estos procesos en estudio; no reducirlos a dimensiones aisladas, sino articularlos de un modo productivo en una lógica de la heterogeneidad en que la diversidad pueda dar lugar al conflicto y la transformación, generando nuevos caminos de elaboración simbólica.

Si pensamos que aprender no implica simplemente reproducir ni copiar aquello proveniente de la realidad exterior ni tampoco apropiarnos pasivamente de contenidos o instrumentos ofertados por otros sino que se trata de un proceso activo de producción de sentido absolutamente singular, y en articulación constante con el trabajo identificatorio (Álvarez, 2010, 2012), podemos pensar las formas singulares de producción de conocimientos de un modo que no las reduzca a formas deficitarias con respecto a un único modo canónico o esperado de aprender.

Estas modalidades subjetivas de aprendizaje de cada niño involucran procesos de producción simbólica (Schlemenson,

2009) a través de los cuales un sujeto interpreta y da sentido tanto a los objetos culturales como a su propia realidad psíquica.

Cada sujeto, en cada situación particular, despliega una forma de ligarse hacia adentro con su propio mundo interno y hacia afuera con la realidad compartida con otros, utilizando los recursos que le son ofrecidos por las significaciones sociales, apropiados subjetivamente en sus modalidades singulares de producción simbólica de acuerdo con modos específicos de relación de las distintas formas de actividad representativa, que han sido históricamente acuñadas en los distintos momentos de su constitución psíquica (Álvarez y Cantú, 2017).

Por lo tanto, estas modalidades clínicas no pueden reducirse a tipologías abstractas de las cuales los sujetos singulares puedan ser considerados casos particulares. Son modalidades singulares e históricamente acuñadas. Esto no significa que sean homogéneas ni sincrónica ni diacrónicamente en la vida del sujeto; no se trata de estructuras en el sentido de configuraciones estáticas -en las cuales cada elemento tuviera una coordenada específica en su posición en relación con los demás-, sino más bien de entramados móviles en los cuales la heterogeneidad signa las formas de producción. No se construyen de una vez para siempre como si fuesen “estilos” o “perfiles” identitarios, sino que, en distintos momentos, con distintas materialidades o en distintas situaciones pueden darse formas específicas de producción en un mismo sujeto. Al mismo tiempo no son formas azarosas y volátiles para cada sujeto, sino que tienen una función identificatoria porque son constituidas en su experiencia, y en ese sentido tienen una estabilidad que resiste cualquier modificación significada como impuesta arbitrariamente por algo exterior (Álvarez y Cantú, 2011, 2012).

Las formas de producción simbólica de cada sujeto se expresan a través de sus modos singulares de escribir (Grunin, 2013), dibujar (Wald, 2010), leer (Cantú, 2011), hablar, narrar (Álvarez, 2010), pensar (Cantú, 2013) y apropiarse de las herramientas tecnológicas (Álvarez, 2011; Cantú, 2005). Pero no todos los niños acceden al investimento de los objetos culturales en la forma esperada socialmente. El fracaso escolar aparece entonces como una consecuencia que socialmente pone en evidencia dificultades de orden subjetivo. Cuando este fracaso cristaliza en dificultades en el aprendizaje, la intervención clínica se hace necesaria. El modelo de análisis clínico de estas problemáticas que proponemos permite reinterpretarlas por referencia a los procesos de subjetivación que los sostienen.

Al poner en relación la problemática de la metabolización del afecto con la complejidad de los trabajos de representación, se abren caminos de indagación clínica sobre los problemas de simbolización que permiten construir hipótesis acerca de las dificultades sustitutivas para elaborar caminos de satisfacción más sofisticados que las modalidades de descarga directa. Por esta razón la dinámica de distribución selectiva del afecto plantea una tarea primordial para el psiquismo que afecta el alcance y los límites de lo simbolizable.

Nuestra pregunta entonces es ¿por qué fracasa el pensamiento para interpretar la problemática afectiva de una forma metabolizable para el sujeto?

Así la representación es solo un resultado posible de un complejo proceso que nada asegura. Este modelo procura dar cuenta del fracaso de la palabra, de la representación, de la interpretación, frente a la pulsión, a la compulsión repetitiva destructiva, al acto (agieren).

Frente a esta problemática, es fundamental la ampliación del campo de la representación en relación a diversas relaciones de la psique: con el cuerpo, con el otro semejante y con el mundo. Así a partir de cada una de estas relaciones, de “materiales diferentes”, la psique va a producir distintos tipos de representaciones. El funcionamiento psíquico se define entonces por trabajar con materiales heterogéneos. La heterogeneidad es clave en esta reelaboración, donde la noción de límite cobra el valor de territorio de pasaje, es decir de transformación.

Las formas de descarga evacuativa de la tensión psíquica que se manifiestan como impulsividad o como hiperkinesia, las formas de aislamiento que cristalizan en desimplicación subjetiva, la sobreadaptación que redundan en formas de aprendizaje desligadas de los sentidos subjetivos, los desbordes imaginativos que alteran las posibilidades de ordenamientos lógicos compartibles, son ejemplos de modalidades restrictivas que requieren ser reinterpretadas en función del trabajo psíquico de ligadura del afecto en cada caso.

Asimismo, cada una de las modalidades de producción simbólica implica problemas específicos que es necesario indagar. Puesto que la articulación del afecto en la producción gráfica, discursiva, escrita y leída puede presentarse por un lado como su connotación emocional, dinamizando y movilizándolo el proceso de producción, pero por otro lado puede quebrar el trabajo de elaboración de sentido, se hace necesario discriminar las formas en que estos procesos de ligadura y desligadura del afecto se manifiestan en las distintas formas de producción simbólica y los modos específicos de favorecer su ligazón a través de intervenciones clínicas específicas.

La Psicopedagogía Clínica intenta en esos casos conceptualizar los procesos psíquicos que sostienen las formas singulares de producción simbólica, para intervenir en su complejización. Dicha complejización apunta a que el sujeto construya en el espacio clínico nuevas modalidades de encuentro con los objetos y con su propio mundo interno que le permitan formas de apropiarse subjetivamente de los conocimientos de un modo creativo, crítico y activo.

La perspectiva dinámica propuesta conceptualiza al aprendizaje como un proceso complejo y heterogéneo que requiere de diversas modalidades de simbolización que los sujetos van construyendo a lo largo de su infancia y adolescencia, para crear sentido subjetivo singular sobre su experiencia. Es decir que se otorga a la subjetividad un papel relevante en los procesos de simbolización y aprendizaje.

En este sentido, es posible diferenciar dos grandes paradigmas en las formas de comprender las dificultades de aprendizaje. El primero de ellos plantea diagnósticos homogeneizadores y preestablecidos que reducen a una lógica individualista y a una etiología neurobiológica el padecer de un niño, objetivándolo en categorías rígidas y simplificadoras. Por el contrario, el abordaje clínico que proponemos, se centra en la importancia de un abordaje complejo de la singularidad.

Las modalidades con las que cada sujeto produce conocimientos son singulares y se construyen a lo largo de su historia subjetiva, constituyéndose en marcos identificatorios para cada sujeto. De allí que sea necesaria una interpretación clínica de las problemáticas del aprendizaje, que no puede reducirse a categorías universales ni preestablecidas.

Desde los aportes del Psicoanálisis contemporáneo puede sostenerse que el trabajo de representación tiene como función la metabolización de las problemáticas afectivas creando sentido subjetivo singular para interpretar la experiencia libidinal. Desde este punto de vista, es necesario construir una concepción de aprendizaje ligada a la producción de sentido singular en articulación constante con el trabajo identificatorio, para lo cual se hace indispensable superar los principios del pensamiento simplificador que disocia el pensamiento de sus raíces afectivas. De este modo, se plantean complejas relaciones entre los trabajos psíquicos, los procesos de simbolización y los procesos de aprendizaje escolar.

La Escuela constituye una matriz simbólica social que ofrece un encuadre institucional necesario para la constitución del pensamiento. Pero muchas veces existe un desfase entre las formas de pensamiento y de funcionamiento psíquico propuestas por la institución escolar y las modalidades predominantes en los niños y jóvenes actuales. En muchas de las prácticas educativas vigentes la subjetividad queda escindida y se atienden únicamente a los aspectos racionales o cognitivos del aprendizaje.

Por eso desde nuestro punto de vista es necesario articular los factores culturales con los subjetivos, en sus dimensiones singulares y plurales, para indagar en las problemáticas de simbolización. Las relaciones entre subjetividad y aprendizaje son procesos entramados desde el comienzo de la vida que requieren ser pensados en su complejidad para comprender las diversas formas de pensamiento, creatividad y producción social de conocimientos.

b. Condiciones del encuadre para el trabajo de simbolización en la clínica

El encuadre

Partimos del supuesto epistemológico de que el aprendizaje es un objeto complejo y heterogéneo. Esto significa que el diagnóstico no puede pretender elaborar hipótesis lineales causales entre los problemas de aprendizaje del niño y otras u otras variables cualesquiera. Y asimismo, implica que la producción simbólica debe abordarse en sus diferentes materialidades, puesto que las formas singulares de producción de un niño al dibujar, hablar, leer, escribir, etc., no son reductibles unas a otras, pero tienen relaciones complejas entre sí. Por eso la forma en que un niño dibuja, por ejemplo, no nos permite explicar ni predecir la forma en que escribe ni mucho menos los problemas que presenta en la escritura. Pero entre producción gráfica y producción escrita hay articulaciones psíquicas de orden complejo que nos permitirán construir hipótesis acerca de la problemática del niño.

Para poder construir hipótesis clínicas acerca de estas mediaciones, la producción tanto de los padres como del niño deben darse en ciertas condiciones que denominamos encuadre. El terapeuta a cargo del diagnóstico explicita el objetivo de los encuentros y define su rol en función de conocer la problemática del niño e intentar ayudarlo, diferenciándose de un posicionamiento escolar evaluativo y normativizante. Esto es fundamental ya que tiene la función de ordenar simbólicamente el espacio: para que la transferencia se instale es necesario que el niño sepa que su producción no será valorada en función de un parámetro normativo (por ejemplo, semejante al escolar) que la

juzgue como un logro intelectual o adaptativo, sino que será considerada como medio de expresión y producción subjetiva.

André Green conceptualiza el encuadre como un dispositivo que permite fundar las condiciones para que el funcionamiento mental del paciente adquiera ciertas características que lo asemejan al funcionamiento onírico (Green, 2010). Invisibilidad del destinatario y regla fundamental constituyen en la cura analítica clásica los elementos organizadores de una modificación de la tópica psíquica. Dado que la indicación de decirlo todo corre pareja con la prohibición del hacer, esta inhibición de la motricidad hace que el aparato psíquico se comporte como un aparato de lenguaje, invitando a un modo de ensueño despierto en la sesión, en la que un soliloquio en voz alta es dirigido a alguien invisible, que está y no está. Esto requiere la posibilidad de instrumentar un funcionamiento mental similar al que rige el trabajo del sueño. El objetivo del encuadre analítico es entonces favorecer una regresión tópica que permite elaborar elementos psíquicos no pertenecientes al lenguaje como elementos discursivos. Esta dimensión intrapsíquica es a la vez intersubjetiva, ya que el lenguaje supone otro que actúa como destinatario.

Aun cuando los parámetros formales del encuadre psicoanalítico clásico se hallen modificados en función del tipo de problemática a la que se atiende (como es en el caso del diagnóstico psicopedagógico), su objetivo se conserva: los parámetros del dispositivo intentan favorecer el despliegue de las distintas formas de producción simbólica en el paciente para instrumentar su diagnóstico, y no se dirigen a evaluar dicha producción en términos de logros adaptativos o curriculares. Es por eso que cada uno de los momentos del diagnóstico tiene una

especificidad que nos permite obtener material apto para ser interpretado en función de hipótesis clínicas y no en función de parámetros externos al sujeto.

Es por eso que hemos diseñado pautas específicas de indagación para cada uno de los momentos del diagnóstico, con el objeto de que el encuadre en cada uno de ellos permita favorecer los procesos que nos interesa observar. De allí que el diagnóstico psicopedagógico clínico en el Servicio de Asistencia Psicopedagógica dependiente de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la UBA transcurre según el siguiente ordenamiento: en primer lugar, se trabaja con los padres del niño en dos entrevistas en las que se indaga el motivo de consulta y se elabora la historia vital. En ellas no se intenta obtener datos cronológicos sobre la “historia clínica” del niño, sino favorecer el proceso de historización de los padres para elaborar hipótesis acerca de las modalidades de oferta simbólica y libidinal de éstos con respecto al niño.

Luego de trabajar de este modo con los padres, es ya momento de conocer al niño. La primera sesión con el paciente se dedica a escuchar sus sentidos subjetivos asociados a su motivo de consulta y a indagar su modalidad de producción proyectiva gráfica. A partir de esta técnica no evaluaremos la adecuación de la representación gráfica con respecto a las pautas supuestamente esperada para la edad cronológica del paciente, sino que intentaremos construir hipótesis acerca de los procesos de representación en el niño, en relación con sus posibilidades de ligadura de la ansiedad que convoca la ausencia metaforizada por la hoja en blanco mediante la producción de imágenes gráficas articuladas en el código plástico- figurativo (Wald, 2010a, 2010b).

La segunda sesión corresponde a la toma del Test de Apercepción Temática para Niños (CAT-A). El objeto de esta indagación es el análisis de la modalidad de producción discursiva del paciente. Se realiza un análisis formal de la estructura del discurso del niño que permite realizar hipótesis clínicas en relación con la estructura del Yo, la temporalidad psíquica y el posicionamiento frente a los conflictos (Álvarez, 2004, 2010). Nos interesará particularmente cuál es la dinámica psíquica en la que el discurso se entrama en este niño, sus posibilidades de utilizar el lenguaje para la expresión de la dramática de sus afectos y deseos, y no la riqueza de su vocabulario o la complejidad gramatical en sí misma.

La tercera sesión corresponde a la indagación de los procesos de escritura y lectura. Dado que el objetivo no es la evaluación normativa de los procesos de adquisición del código escrito, la modalidad dista de la forma canónica de la lectura y escritura escolar. Se diseñó un dispositivo específico con el propósito de indagar los procesos psíquicos comprometidos tanto en la escritura (Grinin, 2013) como en la lectura (Cantú, 2011) en niños consultantes por problemas de aprendizaje, centrándonos en las posibilidades del niño de producir articulaciones entre las significaciones sociales y los sentidos subjetivos.

En la cuarta sesión se administra el test de inteligencia WISC-IV, a partir del cual y mediante una lectura cualitativa tanto del dispersigrama como de las respuestas dadas por el niño a las distintas tareas, se elaboran hipótesis clínicas en relación con la modalidad cognitiva del niño. (Schlemenson, 2001; Cantú, 2013a y 2013b). El análisis de esta prueba no busca diagnosticar el nivel intelectual sino comprender clínicamente el sentido singular de las modalidades de respuesta en el paciente.

c. Objetivos del proceso diagnóstico: análisis e interpretación de las modalidades subjetivas y singulares de simbolización

Esto significa que, durante el proceso clínico, el profesional no pone en juego únicamente los procesos de comprensión lógica y deducción racional. Podemos considerar que el terapeuta queda implicado en el proceso clínico en tanto éste se desarrolla en una interfase entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo. El terapeuta entonces no es un observador neutral sino un sujeto singular activamente productor de sentidos. De ese modo, el pensamiento clínico –lo mismo que todas las formas de pensamiento- tiene necesidad del afecto para animarse, y sin embargo al mismo tiempo debe mantener a raya el afecto para no dejarse desbordar. En esta paradoja se sostiene nuestra tarea. Porque sin implicación subjetiva, la tarea clínica no es posible. Pero el investimento y el compromiso del terapeuta corren el riesgo de anegarse en la dualidad con el paciente si no hay mediación de la terceridad, representada por el encuadre interno (Green, 2012) del terapeuta. Así, el desafío del profesional consiste en promover tanto en el paciente como en sí mismo ese tipo particular de racionalidad que emerge de la experiencia clínica y a la vez es su condición de posibilidad: en favorecer los trabajos psíquicos que llevan a la constitución de ese encuadre interno capaz de sostener a la vez la investidura y la reflexión sobre la propia práctica y de garantizar la apertura a la singularidad del otro, a su alteridad radical.

De este modo comprendemos que el encuadre clínico del diagnóstico requiere del terapeuta los mismos procesos que intenta suscitar en el paciente (Alvarez y Grunin, 2010): los procesos que Green denomina “terciarios”, y que permiten articular la racionalidad propia de los procesos secundarios con la movilidad y riqueza propias de los procesos primarios.

El pensamiento y el aprendizaje se sitúan en una doble frontera: entre el adentro y el afuera por un lado, y entre

consciente e inconsciente por otra. Así, en el diagnóstico, las distintas materialidades de producción que se indagan, intentan favorecer en el paciente las condiciones para que pueda producir sentido singular en articulación con las significaciones sociales y para expresar la dramática de sus deseos, angustias, fantasías y conflictos. Por otro lado, el terapeuta no es un observador neutro sino un sujeto comprometido en la situación clínica desde su propio pensamiento, que –al igual que el del paciente- no se reduce a la racionalidad, sino que incluye las formas primarias de simbolización enraizadas en su propio inconsciente.

3. ¿Cuáles son las condiciones psíquicas para los procesos de simbolización?

a) Imaginación: entre pulsión y objeto. Conflictivas fundamentales

La perspectiva propuesta pone en relación la constitución psíquica como entramado histórico singular en el que se constituyen los trabajos psíquicos necesarios para los procesos de simbolización, que a su vez están en la base de cualquier aprendizaje.

Las formas de funcionamiento psíquico originarias y primarias no están atravesadas por el ordenamiento lógico y sin embargo se constituyen como los recursos fundacionales que abren el camino de la simbolización.

Las primeras formas de actividad representativa son el resultado de un complejo trabajo de mediación de la energía pulsional. La representación se constituye en una alternativa a la descarga pulsional directa cuando se convierte en una forma de derivación que amplía el alcance de su satisfacción.

La producción de representaciones se complejiza articulando esas primeras formas con otras nuevas que responden a la

legalidad del lenguaje, sin que se pierdan sus cualidades específicas, generando modalidades de funcionamiento heterogéneas. La complejización del pensamiento implica un proceso heterogéneo de elaboración representativa que compromete al psiquismo en la articulación de formas de funcionamiento diferentes al servicio de la simbolización.

En el inicio el recién nacido va a la búsqueda de la satisfacción de sus necesidades básicas y se encuentra de partida con algo radicalmente distinto, algo para lo cual no tiene respuestas anticipadas desde su bagaje biológico. Los otros humanos a cargo de sus cuidados le ofrecen el alivio de sus tensiones biológicas, introduciendo otras tensiones, de orden sexual, imposibles de resolver por los mismos medios.

Esas tensiones son de orden sexual porque se trata de una energía fundada en la plasticidad y diversidad de las primeras experiencias de satisfacción, que originadas en necesidades biológicas producen sensaciones eróticas. Así el cuerpo biológico se transforma en la sede de sensaciones placenteras y displacenteras ligadas a la disminución o aumento de tensión.

La pulsión entonces representa la exigencia de trabajo impuesta a la psique desde su origen, por su relación con el cuerpo erótico. Freud en *Pulsión y destinos de pulsión* (1914) la ubica como un concepto “límite” desde el punto de vista tópico, como representante psíquico de las excitaciones endosomáticas que llegan al psiquismo (punto de vista dinámico) y como la medida de exigencia de trabajo impuesto a lo psíquico a causa de su dependencia del cuerpo (punto de vista económico).

La tensión que representa para la psique no tiene una respuesta inmediata; requiere una diversidad de elaboraciones desde las más directas hasta las más mediatizadas que posibiliten

su descarga. Estas elaboraciones exigen a la psique un proceso de transformaciones, en cuyo derrotero nada es directo ni automático.

En este sentido A. Green (1995, 25) define el concepto de pulsión como fuerza psíquica originaria que opera como matriz del sujeto, otorgándole fuerza y direccionalidad.

El psiquismo en el origen trabaja activamente para producir un equilibrio en relación con esa fuerza, cuya trama funda la vivencia de satisfacción producida por el intercambio erógeno con el otro. El *displacer* queda articulado al aumento de tensión y la búsqueda de descarga a la reedición de una experiencia de satisfacción, desarrollando una dinámica conflictiva de inversiones y desinversiones articulada tanto a la búsqueda de placer como a la evitación del *displacer*.

Así, el despliegue de la actividad pulsional se inscribe desde el origen en las relaciones con aquellos objetos que hacen posible la descarga, modelando caminos de *ligazón* y *desligazón* que establecen una diversidad de enlaces para su tramitación. La modalidad de las experiencias de satisfacción, caracterizadas por una intensidad y un ritmo impuestos desde afuera, deriva en la elaboración de representantes psíquicos que llevan la marca singular de las características erógenas y conflictivas que la motivó.

La producción de representaciones toma como materialidad a las sensaciones táctiles, auditivas, visuales, cenestésicas, que se produjeron en las experiencias de satisfacción, y las transforman en representaciones imágenes, que no responden a ninguna copia perceptiva de un objeto exterior, ni a una construcción ordenada lógicamente. Son representaciones imágenes que representan ese conglomerado sensorial ligado a la experiencia de placer, que lo sustituyen en forma alucinatoria.

Esta actividad de representación de carácter alucinatorio remite a un trabajo de ligazón de las huellas mnémicas acuñadas, que permite la descarga de tensión relativizando la dependencia del intercambio efectivo con el exterior.

Refiriéndose a la producción alucinatoria, Castoriadis (1993) la define como la primera forma de actividad representativa estrictamente humana. Nos encontramos aquí frente a una actividad estrictamente psíquica, en cuanto produce una representación en ausencia de un estímulo concreto del objeto exterior, que además resulta eficaz en tanto logra el cometido de estar al servicio del placer.

b. Heterogeneidad del trabajo de representación

Esta actividad representativa de carácter original y fundacional da como resultado las llamadas “representaciones de cosa”, en tanto huellas mnémicas elaboradas a partir de experiencias de satisfacción, en las que se produce una inscripción.

Las representaciones de cosa tienen la función de ligar la energía pulsional, estableciendo una relación crucial entre tensión psíquica y trabajo de representación. Sin las representaciones de cosa las mociones pulsionales no accederían a la condición de representaciones inconscientes. Es en este sentido que las representaciones inconscientes no son un dato de partida sino el producto de un trabajo.

Piera Aulagnier (1977) define a este proceso como “lo originario” en donde se funden el funcionamiento pulsional con su primera metabolización en representaciones caracterizadas por su construcción figural, que denomina “pictograma”.

La representación de cosa es producto del trabajo de figuración del psiquismo (Lyotard, 1997) destinado a ligar y transformar la energía pulsional, complejizando sus

derivaciones. Tiene en consecuencia una doble función denominada “doble representancia” por A. Green (1995) que se caracteriza tanto por ligar la energía pulsional al trabajo de representación dándole a éste su sentido al servicio del principio de placer-displacer, como por establecer nexos y relaciones entre la multiplicidad de representaciones existentes generando una diversidad de posibles entrelazamientos.

Son representaciones cerradas en relación a los referentes externos, que asumen mayor o menor intensidad en relación con las formas de trabajo psíquico primarias, cuyo objetivo es la descarga.

A partir de la represión primaria su funcionamiento está regulado por la legalidad que define al sistema inconsciente denominado “proceso primario” que se caracteriza fundamentalmente por la movilidad de las relaciones entre las cargas y las representaciones bajo dos modalidades principales: “condensación” y “desplazamiento”. Por el proceso de desplazamiento una representación puede entregar a otra el monto de carga de investidura, y por condensación puede tomar para sí la carga de muchas otras.

En este sentido los procesos del sistema inconsciente no están ordenados temporalmente, no se modifican en función de un ordenamiento marcado por la diferenciación entre pasado, presente y futuro, sino que coexisten en un presente atemporal marcado por el funcionamiento de esta legalidad primaria.

Las representaciones de cosa inconscientes tanto sean una imagen o un resto de palabras o enunciados (su origen visual o fonético no interviene en su forma de funcionamiento) se remiten a su propia dinámica de relaciones de contenidos y cargas, cerradas a cualquier referente regulado por las condiciones que impone la comunicación exterior. Esta función las convierte en

el recurso ligado a la plasticidad creadora de la psique, capaz de producir múltiples y variados entrelazamientos de representaciones al servicio del principio de placer-displacer.

En la dinámica de la complejización del trabajo representativo, el lenguaje ofrece y exige para su apropiación de un ordenamiento lógico y temporal que caracteriza el funcionamiento del sistema preconciente-conciente.

La legalidad del sistema preconciente-conciente se caracteriza por el “proceso secundario”, cuyo funcionamiento responde a las leyes del lenguaje como estructura, posibilitando la construcción de enunciados acordes a su organización lógica.

Sus representaciones son denominadas “representaciones de palabra” ya que se definen por su relación al referente externo que representan, ordenados según el sistema de significación al servicio de la comunicación intencional.

Esta modalidad de trabajo representativo que se constituye en el proceso de apropiación del lenguaje, complejiza el psiquismo ampliando los límites de lo representable a partir la riqueza de enlaces que posibilita.

La actividad de representación se vuelve heterogénea, articulando formas de elaboración con funcionamientos distintos que no se anulan ni reemplazan.

Las relaciones entre los sistemas inconsciente y preconciente-conciente están caracterizadas por el conflicto y la complementariedad. Sus legalidades específicas y contradictorias determinan que sus relaciones sean complejas y variables (Bleichmar, 1990).

Es a través de las mediaciones que se establecen entre las representaciones de cosa y de palabra que se producen enlaces entre ambos sistemas sin que cada uno pierda su especificidad.

El proceso psíquico que caracteriza el trabajo de estos enlaces es denominado “represión secundaria o propiamente dicha”.

No se trata de un simple reemplazo de la representación de cosa por la de palabra, sino de la producción de enlaces entre ambos sistemas de representaciones, que hagan posible la articulación de sentidos histórico-subjetivos con una expectativa de placer ligada a un esfuerzo de mediación simbólica.

Es decir que algunos rasgos de aquellas representaciones de cosa inconscientes ligadas a una ganancia de placer, deben poder enlazarse a rasgos de representaciones palabras, para que el sujeto pueda investir su relación con los objetos exteriores y construir enunciados que le otorguen sentido a esta relación.

Para que el investimento de la modalidad ordenada por la lógica y la temporalidad sea posible, debe producirse un circuito de deseo que permita que algo del orden del placer se relacione con los límites que impone la mediación del lenguaje.

Por el contrario, si los enlaces entre representaciones de cosa y de palabra remiten a investimentos ligados a huellas displacenteras, el rehusamiento a producir ligazones simbólicas entre ellos, estará al servicio de la evitación de un conflicto significado como desestructurante para el psiquismo.

c. Entrelazamientos entre el trabajo representativo y la metabolización del afecto

La problemática del afecto en el psiquismo instala una dimensión económica – energética diferenciable tanto del trabajo como de la materialidad de la actividad representativa.

La diversidad de formas de articulación del afecto en el trabajo representativo plantea alcances diferentes de sus funciones que abarcan desde el quantum de energía psíquica indispensable para investir el proceso, pasando por los límites de

calificación necesarios para que sea representable, hasta su irrupción directa obstaculizando su metabolización y amenazando el equilibrio psíquico. Su funcionamiento establece una continuidad entre cuerpo y psiquismo caracterizado por las modalidades de ligazón - desligazón - religazón, que establece posibilidades de combinatoria diferentes que la representación.

La dinámica de su trabajo está regida por el principio de placer – displacer, centralmente ubicado en una dimensión cuantitativa, que se cualifica en forma diferencial según su estatuto consciente o inconsciente. El afecto inconsciente denominado por Green representante afecto (1996, 189) produce un trabajo de aumento o disminución de las cargas de investidura que plantea consecuencias de importancia sobre todo en las posibilidades de transformación de los representantes psíquicos pulsionales en representaciones de cosa. Es así como las representaciones de cosa son afectadas por las cargas de investidura que reciben, determinando sus posibilidades de ligaduras y desligaduras, ampliando o restringiendo el campo posible de enlaces representativos.

De esta forma la movilidad de las representaciones sufre el impacto de las investiduras de afecto, ya sea a causa de la intensidad de ciertas fijaciones ligadas al placer, o cuando ya no se trata solamente de evitar el displacer sino su expresión más compleja en forma de dolor psíquico.

Por esta razón la dinámica de distribución selectiva del afecto plantea una tarea primordial para el aparato psíquico que afecta el alcance y los límites de lo simbolizable. Las modalidades más primarias de contención, como la sofocación, la inhibición o el aislamiento desembocan en un trabajo representativo caracterizado por la proyección que tiene como función enviar al exterior la carga afectiva que por su exceso amenaza la organización psíquica. Cuando este proceso no es posible, la

carga afectiva se transforma en angustia no tramitable, derivando en fragmentación psíquica, somatizaciones, pasaje al acto, es decir, formas de fracaso del trabajo representativo que llevan al límite mínimo de simbolización.

Es en este sentido que cobra especial importancia el funcionamiento del afecto en relación al trabajo de representación involucrado en el discurso: su modo de desarrollo propio puede asumir una intensidad, que si no es ligada al trabajo representativo, puede paralizar la expresión verbal y hasta desorganizar la cadena del discurso.

Tanto las modalidades de metabolización del afecto como la complejización de la actividad representativa requieren de un abordaje de la constitución del psiquismo que incorpore sus diversas creaciones de objetos y las maneras de verse afectado y transformado por ellos.

Tanto Aulagnier como Green formulan una concepción teórica novedosa que plantea una estructura intersubjetiva triádica de inicio que otorga complejidad al ejercicio de las funciones simbólicas materna y paterna habilitando dimensiones específicas y de combinación que dan cuenta de la heterogeneidad de los investimentos y de la oferta simbólica.

En los orígenes el ejercicio de la función materna (Aulagnier, 1977) erogeniza el cuerpo biológico fundando el trabajo pulsional y ofrece un polo de investidura que permite su descarga generando la experiencia de satisfacción necesaria para habilitar el circuito del placer. Es en este sentido que Green (1986) plantea que el objeto es el revelador de la pulsión, a la vez generador de su fuerza y organizador de sus destinos, al ser sostenido por un sujeto (la madre) en el que actúa su propia represión.

La función materna es presentada en ambos autores como modelo de inteligibilidad de la relación asimétrica fundacional

del circuito erótico que marca el derrotero pulsional y los avatares de satisfacción - insatisfacción que ingresa desde su propio ejercicio a la función paterna como efecto de corte operando un ritmo de presencia – ausencia, que enlaza dimensiones diversas de creación psíquica de objetos.

Mientras Aulagnier enfatiza la función de corte inaugural de la función paterna, Green agrega que esta también opera como nueva oferta de objeto de investiduras. Esta combinación de inicio genera la posibilidad de nuevas distribuciones de investiduras narcisistas y de objeto.

La oferta de referencias simbólicas favorece el abandono relativo de los investimentos primarios y facilita el trabajo sustitutivo, enlazando el efecto de la ausencia de satisfacción inmediata con la habilitación de la apertura al deseo. Aquí la importancia de ambas funciones radica en la plasticidad y diversidad de la oferta sustitutiva, ya que si bien como plantea Laplanche (1996) el campo de sustitución de objetos es infinito en sentido simbólico general, la capacidad psíquica singular de despliegue sustitutivo se nutre inicialmente de la experiencia constitutiva enlazada a los intercambios fundacionales que caracterizan a las funciones materna y paterna.

De esta forma se articulan los objetos fundacionales anclados en la realidad exterior, creados por sujetos que le dan la impronta de su realidad psíquica, que ofertan materiales y procesos que generan las condiciones (sexuales y simbólicas) de creación de objetos internos.

Por esta razón investigar en la diversidad y heterogeneidad de las construcciones objetales es al mismo tiempo estudiar la complejización psíquica involucrada en dichos procesos, porque las conflictivas ligadas al deseo y las modalidades defensivas están articuladas a las posibilidades sustitutivas en las que se involucran los investimentos y el trabajo de representación.

4. ¿Cómo se despliegan los procesos de simbolización en el campo social?

a. Problemáticas pulsionales y procesos de objetalización

La función activa de la pulsión que desemboca en la acción específica que busca la satisfacción, se encuentra con obstáculos que obligan a un rodeo que se realiza por el camino de sustitución de objetos. Así la pulsión también es límite entre sujeto y objeto, potenciando su trabajo de búsqueda siempre incompleta e inacabada, combinando proporciones diversas de repetición y creación.

Es en este sentido que Winnicott (1979) plantea la dimensión paradójica de la creación de objetos internos y de encuentro con objetos externos, al ser estos últimos sólo reconocibles a partir de una experiencia internalizada.

Esta paradoja inaugural radica en que es el objeto externo (construido por quienes sostienen las funciones simbólicas primarias) quien posibilita una matriz fundacional que Green denomina estructura encuadrante que posibilita todas las formas diversas de objetividad y de potencialidad de desplazamiento (Green, 1996).

Es decir que la estructura encuadrante genera una matriz potencial que contiene los límites internos que hacen tolerable la excitación y soportable la demora de satisfacción, porque crea un campo psíquico delimitado de un vacío virtual, que favorece el desplazamiento y la sustitución. Esta función sostiene los límites tolerables para el psiquismo de la tensión entre deseo y satisfacción e inaugura la construcción de una expectativa anticipada de satisfacción que sostiene el investimento de la función objetalizante.

Green sostiene que la función objetalizante se caracteriza por su desplazamiento y su metaforización ilimitada, pudiendo

sacrificar todas las características que la unen a los objetos primitivos, incluido el placer, siempre y cuando se conserve una investidura significativa. De esta forma abarca el proceso por el cual aspectos del funcionamiento psíquico alcanzan el rango de objetos; así cualquier investidura puede alcanzar el rango de objeto si se vuelve significativa

La simbolización remite a una actividad representacional compleja que enlaza y combina dos formas diferenciadas de representaciones con sus respectivas legalidades para producir un resultado que es más que una suma entre ellas o un mero reemplazo; en articulación con la dinámica de investimentos y desinvestimientos que posibilita el trabajo de ligazón-desligazón- religazón. (Álvarez 2010)

La complejización del proceso de simbolización exige al niño un verdadero esfuerzo psíquico en tanto renuncia parcial a una posibilidad de satisfacción inmediata, que puede lograr tanto a través de la descarga directa del placer en el propio cuerpo erógeno, como del autoengendramiento del placer que le permite la actividad representativa alucinatoria.

El trabajo de representación es complejo porque articula materialidades y procesos heterogéneos que -sin perder sus características específicas- producen algo nuevo: la posibilidad de crear sentidos que amplían el universo de objetos a investir y el tejido simbólico que los sostiene.

A partir de estas condiciones, la relación del niño con la realidad se presenta mediada por la exigencia de abandono de la primacía del principio de placer-displacer, en tanto realización directa. Pero esto no implica su renuncia completa, por el contrario, este rodeo lo conduce a establecer relaciones con los objetos exteriores, a partir de un deseo de convertirlos en objetos internos, apropiándose los a través de su trabajo de simbolización.

Este proceso requiere como condición la posibilidad de que el niño pueda investir al lenguaje como un objeto del cual desea apropiarse.

Inicialmente objeto exterior de misterioso intercambio entre los otros, el lenguaje se convierte progresivamente en el recurso psíquico para poder expresar las propias demandas, generando la necesidad de construir un sentido simbolizable al circuito del deseo.

La relación objetal con el lenguaje permite que opere como herramienta que le ofrece la posibilidad de producir multiplicidad de investimentos sobre objetos sustitutos en relación con los primarios, generando un trabajo de complejización de la actividad representativa.

Así el narcisismo del niño se desplegará en el anhelo de apropiación de esos objetos de intercambio que todavía no posee, para lo cual apropiarse del lenguaje encierra la clave de la relación entre el sentido íntimo que poseen y la posibilidad de expresarlo en una significación compartida.

El investimento del lenguaje como objeto exterior de intercambio entre los otros implica la expectativa de una función satisfactoria de la palabra para expresar el afecto. Esta expectativa sostiene y desenvuelve el placer de comprender que articula la ambición narcisista de apropiación de ese objeto simbólico complejo con el reconocimiento a la vez de su exterioridad, su dimensión enigmática y su resistencia al dominio inmediato.

Este investimento del lenguaje como metáfora de realización narcisista simbólica, es la construcción de una imagen unificante de sí mismo y de las posibilidades de intercambio con los otros, con nuevos recursos que transforman las relaciones entre

adentro- afuera y entre presencia y ausencia. Por esto es anterior y condición de posibilidad del uso de la palabra como expectativa de expresión de un sentido propio.

El reconocimiento de la falta de ese recurso intensamente investido se presenta como el motor del investimento de la potencialidad de éxito en el largo, complejo y frustrante proceso de apropiación del lenguaje.

Es al mismo tiempo la complejización y el desenvolvimiento profundo de la función objetalizante en tanto investimento significativo de un objeto reconocido como desconocido, que exige la complejización del trabajo representativo al servicio de la expectativa de su conquista.

El placer de comprender el discurso de quienes ejercen las funciones simbólicas primarias resulta a la vez condición del placer de hablar y del investimento del discurso como herramienta de representación y expresión aproximada de lo sentido.

Por esta razón la adquisición del lenguaje se inscribe en la relación entre el principio de placer y de realidad, ya que el hablar implica su investimento como una de las actividades del placer oral, y al mismo tiempo, las exigencias de introyección de la organización de la lengua materna presuponen un rodeo a la satisfacción.

El lenguaje entonces se relaciona con el psiquismo como el recurso organizador que le permite producir simbólicamente. Trabajo de producción simbólica que J. Kristeva (1998) llama “significancia” es decir, la experiencia subjetiva de construcción de sentido que requiere la apropiación del lenguaje, pero incluye procesos de elaboración psíquica fuera de su alcance.

Este proceso transforma y complejiza el psiquismo, porque la exigencia de organización que le impone, implica un trabajo de traducción de una realidad íntima heterogénea al lenguaje, a una trama simbólica exterior y arbitraria, que sin embargo es condición de intercambio con los otros.

De esta forma el acto de hablar constituye un proceso de complejización psíquica que le otorga a su actividad un alcance simbólico. El trabajo de sustitución de representaciones presente en el discurso implica una renuncia relativa a la satisfacción inmediata y una ganancia simbólica.

Se produce así un investimiento de la significación, que posibilita el uso y la disponibilidad del lenguaje y permite construir un sentido por relación al otro (ya no sólo privado) generando una expectativa narcisista de ganancia de placer en el intercambio simbólico.

Cuando hablar implica para el niño investir el propio discurso como herramienta de expresión de lo vivido, lo sentido y lo pensado, representa un verdadero trabajo de duelo en relación con las modalidades primarias de simbolización y supone la renuncia relativa al placer de la descarga inmediata.

Para que esta renuncia tenga un sentido, la oferta de recursos simbólicos debe permitir la apropiación de nuevos objetos, objetos simbólicos que se poseen al ser nombrados, porque la nominación no se realiza sobre objetos neutros, sino sobre aquellos que son investidos, que están cargados libidinalmente. Se construye entonces un puente que establece lazos significativos entre objetos que aparentemente no guardan relación con lo sexual (por la distancia que imponen a la dinámica pulsional directa) y que sin embargo reciben la atención del sujeto por los atributos narcisistas puestos en juego.

El trabajo de creación de enlaces sustitutos de investimentos y representaciones al servicio de la ampliación y la plasticidad de la simbolización fue abordado por Freud como proceso sublimatorio.

En sus trabajos metapsicológicos (1914, 1915) Freud propuso al proceso sublimatorio como uno de los cuatro destinos pulsionales: el trastorno hacia lo contrario y la vuelta hacia la persona propia son presentados como los destinos primarios, y la represión y sublimación como destinos complejos

Mientras que la represión expulsa los derivados pulsionales, desarticulando sus ligaduras para evitar su reconocimiento, creando las condiciones para un trabajo psíquico diferenciado entre inconsciente y preconscious-consciente, en la sublimación la satisfacción reaparece en forma disfrazada y aceptable siempre que haya abandonado su estado originario, es decir que haya roto sus ataduras primarias y se satisfaga con gratificaciones que no evidencien su carácter sexual.

En este sentido represión y sublimación se presentan como procesos solidarios ya que la capacidad sublimatoria requiere del funcionamiento de la represión al servicio de una relación de intercambio entre los procesos inconscientes y preconscious, que sostenga la plasticidad de los enlaces representativos sin que el equilibrio psíquico se vea perturbado. El proceso sublimatorio se articula a los avatares pulsionales de vida (ligadura)

y de muerte (desligadura) y a la organización psíquica de la segunda tópica que transforma las instancias en ello, yo y súper yo. Nos reencontramos con la paradoja de la creación de objetos sustitutos ahora desde la perspectiva de la desexualización del objeto meta primario y la sexualización del trabajo psíquico ligado al pensamiento. Así el investimento del trabajo representativo complejo que articula procesos inconscientes y

preconscientes presenta la conflictiva de desligar los componentes sexuales reconocibles para producir ligaduras con aquellos objetos investidos por el ideal, al servicio de una ganancia narcisista, que identifica el trabajo de pensamiento con una dimensión identificatoria valorada socialmente.

La expectativa de placer se desplaza al triunfo narcisista de dominio simbólico. Este desplazamiento también es sobre la conflictiva que se ubica ahora en la tensión entre el reconocimiento de las propias potencialidades y expectativas y la incertidumbre sobre sus alcances y sus logros.

Castoriadis (1975) define a la sublimación como:

“...proceso por medio del cual la psique se ve forzada a reemplazar sus objetos propios o privados, de investidura, incluida su propia imagen como tal, por objetos que son y valen dentro de la institución social, y gracias a ésta, a convertirlos para la psique misma, en causas, medios o soportes de placer.” (Castoriadis, 1975, p. 240)

Se articula la búsqueda de placer con el forzamiento de una derivación sustitutiva de investimentos a objetos simbólicos. La sublimación se presenta entonces como un proceso que pone en relación al placer como función de toda actividad representativa, con las demandas y exigencias sociales a las que se ve sometido el sujeto.

Esta conflictiva atraviesa la tensión entre la necesidad psíquica de expresión y los límites de los recursos simbólicos apropiados, generando un movimiento de apertura y profundización del trabajo de representación, en el que se amplían y ramifican las relaciones de sustitución necesarios para cualquier aprendizaje.

b. Singularidad y heterogeneidad de los procesos de simbolización

Desde esta perspectiva los aprendizajes no parten de un proceso de adaptación a la imposición de significaciones sociales, sino de un proceso de creación subjetivante que al apropiarse de dichas significaciones, amplía el alcance de las simbolizaciones posibles.

Rodolfo (2004) desarrolla la función del juego, en su dimensión de verbo, como un hacer, que crea, produce, inventa sentidos. Su importancia no radica en el significado específico ligado a cada juego particular, sino al jugar como función subjetivante, como proceso de investimento de un hacer original y propio.

Plantea que: “Todas y cada una de las adquisiciones que un niño hace las hace a través de la actividad del jugar o a través del jugar como una praxis capital. Esto es verdad referido a los procesos de aprendizaje, es verdad referido a los más simples como los más sofisticados procesos: considérese, por ejemplo, la rica y largamente datada vocalización del bebé durante el primer año de vida: es un despliegue de juego sonoro que constituye la vía para la adquisición del lenguaje propiamente dicho. Si esta vía se ve cerrada o seriamente interferida, el efecto será el mutismo o diversos grados de ecolalia, lo cual nos enseña ejemplarmente que lo que un niño no adquiere jugando, no puede adquirirlo o lo hace bajo una forma alienada, “normal” algunas veces en apariencia, pero en realidad profundamente carente de significación subjetiva” (2004, 272).

El realce de este tipo de actividad representativa permite evitar que el análisis de la producción discursiva de un niño se limite al plano de las restricciones lógicas en la organización de

sus enunciados, para poder profundizar en la modalidad de simbolización implicada, sus alcances y sus procedimientos singulares.

En esta perspectiva de análisis la posibilidad de reconocimiento o desconocimiento de las conflictivas corresponde a un trabajo que no se abandona nunca, y que es en sí mismo conflictivo. Las modalidades de resolución cambian en efectividad, plasticidad, complejidad, restricción o rigidez, según las condiciones de elaboración, pero todas están siempre al servicio de procurar un sentido metabolizable para el psiquismo.

La conflictividad atraviesa al psiquismo y este trabaja para defenderse de sus efectos en la ilusión de búsqueda de una unidad estable y totalizadora que evite el sufrimiento.

La diversidad de dimensiones conflictivas abarca desde los antagonismos pulsionales hasta la complejidad de la actividad representativa, generando distintas dimensiones que coexisten, se complementan o se oponen, en procesos que no se ordenan en formas superadoras hacia síntesis acabadas, sino que conviven en forma compleja y heterogénea.

La heterogeneidad de inicio entre pulsión y objeto, entre la exigencia erótica y el otro (objeto y ser hablante) a cargo de procurar la satisfacción, marca un desfase de realidades psíquicas que es fundante de una alteridad que genera conflictivas resolubles solo en formas parciales y relativas. Por esto, la naturaleza conflictiva de la alteridad es doble: intrapsíquica e intersubjetiva.

Green expresa: “La diferencia que implica la alteridad obliga a recurrir a una incompatibilidad radical, porque el fundamento del intercambio será encontrar la compatibilidad y no disponer de ella desde el principio. Para esto es necesario acentuar aquello

que puede dar cuenta del choque interno de esa alteridad por la que estoy doblemente habitado, en mí y en relación con lo que no es yo mismo” (1995, 69).

Antagonismos pulsionales, alteridad radical de la pulsión con el sujeto y de las demandas pulsionales con el objeto, marcan un recorrido inaugural de conflictivas entre la experiencia de satisfacción y sus huellas, su ausencia, las nuevas demandas de satisfacción y el re-investimiento de huellas, que ubica al trabajo representativo como una conquista psíquica que transforma y complejiza el alcance del intento de resolver la incompatibilidad.

La conflictiva alcanza entonces las relaciones entre afecto y representación y evidencian el carácter conflictivo del origen del trabajo representativo y su función de creación de sentido.

Laplanche (1996) sostiene que el modelo del Edipo resulta un paradigma de la complejidad de la conflictiva constituyente del sujeto, más allá de las diversidades históricas y culturales, desde la perspectiva de las brechas generacionales existentes en todas las sociedades y de la crianza de los niños por parte de los adultos debido a la prematuración biológica. Diferencia sexual y generacional están en la base del trabajo de elaboración de sentido en caminos conflictivos e intrincados, en donde la interrogación se desenvuelve en un campo de lucha de deseos y prohibiciones que transforman el trabajo psíquico.

La triangulación abierta desde el inicio es el terreno sobre el que se complejizan los investimentos objetales y el proceso de identificación. La creación del súper yo reordena la terceridad, su doble naturaleza que combina su función crítica y evaluadora con su origen pulsional, diversifica las dimensiones conflictivas en relación a la alteridad.

El trabajo de simbolización articula la experiencia íntima con la teorización de enigmas universales, que representan las conflictivas centrales sobre las que el niño trabaja.

c. Inversión subjetiva del espacio social

De lo explicado en el apartado anterior se comprende que la elaboración de las conflictivas subjetivas impone la necesidad de construir sentidos propios, que funcionan como respuestas creadas, que van más allá de la repetición de relatos adultos. Cada niño y adolescente toma de las diversas ofertas simbólicas, aquellos elementos con los que puede construir sentidos significativos para sí mismo.

El reconocimiento de una realidad propia y externa compleja y contradictoria genera angustia y un esfuerzo elaborativo sin garantías. En este sentido la simbolización a cargo de la subjetividad es un verdadero trabajo de “duelo” con la pasividad de la aceptación de representaciones cerradas y por el cuestionamiento de las referencias seguras. En el despliegue del niño y adolescente en la escuela este duelo cobra una dimensión que articula una experiencia íntima con una demanda social. Se espera que pueda cargar de expectativas personales su relación con objetos valorados socialmente que no guardan una relación directa con el placer, y que además, generan un esfuerzo de trabajo que provoca postergación de alguna satisfacción, y por eso diversas dosis de frustración y sufrimiento.

¿Por qué aprender entonces?

Por aceptación de una obligación sin escapatoria o por un deseo singular genuino.

Son dos alternativas polares que se suelen combinar en distintas proporciones.

Para que estas relaciones con objetos de conocimiento se vuelvan experiencias significativas se tienen que inscribir en un proyecto subjetivo, en donde el placer está ligado a una conquista simbólica sin ninguna seguridad anticipada. Camino difícil que exige reconocer lo que aún no se sabe y no se tiene, y sostener que la apuesta a recorrer ese laberinto depara alguna satisfacción posible.

Algunos niños y adolescentes no aprenden porque no han podido construir los recursos subjetivos necesarios para lanzarse a esa aventura. En estas problemáticas se ubica nuestro trabajo terapéutico, construyendo un espacio clínico destinado a desarmar la situación alienante en la que se encuentran y abrir nuevos caminos de simbolización.

La escuela construye una propuesta de trayectoria educativa para el alumno, que implica una concepción de aprendizaje sistemático como un proceso temporal de sucesivas apropiaciones de recursos lógicos, conocimientos específicos y herramientas de pensamiento. Su propósito es garantizar para cada niño y joven el aprendizaje indispensable de los recursos simbólicos que lo convertirán en un ciudadano pleno de derechos y obligaciones en el despliegue social.

Para hacerlo crea un encuadre institucional sistemático específico en la que se instituyen formas sucesivamente más complejas de abordaje de problemas de conocimiento y de modalidades de intercambio con los otros (pares y adultos), mediados por reglas y prescripciones que tienen como función generar nuevas formas de lazos, diferentes a los íntimos, originarios y familiares.

Cuando la escuela elabora sus ofertas pedagógicas y didácticas lo hace sobre una concepción no solo del aprendizaje sino también del sujeto que aprende, presuponiendo una serie de

condiciones y recursos simbólicos que los sujetos construyen en su biografía anticipada al proceso educativo.

Presupone entonces condiciones de inicio para el aprendizaje escolar que implican modalidades singulares de investimentos de los objetos simbólicos sociales que se convertirán en objeto de aprendizaje cotidiano en el aula y de recursos de pensamiento para poder abordarlos, y del deseo y la curiosidad necesaria para convertir los problemas de conocimiento en interrogantes personales significativos.

En algunas escuelas la dinámica de trabajo implica por parte de los adultos una posibilidad de escucha y de reconocimiento de las diferencias que habilita para los niños y jóvenes una posición de autoría. La expectativa de los docentes y de los directivos de estas instituciones es que se produzca algo que no está pensado con anterioridad. Son adultos dispuestos a que sucedan cosas imprevistas que sean producto de la producción cotidiana entre todos, en un entre fundamentalmente intergeneracional.

Por el contrario, en otros casos la propuesta escolar tiene un divorcio y un quiebre muy difícil de vivir para los niños y los adolescentes. Se trata de la dificultad que tiene la institución escolar para incorporar las transformaciones en las maneras de producción de sentido. La escuela sigue planteando una diferencia esencial entre discurso y escritura, entre producción gráfica y producción discursiva, entre formas de conocimiento que solamente son correctas si son hipotético-deductivas o inductivas, entre formas de organización de la temporalidad que solo son aceptadas si son lineales y progresivas, etc.

Este desfase entre -por un lado- las formas de pensamiento y las modalidades de funcionamiento psíquico propuestas, supuestas, exigidas y esperadas por la institución escolar y por otro aquellas formas y modalidades predominantes en los niños

y jóvenes actuales, hace que muchas veces se sancione la diferencia como déficit y se diagnostique como tal aquello que no es sino una modalidad de funcionamiento no solamente acorde con la oferta simbólica actual sino incluso necesaria para el desempeño social del sujeto en el contexto actual.

La escuela tiene una función insustituible de transmisión de conocimientos disciplinarios y formación de ciudadanía. No cuestionamos esa función necesaria, sino que intentamos señalar que la escisión de la subjetividad que implican muchas de las prácticas educativas vigentes implica un riesgo tanto para la eficacia de la función de la institución escolar (en tanto los aprendizajes repetitivos y sobreadaptados no son verdaderos aprendizajes puesto que no producen modificación subjetiva alguna), como para la expectativa de cada uno de los niños y adolescentes de construir un proyecto basado en la producción de sentidos subjetivos y el pensamiento crítico, reflexivo y creativo.

5. Consideraciones epistemológicas y encuadre disciplinar

a. Fundamentos del recorte de objeto

Partimos entonces de un recorte de objeto que concibe la complejidad tanto como una característica central de los procesos que estudia como de las formas de pensamiento necesarias para abordarlos.

Desde la perspectiva del pensamiento complejo, Edgar Morin (1977:69) propone comprender la complejidad en términos de organizaciones. Se trata de pasar de una noción de objeto esencial/sustancial a una noción de objeto relacional, es decir, de totalidades organizadas compuestas por elementos heterogéneos en interacción. La idea de organización remite así la idea de una totalidad relativa, no cerrada, sino abierta, histórica y contextualizada.

Así, el pensamiento complejo “está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto” (Morin 1990:23). La propuesta del pensamiento complejo desarrollada por Morin consiste en un replanteo epistemológico que lleva a una nueva organización del conocimiento, tanto a nivel de cada sujeto singular como social e institucional. Se trata de una estrategia metacognitiva que tiene por finalidad reformar los principios matriciales del pensamiento simplificador (disyunción y reducción) que llevaron a la instauración de las dicotomías fundantes de la matriz de pensamiento occidental: sujeto / objeto; mente / cuerpo; cultura / naturaleza; filosofía / ciencia; valor / hecho; afectividad / razón (Rodríguez Zoya y Aguirre, 2011)

El pensamiento complejo reclama la necesidad de incorporar de modo sistemático y explícito la subjetividad reflexiva en la construcción de la ciencia.

Esta perspectiva epistemológica y metodológica se distancia de procedimientos explicativos deterministas causales lineales para pensar en términos de complementariedad entre niveles de heterogeneidad, contradicción e incertidumbre que lejos de ser tomados como defectos (como lo hacen las concepciones tradicionales) son entendidos como condiciones relevantes de los procesos que se estudian.

En esa posición se encuentra el psicoanálisis contemporáneo, que lejos de explicar una conducta o una modalidad de aprendizaje por un solo factor causal propone el entramado de complejas relaciones entre las diversas formas de los afectos y emociones con las de las modalidades de pensamiento que cada sujeto elabora para producir sentidos subjetivos.

Así, el psicoanálisis contemporáneo produce articulaciones novedosas a partir de los desarrollos post freudianos que permiten superar viejas antinomias entre las prevalencias de las dimensiones pulsionales y objetales o entre la importancia del trabajo representativo y la dinámica afectiva, proponiendo una articulación indispensable para comprender las funciones que los procesos de simbolización tienen tanto para la producción de conocimientos como para la construcción de un posicionamiento subjetivo.

Los autores del Psicoanálisis contemporáneo (C. Castoriadis, P. Aulagnier, D. Winnicott, Joyce McDougall, A. Green, J. Laplanche, J.B.Pontalis entre los más importantes) reivindican la perspectiva compleja en la investigación y conceptualización freudiana del psiquismo, resaltando su carácter heterogéneo, progresivo, histórico y dinámico. En el contexto de la enorme diversidad de las contribuciones de cada uno de estos autores pueden distinguirse en un plano compartido sus contribuciones a la construcción de un modelo de constitución psíquica complejo que incluye al campo social como constitutivo desde sus orígenes. Las múltiples y específicas inscripciones sociales de un sujeto se consideran ejes constitutivos de los procesos de simbolización. Desde una perspectiva dinámica, libidinal e histórica ponen en primer plano la dimensión de la constitución psíquica temprana como un complejo proceso que articula lo intersubjetivo con lo intrapsíquico modalidad singular con la que cada sujeto se vincula con los objetos en el campo social.

No solo coinciden en la heterogeneidad del trabajo psíquico de representación que caracteriza el pensamiento humano (compuesto de complejas relaciones entre formas de funcionamiento conscientes, preconscientes e inconscientes) sino también que dicho trabajo de representación tiene como

función metabolizar las problemáticas afectivas creando sentido subjetivo singular para interpretar la experiencia libidinal.

Es desde este enfoque que la Psicopedagogía Clínica de enfoque dinámico comprende al aprendizaje como un proceso complejo en el cual sujeto y objeto se constituyen y transforman recíprocamente. Por eso aprender no implica simplemente reproducir ni copiar aquello proveniente de la realidad exterior ni tampoco apropiarnos pasivamente de contenidos o instrumentos ofertados por otros sino que se trata de un proceso activo de producción de sentido singular, y en articulación constante con el trabajo identificatorio (Álvarez, 2010, 2012).

Estas modalidades subjetivas de aprendizaje de cada niño involucran procesos de producción simbólica (Schlemenson, 2009) a través de los cuales un sujeto interpreta y da sentido tanto a los objetos culturales como a su propia realidad psíquica.

Cada sujeto, en cada situación particular, despliega una forma de ligarse hacia adentro con su propio mundo interno y hacia afuera con la realidad compartida con otros, utilizando los recursos que le son ofrecidos por las significaciones sociales, apropiados subjetivamente en sus modalidades singulares de producción simbólica de acuerdo con modos específicos de relación de las distintas formas de actividad representativa, que han sido históricamente acuñadas en los distintos momentos de su constitución psíquica (Álvarez y Cantú, 2017).

El afecto (Green, 1996), en tanto energía psíquica, es la fuerza que motoriza y vectoriza al psiquismo en búsqueda de oportunidades de satisfacción (Schlemenson, 2009). De esta manera, el afecto orienta experiencias de investimento y desinvestimiento psíquico de objetos sociales, moldeando así selectividades y sesgos singulares a la hora de aprender.

Concebir de esta manera la clínica psicopedagógica implica cuestionar los supuestos de la escisión filosófica que domina en algunas de las tradiciones clínicas y teóricas que abordan los problemas de aprendizaje partiendo de dualismos como sujeto-objeto, afectos-razón, cuerpo-psique, individual-social, etc., a partir de los cuales el aprendizaje escolar queda reducido a un resultado de supuestas “facultades” o “habilidades” cognitivas independientes que se elevan al rango de variables independientes con respecto a la aprendizaje y sus problemas.

Con la afirmación de Descartes quedan fundados dos mundos: el subjetivo y el objetivo. Hay alguien que piensa y hay algo que es pensado. El yo con sus ideas (*res cogitans*) es el referente del ser de las cosas (*res extensa*). Queda inaugurado así el problema del conocimiento. En tanto existe un orden de legitimación de la verdad (Dios para los cristianos, sujeto para Descartes, mundo objetivo para los empiristas y positivistas), todas las posturas mencionadas comparten un supuesto, que es la categoría de sustancia. Habría un mundo que existiría por sí mismo, como cosa en-sí, con sus propias cosas y leyes. Habría por otro lado, un espíritu separado de la naturaleza objetiva. Como consecuencia, la verdad sería adecuación del intelecto a la cosa, ‘*adaequatio rei et intellectus*’.

Estas referencias filosóficas pueden parecer distantes del ámbito del diagnóstico psicopedagógico, pero tienen consecuencias directas en la forma en que éste se aborda clínicamente y se piensa conceptualmente. En efecto, si nos situáramos en los supuestos mencionados, el diagnóstico pretendería el acceso a una supuesta verdad del paciente como ‘cosa en sí’. Es decir que ese modelo de la simplicidad pretende del terapeuta las mismas operaciones que se suponen en un sujeto que aprende: lo reducen a un simple decodificador de una supuesta realidad preexistente. El terapeuta debería “descubrir”

lo que el paciente “tiene”, como si eso existiera en algún lugar independientemente del “observador”. Debería “descubrir” rasgos inéditos de la realidad del paciente hasta entonces supuestamente no “observados”. El ideal sería entonces diagnóstico neutro, objetivo, desobjetivizado, descontextualizado.

Los principios del modelo positivista, que cristaliza en métodos de investigación que intentan lograr un conocimiento “objetivo” -es decir desobjetivizado-, tienen como ideal el de poder aislar las variables en estudio, situarse como un observador externo neutral y obtener datos empíricos, observables y medibles a partir de los cuales inferir relaciones causales de orden simple que expliquen las ligazones entre las causas y las consecuencias que se pueden predecir a partir de las leyes o principios teóricos que se establecen (González Rey, 2006:33). Del mismo modo, en el diagnóstico pensado desde el paradigma de la simplicidad se supone un profesional neutro, desapasionado, que se enfrenta a un objeto también neutro que es el paciente y “extrae” de él un conocimiento que consiste en una denominación nosológica, gracias a un tranquilo proceso dominado por la lógica racional por correspondencia unívoca entre síntomas del paciente y cuadros patológicos en la teoría. La escisión de las dimensiones afectivas y pasionales del proceso, el desconocimiento del cuerpo y de la significación social del objeto son operaciones que delatan su origen y funcionalidad en dicho paradigma.

Desde un punto de vista distinto, podemos establecer un paralelismo entre la tarea del terapeuta en el diagnóstico y la de un investigador. Las construcciones de un investigador representan a la realidad, pero no la reproducen: tienen un nivel ontológico diferente que el de la realidad empírica. Es decir que el proceso que está implicado no es el de la mera copia o reflejo

de lo exterior existente sino un proceso constructivo-interpretativo (González Rey, 2006, 245). Del mismo modo, en el diagnóstico no se trata de un proceso que dé cuenta de la problemática del paciente como objeto, produciendo un reflejo interno de éste en el terapeuta, sino de una construcción interpretativa del terapeuta. Desde el paradigma de la complejidad podemos entonces postular que el diagnóstico es un espacio de producción. Esto despoja al diagnóstico de una pretensión y una exigencia de verdad y abre el campo a la subjetividad – tanto del paciente como del terapeuta- y a su abordaje en el encuadre clínico.

b. Definición conceptual de los procesos psíquicos necesarios para el aprendizaje

¿A qué nos referimos cuando decimos “aprendizaje”? Bajo la aparente simplicidad y familiaridad de esta palabra subyacen múltiples supuestos que es necesario indagar.

Las primeras investigaciones científicas vinculadas a la cuestión del aprendizaje son las que surgen a partir del conductismo y de la teoría del condicionamiento. La búsqueda de concebir una psicología científica al amparo de la ciencia “natural-positiva” llega en estas corrientes a su culminación, y expresa en la psicología el auge del paradigma racionalista moderno. Dicho en otros términos, la pregunta por el aprendizaje conlleva un conjunto de supuestos de orden filosófico que se enmarcan en un contexto histórico- social: el de las sociedades occidentales industrializadas. Las sociedades, las culturas, construyen sus propias lógicas -sistemas de significación e interpretación del mundo y organizadores de su realidad- que se sostienen en verdades y saberes legitimantes y pilares de dichas instituciones.

Podemos pensar entonces que el surgimiento del concepto de aprendizaje y de las investigaciones destinadas a indagar los procesos psíquicos que sostienen su desarrollo en los sujetos pueden comprenderse como cristalizaciones del paradigma lógico positivista, que algunos epistemólogos contemporáneos denominan paradigma de la simplicidad (Morin, 1994) o paradigma de la escisión (Castorina, 2007).

Posteriormente, tanto las concepciones cognitivistas como constructivistas plantean el aprendizaje como un proceso cognitivo, con exclusión de las dimensiones subjetivas y afectivas -que son consideradas a lo sumo como motor, aspecto energético de la conducta, pero exteriores siempre a la estructuración cognitiva-. De este modo, estas miradas se posicionan en una concepción racionalista que conlleva supuestos claves respecto de la actividad psíquica. Así, se han escindido los aspectos afectivos del aprendizaje, se han neutralizado los sentidos subjetivos que se producen en el encuentro del sujeto con un producto de la cultura, se ha cercenado el cuerpo del que aprende del proceso de apropiación subjetiva del objeto, se ha elevado la racionalidad al rango de única forma de producción de conocimientos y se ha degradado el proceso de producción de experiencia a una simple anexión integrativa de significados conceptuales.

Tales supuestos se inscriben en una lógica que es la lógica de base aristotélica, y en el modelo de las ciencias naturales de corte positivista en que se organiza el pensamiento moderno, e implican:

- División dualista mente-cuerpo, razón-afectos.
- Jerarquización de las funciones psíquicas escindidas: se considera la existencia de -por un lado- procesos psicológicos “superiores”, que son los que se corresponden con las actividades de abstracción y

formación de conceptos cognitivos, de acuerdo a principios lógicos de inspiración aristotélica, (tales como el principio de no contradicción, principio de identidad, etc.), y por otro, de procesos psicológicos dependientes de funciones psíquicas no racionales, ligados a procesos “afectivos”

- Partición tajante entre el sujeto y el mundo (objeto), considerando al sujeto como una entidad independiente y diferenciada del mundo y a éste último como exterior e independiente (objeto) del sujeto cognoscente.
- Ideal de la objetividad: atribuida a la capacidad del sujeto y su posibilidad de dar cuenta del mundo objetivo y de elaborar sistemas de verdades “objetivas”. Concomitantemente, la necesidad de “neutralizar” la subjetividad, dado que es considerada como fuente de errores y distorsiones. Posicionamiento que supone que el conocimiento es un reflejo interno neutro y objetivo de la realidad exterior.
- Tendencia a categorizar el funcionamiento subjetivo en base a leyes y principios generales, de carácter estadístico, que dan cuenta del funcionamiento psicológico “normal” o sano.
- Búsqueda de análisis deterministas que reducen el funcionamiento psíquico en términos de relaciones de causas y efectos.

De este modo, la constitución de los problemas y las tesis de estas líneas de trabajo que abordan el aprendizaje han supuesto distintas formas de dualismo ontológico (sujeto-objeto, afectos-razón, cuerpo-psique, etc.) y de reduccionismo epistemológico (innatismo o contextualismo), mientras que las formas de abordaje metodológico en las investigaciones sustentadas en esos supuestos han oscilado entre el descriptivismo ateorico de las corrientes empiristas y el teoricismo formalista de las corrientes

estructuralistas, partiendo de la escisión supuesta entre el sujeto y el objeto y anulando ya sea el primero (en el caso del empirismo) o el segundo (en el caso del teoricismo) (Cantú y Diéguez, 2008).

Considerando esta pesada herencia histórica, ¿vale la pena seguir utilizando el concepto de aprendizaje? Un constructo teórico (el aprendizaje) que soporta la tradición del paradigma de todo el pensamiento moderno ¿tiene aún esperanzas de seguir siendo útil para pensar la experiencia? ¿O por el contrario constituye un obstáculo epistemológico si intentamos dar cuenta de la complejidad? Esta pregunta es relevante puesto que los conceptos no son denominaciones de realidades preexistentes sino construcciones que crean el objeto que dicen nominar, decir “aprendizaje” no es designar una realidad exterior, sino modelar la experiencia de una determinada manera: aquella con la cual el pensamiento moderno estructura nuestras formas de pensar, sentir, ver y preguntar la experiencia del sujeto en la cultura. El desafío de una concepción que no parta de estos supuestos que escinden la experiencia del sujeto en el mundo es reintegrar esas dimensiones tradicionalmente excluidas y escindidas: la subjetividad como proceso de producción de sentido y no como fuente de error y distorsión. ¿Seguiremos llamando “aprendizaje” a esa experiencia? Sí, a condición de resignificar lo que entendemos por “aprender”.

La etimología nos ayudará en este camino. La palabra “aprender” viene del latín *apprehendere*, compuesto por el prefijo *ad-* (hacia), el prefijo *prae-* (antes) y el verbo *hendere* (atrapar, agarrar). Queda claro que se trata de un movimiento activo del sujeto hacia, es decir de una marcha -que llamaremos de *investimiento-* hacia un objeto exterior. O sea que en el aprender la circulación no es de afuera hacia adentro –como lo querría el empirismo- sino doble: de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro.

La etimología también nos enseña que ‘prender’ y ‘sorprender’ pertenecen a la familia verbal que deriva de *prehendere*, lo mismo que obviamente ‘comprender’. Y es que la impresión producida por algo imprevisto no puede desconocerse como una dimensión central del aprender. No hay aprendizaje si no hay tal encuentro con lo no familiar y lo no reductible a las certidumbres tranquilizadoras con las que las significaciones instituidas clausuran la búsqueda de sentido. Este encuentro es un encuentro complejo: en tanto promueve novedades es placentero y displacentero a la vez: implica el acceso a lo nuevo y la pérdida de lo viejo, el investimento de nuevas formas de gratificación más complejas y la necesidad de abandonar –por lo menos parcialmente- algunos referentes identitarios y formas de satisfacción anteriores. Por eso el aprendizaje no sólo se asocia al placer sino también al displacer, y a la angustia. Para aprender es necesario un movimiento que se sostiene no sólo en el investimento del objeto sino también en el investimento de la propia actividad y de sí mismo como capaz de sortear los obstáculos y dificultades que implica ese complejo proceso.

A partir de esto, queda en evidencia que la definición piagetiana de la inteligencia como equivalente y sucedánea de la adaptación biológica muestra sus limitaciones cuando intentamos comprender las formas y modalidades de producción de un sujeto singular, y cuando recordamos con Castoriadis (1993) que el funcionamiento del sujeto humano es profundamente desadaptativo. Por lo tanto, la conceptualización psicoanalítica del pensamiento y el aprendizaje no puede contentarse con asignar a éste una función de exploración del mundo externo, puesto que esta exploración está relacionada con el trabajo psíquico que desemboca en la constitución de las representaciones inconscientes y su comunicación con la consciencia a través del preconscious. Es decir que, si bien el

pensamiento requiere el ordenamiento lógico característico de los procesos secundarios, la producción de conocimientos involucra aspectos pulsionales e inconscientes que no son exteriores al proceso mismo de producción sino que constituyen al pensamiento como tal.

c. Introducción al abordaje clínico de los problemas de aprendizaje

Algunos niños sufren distintas vicisitudes en su constitución psíquica que los conducen a formas restrictivas de producción simbólica. El fracaso escolar aparece entonces como una consecuencia que socialmente pone en evidencia dificultades de orden subjetivo. Cuando este fracaso cristaliza en dificultades en el aprendizaje, la intervención clínica se hace necesaria. La Psicopedagogía Clínica intenta en esos casos conceptualizar los procesos psíquicos que sostienen las formas singulares de producción simbólica, para intervenir en su complejización. Dicha complejización apunta a que el sujeto construya en el espacio clínico nuevas modalidades de encuentro con los objetos y con su propio mundo interno que le posibiliten formas de apropiarse subjetivamente de los conocimientos de un modo creativo, crítico y activo (Schlemenson y Grunin, 2014).

Concebir de esta manera la clínica psicopedagógica implica cuestionar como sosteníamos anteriormente los supuestos de la escisión filosófica que domina en algunas de las tradiciones clínicas y teóricas que abordan los problemas de aprendizaje partiendo de dualismos como sujeto-objeto, afectos-razón, cuerpo-psyque, individual-social, etc., a partir de los cuales el aprendizaje escolar queda reducido a un resultado de supuestas “facultades” o “habilidades” cognitivas independientes. La complejidad de los procesos psíquicos comprometidos en el

aprendizaje tal como los hemos descripto supone que los criterios de la lógica de la escisión no se muestran aptos para responder a los interrogantes teóricos y a los problemas clínicos que se plantean. En ese sentido la Psicopedagogía Clínica se propone comprender el aprendizaje inscribiéndolo en la dinámica psíquica en su conjunto, dinámica que involucra dimensiones intrapsíquicas a la vez que intersubjetivas.

En síntesis, aprender es un proceso complejo que no solamente involucra los procesos llamados “cognitivos” sino al sujeto en su totalidad. De ese modo el abordaje psicopedagógico requiere comprender las formas singulares con las que el sujeto construye sus modos de representación del mundo, de los otros y de sí mismo. Estas formas singulares se enraízan en la dinámica inconsciente y pulsional que sostiene el investimento del sujeto en relación con los objetos culturales, articulando afectos y representaciones.

El abordaje psicopedagógico requiere comprender las formas singulares con las que el sujeto construye sus modos de representación del mundo, de los otros y de sí mismo. Estas formas singulares se enraízan en la dinámica inconsciente y pulsional que sostiene el investimento del sujeto en relación con los objetos culturales, articulando afectos y representaciones.

Los problemas de aprendizaje remiten a la singularidad de la experiencia de cada sujeto y a las modalidades de elaboración de sentido construidas para su interpretación. Por eso es crucial partir de un modelo que permita investigar las diversas modalidades de producción simbólica que conviven en un mismo sujeto, para construir hipótesis sobre aquellos trabajos psíquicos que generan problemas de simbolización.

Bibliografía

- Álvarez, P. (2010). Los trabajos psíquicos del discurso. Análisis de la producción discursiva en la clínica de niños con problemas de simbolización. Ed. Teseo.
- Álvarez, P. (2012). La complejidad de los problemas de simbolización y aprendizaje contemporáneos. Nuevos aportes para la investigación. *Revista Contextos de Educación. Volumen 12 Edición Especial Monográfico sobre Psicopedagogía: En memoria de Mónica Valle.* <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/index.html>
- Álvarez, P. (2013-15). Procesos de simbolización y nuevas tecnologías: estrategias de complejización en niños y adolescentes socialmente vulnerables Ministerio de Ciencia y Tecnología. Argentina. *Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social PDTs:*
- Álvarez, P. y Cantú, G. (2011). Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA. Volumen XVIII, Tomo I, Año 2011, pp. 153-160.
- Álvarez, P. y Cantú, G. (2012). Adolescentes y nuevas tecnologías: nuevas aproximaciones a los procesos psíquicos implicados. *Actas del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XIX Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, UBA. 27 de Noviembre, de 2012. p.p.26-29.*
- Álvarez, P. y Cantú, G. (2017). Subjetividad y simbolización en la escuela. Problemas y perspectivas de trabajo. En Álvarez, P. et al *Imaginando (en) la escuela. Experiencias de producción simbólica con niños y adolescentes.* Entreideas.

- Angenot , M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. (V. Fischman Trad.). Amorrortu.
- Bleichmar, S. (1990). Lo inconsciente: fecundidad clínica de sus paradigmas. En *Lecturas de Freud*. Lugar.
- Cantú, G. (2011). *Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico*. Noveduc.
- Cantú, G. (2012). Los usos de las nuevas tecnologías: notas para un análisis metapsicológico. *Revista "Psicoanálisis", APdeBA, Vol. XXIV, Nro. 2, Octubre, 2012* Pp. 275-298.
- Cantú, G. (2013). El trabajo psíquico en la producción de conocimientos: aproximaciones para una metapsicología de la 'inteligencia. Querencia. *Revista de Psicoanálisis de la Universidad de la República. Montevideo. Nro. 15. Pp. 52-77*.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad* (M. A. Galmarini Trad.) Volúmenes 1 y 2. Tusquets.
- Castoriadis, C. (1993). (comp). *Lógica, imaginación reflexión*. En Etcheverry (Trad). *El inconsciente y la ciencia*. Amorrortu.
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico*. Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (1910). *Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci*. Etcheverry (Trad.) Tomo XI. Amorrortu.
- Freud, S. (1914). *Introducción del narcisismo*. Etcheverry (Trad.) Tomo XIV. Amorrortu.

- Freud, S. (1915). *Trabajos metapsicológicos*. Etcheverry (Trad.) Tomo XIV. Amorrortu.
- Freud, S. (1937). *Análisis terminable e interminable*. Etcheverry (Trad.) Tomo XXIII. Amorrortu.
- Green, A. (1986). *Narcisismo de vida, narcisismo de muerte*. Etcheverry (Trad.) Amorrortu.
- Green, A. (1995). *El lenguaje en psicoanálisis*. Agoff (Trad.) Amorrortu. Eudeba.
- Green, A. (1996). *La metapsicología revisitada*. Agoff (Trad.) Eudeba
- Green, A. (2005). *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo*. Lambert (Trad.) Amorrortu.
- Grunin (2013). Los márgenes de la escritura en la adolescencia: Aportes investigativos en diálogo con el psicoanálisis contemporáneo. *Querencia. Revista de Psicoanálisis*. Universidad de la República Uruguay Nro. 1, 1-25.
- Kristeva, J. (1998) Sentido y sinsentido de la revuelta (I. Agoff Trad.). Eudeba.
- Laplanche, J. (1996). *La prioridad del otro en psicoanálisis*. Bleichmar (Trad.) Amorrortu.
- Lyotard, J. (1997). *Lecturas de infancia*. Agoff (Trad.) Eudeba.
- Morin, E. (1977). *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra, Madrid.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. 1º ed. Gedisa.

- Rodríguez Zoya, L. y Aguirre, J. (2011). Teorías de la complejidad y ciencias sociales. Nuevas Estrategias Epistemológicas y Metodológicas. *Nómadas. Revista crítica de ciencias Sociales y Jurídicas. Universidad Complutense de Madrid. N° 30, 2011 pp. 147 – 166.*
- Rodulfo, R. (2004.) *El psicoanálisis de nuevo. Elementos para la reconstrucción del psicoanálisis tradicional.* Eudeba
- Schlemenson, S. y Álvarez, P. (2014-2017). Psicopedagogía clínica: entramado del afecto en el aprendizaje. *UBACyT Secretaría de Ciencia y Técnica Universidad de Buenos Aires*
- Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Paidós.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013). *Psicopedagogía Clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo.* Eudeba.
- Wald, A. (2010a). Nuevas Dimensiones de los procesos de simbolización en niños. *Acta Psiquiátrica Psicol Am.Lat. 56 (1).*
- Winnicott, D. (1979). *Realidad y Juego.* Mazia (Trad.). Editorial Gedisa.

Capítulo 3

Intervenciones subjetivantes en las aulas frente a la patologización de las infancias y niñeces

Beatriz Janin

Lo normal en educación es que la cosa no funcione: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo normal es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar e incluso se nos oponga, a veces, simplemente para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye
Philippe Meireiu, 1998

El aporte del autor precitado es muy importante, implica tomar a los niños y niñas como sujetos que se están construyendo y, concomitantemente apartarnos de concebirlos/as como un objeto. Y se están construyendo en una sociedad y una época determinada. Esto se evidenció más todavía tanto en la pandemia como en los devenires de las crisis económica y social actuales, que, con sus amplios lenguajes de incertidumbre y desamparos, dejan a la intemperie y vulnerabilidad a gran parte de la población.

La pandemia nos dejó en una situación de desamparo. Desamparo que nos incluyó a todos, que nos dejó a la intemperie frente a una tormenta atípica, que desencadenó diversas tormentas internas. Y el desamparo sigue y se agravó en estos últimos meses, con los despidos masivos y la falta de amparo por parte del Estado.

Desconocer los efectos de las crisis sociales en las infancias y niñeces es suponerlos fuera del contexto, no tomar en cuenta que sufren por partida doble: por lo que ellos mismos registran de lo que ocurre en base a la información que reciben a través de las pantallas (muchas veces un cúmulo de información improcesable) así como de lo que perciben del estado psíquico de los adultos significativos.

Tenemos que reflexionar sobre lo vivenciado y sus efectos.

Pero en lugar de la reflexión acerca de lo ocurrido y lo que ocurre, nos encontramos en este momento con un recrudescimiento de una mirada que ubica a niñas y niños como “trastornos”. Así, parecería que hubiera pandemias de TEA (Trastorno de Espectro Autista), de TDAH (Trastorno por Desatención con Hiperactividad), TOD (Trastorno Oposicionista Desafiante) y de Dislexia, en tanto todas las manifestaciones del sufrimiento son leídas como conductas patológicas, sin tener en cuenta los avatares sociales en los que las infancias y niñeces están inmersas.

Considero que les estamos exigiendo a niños y niñas que se comporten como si, durante la pandemia, no hubiesen estado un año y medio sin escuela presencial, como si no hubieran vivenciado las angustias de los mayores... Jugamos a desmentir lo que sabemos y a desestimar cualquier pensamiento que plantee que venimos de una tormenta arrasadora, que empalma con las incertidumbres críticas actuales y que tanto las niñas como los niños son los que más han sufrido esta situación.

Esto lleva a evaluar su desarrollo usando los parámetros de otros momentos, a exigirles que en la escuela sigan los contenidos del año en el que están (aunque no hayan tenido posibilidades de incorporar conocimientos anteriores y necesarios), a comportarse en las familias, en las escuelas y en la sociedad como si no hubiesen estado aislados durante muchos meses y como si las mutaciones resultaran indiferentes.

Hoy vemos consecuencias importantes en niñas y niños que transitaron sus primeros años en pandemia. Madres y padres se han sentido agobiados, muchas veces sofocados por la dificultad para compartir con otros la crianza... abrumados por las obligaciones, asustados, intentando proteger a sus hijos e hijas y, a la vez, con temor en relación a su propia vida y la de otros seres queridos. Hay retrasos importantes en la adquisición del lenguaje (que ya existían pero que se incrementaron) y dificultades en establecer vínculos con otros y hasta en el manejo de su cuerpo... ¿Cómo poner palabras a lo que se siente cuando los adultos están desbordados por su propio sufrimiento? ¿Cómo incorporar el lenguaje en un momento en el que faltan palabras y los afectos no son nombrados y por ende no son transformados en sentimientos? ¿Cómo considerar la representación del cuerpo cuando no hubo tiempos de explorarlo ni explorar el espacio? La ausencia de conexión del otro que lleva a una carencia de juego y de lenguaje los deja sin recursos simbólicos para tramitar las pulsiones, con lo que terminan en funcionamientos impulsivos que son poco tolerados por los adultos. Y esto se lee como una patología orgánica y de por vida.

Los niños y niñas de edad escolar también sufrieron mucho. Y tuvieron una experiencia que no es frecuente a esa edad: la de la muerte de los adultos. Y tuvieron terror de que sus padres y abuelos se muriesen. Sufrimientos que se superpone y expande frente a la crisis actual.

Es curioso porque se alzan voces que plantean que los niños y niñas están desatentos en las escuelas y que esto indica un aumento de casos de Trastorno por Déficit de Atención. Es decir, con mucha facilidad se habla de un incremento de un déficit al que se le atribuye una raíz biológica... en lugar de pensar que lo que se manifiesta es que la capacidad de concentración se puede modificar de acuerdo a circunstancias externas al sujeto mismo, porque es una capacidad que varía según los contextos y los momentos psíquicos. Y niñas y niños tienen que tramitar duelos, (y nadie puede atender cuando está tramitando un duelo), reconocer espacios exteriores a su casa, retomar el vínculo con los otros, pero sobre todo les resulta difícil concentrarse cuando están alertas, o retraídos. Sobre todo, cuando intentan recuperar lo perdido, es decir, los vínculos con otras niñas y otros niños. En verdad, los adultos también estuvimos y estamos más distraídos que antes... porque es mucho lo que tenemos que elaborar.

Niñas y niños distraídos, a veces ensimismados, con dificultades para conectarse con los otros y para aceptar las reglas que se imponen desde la casa o la escuela, nos están hablando de lo que cada uno de ellos puede ir haciendo con lo vivenciado.

Se supone que tendrían que funcionar como máquinas. Pero no son máquinas y nos lo demuestran cotidianamente.

Así como quedó al descubierto la necesidad de los vínculos, la escuela en todos sus niveles se develó imprescindible y quedó demostrado su valor social, su importancia no sólo como lugar de transmisión de conocimientos sino como espacio de socialización, de encuentro con los pares, el lugar de la exogamia...de la salida social. Apareció claramente como el lugar confiable fuera del hogar, el espacio en el que otra mirada es posible. Y también a veces el lugar donde los niños y niñas

pueden contar sus malestares, denunciar maltratos, mostrar su sufrimiento.

En medio de la pandemia los docentes tuvieron que reinventarse, apelando a la creatividad, para sostener la escuela por fuera del edificio escolar, llegando a las casas, acompañando a niñas y a niños en la medida en que podían y con los recursos de los que disponían.

Algunos docentes pudieron escuchar y contener a niñas y niños que manifestaban dificultades familiares, pérdidas de seres queridos, incertidumbre, dolores y tristezas.

Otros supusieron que su objetivo era mantener la transmisión de los temas y cumplir con el programa e hicieron lo que pudieron para ello, muchas veces sin registrar que sus alumnos no estaban en condiciones de recibir más información, que estaban saturados por cifras de enfermedad y muerte y que necesitaban tener espacios de intercambio y de elaboración creativa de sus vivencias.

Cabe recordar que, tanto padres como docentes se sintieron exigidos y desbordados.

Los padres sintieron que se les pedía que hicieran de maestros, lo que les resultaba muy difícil, que quedaban con exceso de trabajo, que tenían que combinar la atención de sus hijos y ayudarlos en sus tareas y que a veces esto era posible y a veces no. Muchos se sintieron impotentes, porque no tenían los conocimientos o porque no sabían cómo transmitirlos.

A los docentes se les pidió que estuvieran absolutamente disponibles, sin horarios, sin contar muchas veces con los elementos imprescindibles, como una buena conectividad.

Niñas y niños extrañaban, para su sorpresa y la de todos, la escuela. Extrañaban los recreos, el estar con otros, un ámbito por

fuera de la casa, pero también extrañaban el vínculo con adultos que no pertenecieran al círculo familiar.

La escuela estuvo en la medida en que pudo y en la modalidad a la que accedía y fue como una ventana abierta al mundo, posibilitando otros vínculos, otros ideales, otros modos de enlazarse al otro.

A pesar del esfuerzo de los docentes, la escuela “on line” mostró sus carencias.

La ausencia de los pares, compañeros y compañeras, dificultó el aprendizaje. A diferencia de lo que algunos sostienen, sobre todo cuando hablan de los niños y niñas “desatentos/as”, en relación a que pueden asimilar mejor los conocimientos cuando están aislados del resto, considero que niñas y niños aprenden mejor cuando comparten espacios, cuando pueden ver lo que el otro hace, cuando intercambian información e ideas.

Niñas y niños han llegado desbordados a las escuelas. Los más pequeños no pudieron construir de a poco el contacto con el otro y se vieron de pronto inmersos en un grupo, sin haber realizado un aprendizaje previo. Mordiendo, empujando, pegando, se comenzaron a contactar.

Niñas y niños de los primeros grados lloran, gritan, salen corriendo del aula, frente a docentes desconcertados.

Los más grandes están más conectados con el celular que con el espacio escolar y suponen que toda la información está en la web y no en la palabra de los docentes, después de mucho tiempo de pantallas.

Es decir, muestran con sus desbordes o sus encierros o sus llantos su sufrimiento y sus dificultades para encajar en lo que repentinamente la institución escolar pide.

Desde los y las docentes, también hubo muchas diferencias: algunos crearon espacios de reflexión grupal y estuvieron atentos a lo que cada uno traía, mientras que otros se sintieron

apremiados y exigidos a “recuperar el tiempo perdido”, sin darse cuenta que no hubo un tiempo perdido sin un tiempo diferente. Un tiempo en que niños, niñas y adultos fuimos haciendo múltiples aprendizajes que forman parte de la historia vivida, con sus permanencias y cambios actuales.

Considero oportuno retomar las palabras de Joan Domenech Francesch (2009):

La sobrecarga de contenidos y objetivos educativos no produce de forma directa más aprendizajes. A menudo la cantidad precede a la superficialidad y en educación lo que cuenta son los aprendizajes que pueden ser llevados a cabo con profundidad. Los aprendizajes bien conseguidos son los que perduran, algo que es difícil lograr cuando nos planteamos demasiados objetivos o cuando éstos deben ser realizados en forma acelerada. (2009, id, pág 90)

Nos preguntamos entonces: ¿a qué escuela volvieron? ¿cómo pensar este encuentro para que no se transforme en desencuentro? ¿qué necesitan niñas y niños en estos tiempos?

Estoy convencida de que la escuela es siempre un espacio fundamental. ¿Pero qué escuela más allá de la presencialidad o virtualidad queremos? ¿Qué escuela necesitan los que atravesaron y atraviesan un tiempo de desamparo e incertidumbre?

Si nadie salió igual después de esta tormenta, la escuela también registró el cimbronazo.

Lo que es necesario es inventar otra escuela y escuchar... escucharlos y escucharnos...Una escuela a construir en un “entre” docentes, alumnos, alumnas y la sociedad en su conjunto. Una escuela para enseñar la complejidad del ser humano, en palabras de Edgar Morin.

Porque es en la escuela donde se siembran las ideas, los proyectos de sociedad, del mundo al que aspiramos, los sueños que construirán ese mundo... Sueños que pueden ser de crueldad,

prejuicios, racismo, egoísmo, individualismo, intolerancia...O sueños que nos abracen a todes, al planeta entero (Lungo, 2020)

Considero que todo aprendizaje supone una fuerte dosis de actividad, en tanto el sujeto que aprende no es un receptáculo en el que se introduce información. Más bien es el mismo sujeto el que tiene que ir a la búsqueda de ese saber para poder aprehenderlo, incorporarlo efectivamente. Entonces, tenemos que posibilitarle la actividad y, sobre todo, tenemos que permitir que los niños y niñas de los primeros grados se muevan, en tanto el pensamiento es, al principio, pensamiento cinético.

Muchas veces, se desconoce la diferencia que, inevitablemente, se da entre lo transmitido y lo que es recibido y transformado desde las lógicas infantiles. Y entonces, se supone que el/la niño/a incorporó aquello que el adulto dijo, cuando en el medio ocurrió lo previsible: el/la niño/a tomó del discurso del adulto aquello que podía inscribir y ligar, de acuerdo a su propia lógica.

También, se suele olvidar que lo que se le transmite a un niño/a es, a veces, más que un contenido, un modelo de pensamiento o de no-pensamiento. En este segundo caso, cuando se transmiten certezas, la transmisión es de lo inerte, del objeto muerto, de lo inmodificable. Esto último sucede cuando el conocimiento no aparece como descubrimiento permanente a modificar sino como un fósil que arrastra a la muerte a todo pensamiento. Se supone que todo saber es algo estático y no se acepta el preguntar y cuestionar del niño o la niña.

Podemos decir que para aprender algo tenemos que atender, concentrarnos en ese tema, sentir curiosidad por eso, luego desarmarlo, desentrañarlo, romperlo, para traducirlo en nuestras propias palabras, reorganizándolo y apropiándonos de él como para poder usarlo en diferentes circunstancias.

Incorporar conocimientos supone triturarlos, hacerlos añicos, para poder apropiarse de ellos. Nadie aprende repitiendo de memoria, así como nadie aprende sin poner en juego conocimientos previos. El niño o niña que repite fórmulas puede no haberlas aprendido. Puede ser un simple ejercicio de memoria inmediata, que no supone aprendizaje alguno.

Hay además una diferencia importante entre atender y comprender. Así, un niño que había venido medicado por supuesto TDAH, en las entrevistas me comenta sorprendido, que yo le pregunto mucho y yo le respondo que yo no puedo saber qué es lo que le pasa, que no lo conozco y le pregunto para conocerlo. Después de eso, deja la medicación y en una sesión me dice: *“Ahora hago lo que vos me enseñaste”*. Yo le pregunto alarmada qué le enseñé y me dice: *“A preguntar, porque yo atendía, pero no entendía y ahora hago el esfuerzo de atender y cuando no entiendo pregunto.”* Me pareció muy inteligente de su parte poder ver la diferencia entre atender y comprender. Y también la valorización del preguntar.

Otro elemento para tomar en cuenta es que se aprende en transferencia. Para aprender tenemos que invertir libidinalmente al que enseña, establecer con él un vínculo por el que podamos aceptar y recibir lo que nos da, si no el aprendizaje se torna un alimento insulso o rechazable y hasta se lo puede suponer maligno si el otro despierta hostilidad. Así como nadie comería algo dado por otro al que se supone capaz de dar veneno, tampoco se pueden tomar elementos que vengan de otro que es vivido como un enemigo.

Entonces, todo aprendizaje supone recibir algo de otro, así sea lo que dejó plasmado en un libro. Otros que son posibilitadores o no de armado de pensamientos.

A la vez, el trauma puede obturar posibilidades de pensar en tanto deja vacíos representacionales y tendencia a expulsar lo

doloroso. Debemos tener en cuenta esto por el efecto traumático que pueden tener pandemias, guerras, crisis económicas y sociales, no solo en los adultos sino también en niños y niñas.

Así, como una desmentida y una desestimación de lo vivido, aparece la insistencia de padres, docentes y del discurso social de que los niños/as “tienen que recuperar lo perdido”.

Pero ¿qué ocurre cuando predomina la desmentida? Quien desmiente se está defendiendo de una fractura narcisista, sosteniendo dos corrientes de pensamiento contradictorias, sin que una anule a la otra. Así, algo se registró y resulta insoportable porque ataca el narcisismo y al mismo tiempo se hace “como si” ese registro no existiera.

Pensemos que la pandemia y las guerras, así como las crisis económicas, son sucesos que nos muestran nuestra dependencia de los otros, que ponen de manifiesto que nuestra vida depende no sólo de nosotros mismos sino de decisiones que toman otros y de un entramado social que nos incluye. Esto supone una herida narcisista importante. Pero esa misma desmentida implica un esfuerzo psíquico que deja poco lugar para la elaboración y el aprendizaje.

Entonces, se los presiona para que aprendan lo que no pudieron aprender, a que aceleren adquisiciones... Y esto supone un esfuerzo brutal para todos: niños, niñas, docentes y familias. Y suma a niñas, niños y adultos en estados de angustia que no son escuchados ni entendidos como tales.

La pandemia y todas sus consecuencias darían lugar a que la escuela funcione acrecentando la capacidad de investigación, que ayude a desplegar las preguntas que se hicieron en estos tiempos. Preguntas que requieren ser puestas en relación con los posteriores devenires de las crisis actuales.

Pero es frecuente que, en lugar de dar espacios de reflexión, de poder hablar para procesar los duelos por lo perdido, en lugar de tener en cuenta las dificultades del reencuentro, se privilegia la producción por sobre la elaboración, la copia en lugar de la creatividad y no se da tiempo para el juego.

Por supuesto, hay docentes que vienen preguntándole a los niños y niñas cómo están y que dan lugar a la expresión lúdica, gráfica o verbal de las angustias y temores... y también hay familias que entienden que la elaboración de lo vivido con sus posteriores devenires actuales va a llevar tiempo y que lo más importante no es cuántos números aprendió un niño o una niña, sino si pudo ampliar su capacidad de pensar y de expresar sus ideas y sus sentimientos, si va aprendiendo a reflexionar antes de actuar, si puede compartir con otros y otras...

Pienso que lo más importante que puede dar la escuela es despertar y alimentar el deseo de saber. Porque la pandemia enseñó que se pueden explorar e investigar diversos territorios y que el tema es descubrir, seguir preguntando... y no repetir frases vacías. Abrir preguntas... parece ser fundamental.

La escuela es un lugar de construcción de subjetividades. Y es importante que sea un lugar de producción de conocimientos, no de repetición; un lugar en el que se despliegue el pensamiento crítico y no una productividad puramente cuantitativa.

La escuela tiene que ser un lugar en el que se potencie la creatividad. Para lo cual es importantísimo que haya lugar para el juego y que esto no sea desestimado ni por docentes ni por las familias.

Es decir, podemos seguir aprendiendo toda la vida... pero para que deseemos hacerlo es muy importante que nuestros primeros contactos con el aprendizaje hayan sido placenteros... que se hayan correspondido con deseos de meterse en nuevos

mundos y de descubrir territorios desconocidos. Y en esto los docentes tienen un papel fundamental. Son ellos los que pueden transmitir la pasión por esa aventura.

Considero fundamental que la escuela enseñe un “pensar con otros”, que posibilite la producción de un pensamiento compartido, un pensamiento que permita abrir nuevos territorios a partir de las ideas de cada uno.

El funcionamiento grupal, la inclusión de las diferencias, se aprenden desde momentos muy tempranos y la escuela es un lugar privilegiado en esa transmisión.

Esto no implica desmentir las dificultades individuales. El aprendizaje es un resultado en el que van a estar en juego los aquí y ahora del contexto, la escuela, la familia, el niño, la niña y las historias de esos contextos, escuela, familia y del niño o la niña. Atribuir a uno solo de los protagonistas la causa de las dificultades lleva a un reduccionismo peligroso.

Y algo fundamental: un niño o niña que manifiesta dificultades no es alumno/a de una maestra o de un maestro solamente. Es alumno/a de la escuela en su conjunto. Y esto es clave. Si hay un niño o niña que se desborda, tendrá que ser un equipo el que ayude a contenerlo/a. Si un niño/a no aprende, tendremos que pensar grupalmente, en la institución, sobre cómo ayudarlo.

Y cuando se pide una ayuda externa, en el caso de los acompañamientos externos, también hay que considerar que quien viene de afuera no viene solo a ayudar a ese niño o niña, sino a la escuela, que no tiene recursos para resolver esa situación y necesita ayuda.

Otra cuestión que quisiera transmitir es que cuando un docente contiene a un niño o niña que se desborda, no deja “en banda” al resto del grupo, sino que, por el contrario, esos niños o

niñas están recibiendo una lección importantísima: una lección que les puede resultar de vital importancia en la vida: cómo contener a otro desbordado sin desbordarse. Pero además, sentir que los adultos pueden ayudar en momentos en que las pulsiones estallan y ellos o ellas no pueden consigo mismos/as. Este sentimiento les permite ir renunciando a la omnipotencia y confiar en otro, además de ir armando una piel propia que lo sostenga, una representación unificada de sí.

La escuela es el lugar del niño y la niña. Pero para que pueda cumplir su cometido tiene que ser un lugar que albergue a niñas, niños y sus familias. Y también tiene que ser un lugar que albergue a los y las docentes. Maestras y maestros tienen que poder sentirse escuchados, respaldados, cuidados, con espacios de reflexión y armado de tramas grupales de sostén colectivo.

Si la escuela funciona como equipo, como grupo sostén y posibilitador, es posible que se pueda ubicar al niño/a como niño/a y a la vez apostar al mañana ayudándolo a construir deseos e ideales.

Pienso que una clase es mucho más que una clase, y que lo que se transmite es mucho más de lo que se supone transmitir. Tonos de voz, gestos, ideales y pasiones. Toda clase es un encuentro. Y deja huellas. Y esas huellas pueden ser muy diferentes y se van a ligar a otras huellas formando un recorrido particular en cada estudiante.

María Teresa Andruetto, en un libro que se llama *Extraño oficio*, habla de sus conversaciones con diferentes maestros y cuenta que una maestra notable, María Saleme de Burnichon, frente a la pregunta ¿Qué es enseñar?, contestó: “Escuchar, tal vez... escuchar mucho...estar atento al gesto del otro.” (Andruetto, 2021, pág 93) Aprender de los otros.

Y esto es clave: si podemos escuchar qué es lo que el niño o la niña sabe y lo que quiere saber, si podemos escuchar sus preguntas, si nos interesamos en su modo de investigar, podremos facilitarle el aprendizaje y, sobre todo, lo ayudaremos a despertar o a sostener el deseo de saber.

Así, algunas intervenciones subjetivantes serían:

Hablar a los niños y niñas, explicando las diferentes situaciones, tengan la edad que tengan. (Al contrario de los que piensan que si un niño o niña no habla hay que darle imágenes y no palabras).

Considerarlos sujetos que pueden comprender, aunque no hablen.

Anticiparles lo que va a ocurrir. Esto es muy importante: muchos niños y niñas necesitan que se les anticipen ciertos cambios o situaciones novedosas, porque necesitan tiempo para procesarlas.

Y quizás una de las cuestiones claves es no estigmatizar a un niño o niña. Es decir, no suponerle determinadas reacciones, como si el que tuviera dificultades nos otorgase el derecho de saber de antemano lo que le ocurre. No suponer que sus conductas son efecto de una “discapacidad” sino interrogarnos sobre ellas.

Es muy importante ubicarlo como sujeto en crecimiento y que, por ende, lo que le está ocurriendo se puede modificar. Los niños y niñas necesitan adultos que los consideren interlocutores válidos.

Ayudarlo a que se sienta parte de un grupo es fundamental.

Que el niño y la niña se sientan existiendo para alguien también.

Devolverle una mirada esperanzada a él, a ella y a sus padres.

Lazos con otros y esperanza son cruciales en la constitución subjetiva.

La escuela es el primer espacio de la exogamia y es también la vidriera en que los padres ubican a sus hijos/as. Son mirados/as por otros y pueden ser juzgados. Quedan expuestos frente a la mirada social.

A la vez, la mirada que la escuela devuelva de ese niño o niña va a tener un papel muy importante en su libidinización y narcisización, en tanto puede modificar la representación que los padres tenían de él o ella.

Si la escuela es una especie de vidriera, el modo en que la escuela mire a ese niño o niña puede ser una nueva oportunidad, o la única que tiene ese niño o niña de forjar una imagen valorada de sí, pero también puede ser una mirada estigmatizante, que determine de ahí en más la representación de hijo o hija que esos padres armen.

Esto es clave. Si la escuela plantea un diagnóstico de un niño o niña (lo que no debería hacer, en tanto lo que la escuela puede y debe hacer es un diagnóstico pedagógico, pero no psicopatológico), este sello traspasará las paredes de la escuela para marcar la vida de ese niño o niña.

Es frecuente que los padres atribuyan a la escuela las dificultades del niño o niña. Pero también que frente a las dificultades de niñas y niños los docentes pongan el énfasis en los avatares de esa familia.

Esto arma una escena de atribución de responsabilidades en el otro que impide muchas veces, no solo el armado de una red conjunta para pensar las dificultades de ese niño o niña y los movimientos que podrían ayudarlo, sino que impide también revisar las propias prácticas.

Es claro que esto tiene consecuencias en el niño o niña, que siente que no hay palabra que lo sostenga, en tanto desde ambas instituciones la palabra de la otra es cuestionada.

Y si el aprendizaje se hace en transferencia, ¿cómo puede un niño o niña investir a sus docentes si estos están en pelea con sus padres?

También suele suceder que, instalada esta situación, haya un momento en que de los dos lados se ponga la mirada sobre el niño o la niña, pero con la idea de que es él o ella quien presenta “trastornos”. Ubicar entonces la problemática como biológica, como externa a ambas instituciones y a la historia de ese niño o niña, puede tranquilizar a los adultos, pero deja al niño o niña apesado/a en un decir sobre él o ella que lo/a excluye como sujeto.

El niño o niña queda de ese modo estigmatizado, etiquetado... y muchas veces medicalizado. Ahí, tanto la familia como la escuela lo dejan sin lugar de sujeto digno de intercambios simbólicos. En vez de un ser en crecimiento y cambio permanente, el niño o niña pasa a ser un objeto de observación al que se le pueden implementar técnicas especiales. Y en ese recorrido se pierde al niño o la niña...

Otro maestro y poeta, Urretabyzcaya, citado en el libro de Andruetto, frente a la pregunta: “¿Qué tiene que tener un maestro para ser un buen maestro, un gran maestro?”, contesta: “Tiene que creer contra toda lógica que ese niño que está ahí va a poder”.

Insisto en que la escuela puede sellar un destino, pero también puede abrir la puerta a territorios desconocidos.

Recordemos el libro de Albert Camus, *El primer hombre*, libro en gran medida autobiográfico, en el que relata cómo un profesor le abre a ese niño de un hogar muy humilde, un futuro impensable en el núcleo familiar. A pesar de la negativa de la

abuela, el profesor convence a la madre que deje seguir estudiando a ese niño. Camus reconoce a ese profesor como el que le dio las herramientas y le forjó un camino diferente. Sin él seguramente no habiéramos podido leer sus libros.

Así, muchos docentes cambian destinos.

Considero que la clave es, sobre todo, sostener redes y que familias y escuelas puedan armar lazos solidarios de acompañamiento y cuidado de niñas y niños, que toleren las diferencias y que puedan compartir dudas y temores, pero también esperanzas.

Y que puedan tener una mirada conjunta sobre niñas y niños como sujetos en vías de transformación y con posibilidades abiertas.

Pero para que esto ocurra es necesario que la escuela funcione como equipo, que los niños y niñas que presentan dificultades no sean solo alumnos o alumnas de tal o cual docente, sino de la escuela como conjunto, que haya espacio para compartir experiencias y saberes, espacios en los que se pueda creer en la tarea docente como posibilitadora y en que se puedan crear resoluciones novedosas a las dificultades.

Armar redes entre padres, maestros y profesionales es fundamental para que los niños y niñas puedan desplegar sus posibilidades.

Y tener en cuenta que la escuela es parte de una sociedad determinada y que niñas y niños transitan la escolaridad signados a su vez por los avatares sociales, por las angustias de sus padres, por la soledad que pueden sentir si en los adultos prevalece la desesperanza....

Con todas las dificultades existentes, si la escuela logra ser un lugar de transmisión de esperanzas, si ayuda a forjar un futuro abierto para todos los niños y niñas, habrá cumplido su cometido.

Bibliografía

- Andruetto, M T (2021): *Extraño oficio* – Penguin Random House
- Camus, A: (2009) *El primer hombre*. Tusquets Editores, Mexico
- Domenech Francesch, J: (2009) *Elogio de la educación lenta*.
Edit Graó, Barcelona.
- Freud, S (1914) *Introducción al narcisismo*, en OC tomo 14,
Ammorrtu, Buenos Aires, 1979.
- Freud, S: (1920) *Más allá del principio de placer*, en Amorrortu
Editores vol. 18.
- Janin, B: (2011) *El sufrimiento psíquico en los niños*, Edit
Noveduc, Buenos Aires
- Janin, B (2018) *Infancias y adolescencias patologizadas*,
Noveduc, Bs As
- Lungo, Mónica (2020) *Relatos desobedientes*. En Untoiglich G
y Szyber G : *Las promesas incumplidas de la inclusión*, Bs
As Noveduc.
- Meirieu, Ph (1999), *Des enfants et des hommes*, París, ESF
éditeur, 1999, pp. 19 a 26.

Capítulo 4

Infancias, niñeces y adolescencias mercantilizadas y domesticadas. Patologización y medicalización

Diego Moreira

“Nuestra única opción está entre la verdad o ridiculizar nuestro saber”. Lacan (Proposición del 9 de octubre de 1967)

“...el psicoanálisis (sobre todo el que se orienta a través de Lacan) es, hoy por hoy, el reducto más digno y consistente del discurso anti-psiquiátrico, en el sentido de aquel que puede todavía poner límites a la pretensión de la psiquiatría posmoderna de explicar y tratar cualquier conducta humana.” C. Soler (2009)

¿Somos usuarios o empleados del lenguaje?

En este trabajo, voy a analizar de forma articulada el campo de la patologización, la medicalización como resistencias ante lo nuevo, es decir, la “chispa creadora” que nos aportan las infancias, niñeces y adolescencias, situándolos en un contexto espacial y temporal específico.

La patologización y la medicalización son procesos que consisten en atribuir a los infantes, niños y adolescentes trastornos o enfermedades que justifiquen sus dificultades o malestares, y en ofrecerles tratamientos farmacológicos, educativos o terapéuticos que los normalicen o adapten. Estos procesos implican una domesticación de las infancias, niñeces y adolescencias. Los caminos que se abren en este contexto son diferentes. Así, exploraré, entre otras, una domesticación psicológica, educativa, química y otra social

Estos conceptos serán objeto de una reflexión crítica, que no los asume como categorías fijas o desgastadas por el uso. Por el contrario, cada concepto implica un devenir ana-dialéctico, que se construye y se transforma en relación con otros factores.

Lacan (1953/54) nos alerta sobre la importancia de incluir la complejidad de los lenguajes y la dialéctica de la subjetividad de cada época histórica, para poder ser el eje de múltiples vidas de individuos y sujetos.

Asimismo, es necesario comprender la espiral que lo arrastra hacia la torre de Babel, donde se confunden y enfrentan los distintos lenguajes, y su rol como intérprete en la discordia de las palabras y los lenguajes del erotismo, de la pulsión y del deseo.” (Moreira, 2020)

Es conocido que el final del siglo XX estuvo marcado por acontecimientos históricos con repercusiones tanto globales como locales, tales como la caída del muro de Berlín —y de la Unión Soviética—, la dictadura militar, la guerra de las Malvinas y la formación del ALCA en Argentina.¹ Estos hechos evidenciaron una transformación del discurso capitalista, que se apoyó en el capital financiero o ficticio, llamado en nuestro país: plata dulce, que era acompañada por una minorización de la población argentina. Hoy el *Zeitgeist*, el espíritu del tiempo nos

¹ El Área de Libre Comercio de las Américas, fue el nombre oficial de un acuerdo multilateral de libre comercio, firmado en 1994.

habla del dinero FIAT, una moneda sin respaldo material que se basa en la confianza y la autoridad en la misma moneda (dólar) y en la fuerza militar que lo sostiene y que aún persiste.

Es un hecho reconocido que somos sujetos nacidos del plus-de gozar, que surge del uso del lenguaje: en términos teóricos encarnamos el Síntome, envueltos en lo Imaginario, delineados por lo Simbólico, mientras que lo Real late externamente y nos afecta. Pero cuando digo el uso del lenguaje no quiero decir que nosotros lo usamos, sino que nosotros somos usados por él. (Lacan, 1969/70, Seminario 17). Así, el lenguaje nos determina y nos somete a sus leyes, que no coinciden con las de nuestro deseo. Somos, entonces, los empleados del lenguaje, que nos hace gozar, es decir, disfrutar y sufrir al mismo tiempo. El lenguaje tecnológico nos ha introducido abruptamente en una revolución tecnológica.

Una frase de Marx, que cierra el primer capítulo del Manifiesto comunista, considera el impacto de la revolución burguesa sobre la sociedad feudal: “Todo lo sólido se desvanece en el aire; todo lo sagrado es profanado, y los hombres, al fin, se ven forzados a considerar serenamente sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas”. Marx afirma que la burguesía, al crear el capitalismo, ha aniquilado todas las formas previas de organización social, cultural y religiosa, fundadas en la tradición, la jerarquía y la estabilidad. En su lugar, ha establecido una sociedad dinámica, competitiva y cambiante, donde todo depende de la lógica del mercado y del progreso tecnológico. Esta transformación radical ha despojado a los hombres de sus certezas y valores, y los ha forzado a afrontar la realidad de su situación material y de sus intereses de clase.

¿La chispa creadora domesticada?

¿Qué hay de novedoso en el contexto que nos ocupa? El infante, el niño y el adolescente, tres tiempos lógicos que instauran lo nuevo: la “chispa creadora”, que brota de la metáfora: entre dos significantes, uno de los cuales se ha

sustituido al otro tomando su lugar en la cadena significante, mientras que el significante oculto sigue presente por su conexión metonímica con el resto de la cadena (Lacan, 1966). Esta sustitución significante produce un efecto de sentido que crea una nueva realidad simbólica para el sujeto.

En este texto, distingo entre infante y niño, basándome en el significado etimológico de la palabra infante. Infante proviene del latín *infans*, que significa “que no habla, incapaz de hablar”. Así, el infante es el sujeto que aún no ha adquirido el lenguaje, el habla, que es el instrumento fundamental de la cultura. Todos empezamos nuestra vida con esta incapacidad, y la terminamos con otras, que pueden ser posibles o inevitables.² El infante entra en la cultura a través del lenguaje, que es la cultura misma, y se convierte en niño. La gramática de la libido genital y la conservación de la especie inauguran la adolescencia. El nacimiento simbólico del sujeto implica la muerte de la cosa, pues la palabra mata la cosa, al sustituir su presencia por un significante.

El infante, el niño y el adolescente son los portadores de lo nuevo y lo singular, “la chispa creadora” que provoca resistencia y rechazo en la formación social. ¿Acaso se requiere un desgaste psíquico para afrontar la expectativa angustiada que generan? A veces se impone un escepticismo peculiar y se rechaza lo nuevo, se opta por lo ya sabido y conocido. Un cerebro, un robot, que obedezca a imperativos preestablecidos. La domesticación educativa cobra privilegios vía ciertas herramientas. Se trata de una tenaz y específica resistencia, vinculada a la función imperativa del superyó que manda gozar. De este modo, el exhibicionismo de la transmodernidad se empeña en seguir ese camino.

² Capacidad: Del lat. *Capacitas*, -*ātis*. F. Cualidad de capaz. Capacidad de un local. Capacidad para el cargo que se desempeña. Capacidad intelectual. Diccionario de la lengua española. Ed 2023.

Se forcluye en el sentido de la pobreza de experiencia que nos propone Walter Benjamín. Esta pobreza de la experiencia implica la pérdida de sentido y el lazo con el pasado, el presente y el futuro, que inciden sobre el sujeto. Benjamín buscó recuperar la experiencia a través de la crítica, el arte y el montaje. Recursos a los que podemos apelar con nuestros infantes, niños y adolescentes.

El niño generalizado: ¿un gran consumidor?

En este contexto, el consumo es uno de los mayores semblantes que se presenta a nuestros niños y adolescentes y al resto de la formación social. Podemos vincular el consumo a la postulación o hipótesis de Lacan (1967) del niño generalizado, según la cual todos nosotros, como consumidores, nos convertimos en meros niños. Algunos no afrontan su culpa y vergüenza y se la trasladan a otro. De esta forma, evitan responsabilizarse de sus actos y deseos.

Veamos un ejemplo. Claudia es una adolescente de la ciudad de Paraná fascinada por la moda y las redes sociales. Cada anuncio de ropa, zapatos o accesorios le genera una urgencia de comprarlos, sin importar si los usa o le quedan bien. Su madre le facilita dinero para que adquiera lo que desee, sin establecerle límites ni instruirla sobre el valor de las cosas. Claudia ignora el impacto ambiental y social de su consumo, así como el ahorro o la inversión. Solo le interesa presumir y obtener likes y comentarios de sus amigos virtuales. Claudia se muestra como una niña consentida que no enfrenta las consecuencias de sus actos y deseos, y que responsabiliza a otros de sus dificultades. Por ejemplo, cuando reprueba un examen, dice que es culpa del profesor que le tiene envidia, o cuando discute con una amiga, dice que es culpa de ella que es una mezquina.

El niño generalizado es el nombre que designa la posición del sujeto que intenta ignorar el gozo que implica su síntoma. Por el contrario, una persona mayor es quien puede responder de su deseo y de aquello que ha hecho con su gozo.

Según Kant, el sujeto está en una situación de minoridad cuando renuncia a usar su propio entendimiento y se somete a la autoridad de otros. Esta minoridad obstaculiza el desarrollo de la autonomía y la dignidad ética del sujeto. Por eso, el psicoanálisis sugiere una pequeña rectificación subjetiva, que consiste en pasar del niño generalizado, que acata sin cuestionar las leyes del egoísmo individual del consumo capitalista, al sujeto responsable, que se impone a sí mismo las leyes de su propia razón práctica. Esta rectificación supone el ejercicio de la crítica y el uso de la razón en un marco ético, como recursos para lograr la mayoría de edad y la liberación del sujeto, que se sustrae de toda dominación.

La minorización de nuestra población, entendida como la disminución de su poder (producción de los efectos deseados) y el deterioro de su lazo social, propicia la patologización y la medicalización de sus problemas, así como el establecimiento de un fascismo tecno, que es un sistema de dominación que se sirve de la tecnología para controlar y subyugar a las masas. Se distingue por un poder oscilante, amor-odio, retrógrado y progresista. El odioamoramiento de Lacan. El fascismo tecno se alimenta de los procesos de minorización, patologización y medicalización de la población, que debilitan sus vínculos comunitarios, y la someten a una lógica de consumo, domesticación, competencia y rendimiento.

Al respecto, en Zygmunt Bauman (2007, p. 50) se lee que la sociedad de consumidores se construye sobre la renuncia a la estabilidad humana, que pasa de ser un pilar esencial del sistema a ser un defecto que lo amenaza y lo perturba. Esto es inevitable, pues el consumismo, a diferencia de otras maneras de vivir, no vincula la felicidad con el cumplimiento de los deseos [...] sino con el incremento constante de la cantidad y la fuerza de los deseos, lo que a su vez provoca la sustitución rápida de los objetos diseñados para satisfacerlos.

También, la minorización enlazada al consumo, puede generar las condiciones para el desencadenamiento de una neurosis traumática familiar, que se caracteriza por la alteración de la economía y la dinámica libidinal del grupo familiar, que actúa como una comunidad pulsional. Es decir, una familia que se rige por deseos inconscientes que no logra elaborar ni simbolizar el trauma vivenciado. (Maldavsky, 1992)

En esta clase de neurosis traumática familiar, el cambio económico familiar se refiere a la modificación de la economía libidinal, es decir, de la distribución y circulación de la energía psíquica en el grupo familiar. Esto implica que los cuerpos no están aislados, sino que forman parte de una comunidad pulsional, que se rige por impulsos inconscientes. Por lo tanto, una alteración en uno de los integrantes del grupo ya sea física o psíquica, puede convertirse en un estímulo intrusivo y excesivo para los demás, provocando una perturbación en el equilibrio y la armonía familiar.

Ilustro esta situación con el caso de una familia en la que uno de sus miembros padece una enfermedad crónica que afecta tanto a su salud como a su estado de ánimo, y que genera una situación de estrés, angustia automática y culpa en el campo anímico de la familia, que no logra elaborar ni simbolizar el trauma vivenciado.

En esta clase de neurosis traumática, el cambio económico familiar afecta a los cuerpos de los diferentes miembros de la familia, que no están aislados entre sí. Así, una alteración en uno de ellos puede generar una reacción en cadena que afecte al resto del grupo familiar.

El derecho a ser escuchados: ¿analíticamente?

Ahora bien, ¿acaso no nos violentamos a nosotros mismos, los psicoanalistas, cuando ignoramos la voz de las resistencias que se presentan ante las infancias, los niños, los adolescentes y

el psicoanálisis mismo? ¿No estamos desmintiendo una parte esencial de nuestra realidad viviente, de un simbólico morir a nuestro modo, de nuestro cuerpo imaginario, de nuestro método y de nuestro objeto de estudio? Las resistencias son aquellas fuerzas que impiden el reconocimiento de los infantes, niños y/o adolescentes como sujetos del inconsciente y como sujetos de derecho.

Sin lugar a dudas, el inconsciente fue el hallazgo más revolucionario para el pensamiento, según afirmó Lacan en 1967. Un hallazgo que se pretende ignorar, porque supone admitir que el sujeto está condicionado por el lenguaje del Otro, y que su verdad, solo enunciada parcialmente, se desliza en las formaciones del inconsciente.

¿Cuándo nos dejamos seducir por la voz del señuelo? Algunos niños cuentan que toman una pastillita para rendir mejor en la escuela. Una pastillita que les promete calmar su angustia, su aburrimiento, su rebeldía. Una pastillita que los aleja de su deseo.

¿Cuándo dejamos de orientarnos por su función de brújula? Lo distinto, lo diverso en su origen de cada sujeto, a lo que solo se puede acceder mediante abducción o analogía en la dialéctica freudiana. Lo que nos hace únicos e irrepetibles, lo que nos constituye como sujetos.

La medicalización de las infancias, las niñeces y las adolescencias (empleo el plural para enfatizar la diversidad) supone etiquetar al sujeto con trastornos o enfermedades que justifican el uso de fármacos y otras intervenciones biomédicas, sin tener en cuenta las causas psicológicas, sociales, culturales o educativas de sus dificultades.

Los trastornos basados en criterios neurocientíficos supuestos impactan a más niños cada vez, que son diagnosticados y medicados como enfermos. Así, se privilegia el tratamiento con fármacos por encima del apoyo psicológico, educativo y/o pedagógico que podrían necesitar.

La medicalización de las infancias, niñeces y adolescencias, no solo implica una intervención sobre el cuerpo y el cerebro de los niños, sino también sobre su subjetividad y sus identificaciones. Los niños medicados reciben el mensaje de que su comportamiento, sus emociones y sus capacidades dependen de una sustancia externa (corrección química) que deben consumir para adaptarse a las normas y expectativas sociales. Además, suelen ser sometidos a terapias conductuales y cognitivas que buscan modificar su conducta y su pensamiento, sin considerar su historia, sus deseos y su posición en el contexto social. Así, se los convierte en sujetos pasivos, dependientes, alienados y domesticados que no cuestionan el orden establecido por el discurso capitalista dominante, ajenos a toda equidad de derechos. Esta forma de tratar a los niños los despoja de su singularidad, de su chispa creativa y de su capacidad crítica, y los somete a una lógica de normalización y control que favorece los intereses de las industrias y empresas farmacéuticas y educativas.

Un caso ilustrativo es el de Pedro, un niño de 9 años que tiene dificultades para prestar atención en la escuela (Entre Ríos). A menudo se distrae con cualquier cosa, se levanta de su asiento, interrumpe a sus compañeros y no termina sus tareas. Su maestra les dice a sus padres que Pedro tiene un problema de atención y que deberían llevarlo a una consulta. El médico le diagnostica Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y le receta una medicación que debe tomar todos los días. Pedro empieza a tomar las pastillas y advierte que se siente más tranquilo y obediente, pero también más triste y desganado, ya no juega tan bien a la pelota. Sus padres y su maestra están contentos porque Pedro ya no altera el dictado de clases, pero él se siente diferente a los demás niños. Pedro piensa que su decir, sus afectos y habilidades dependen de una pastilla externa que debe consumir para adaptarse a las normas y prescripciones del imperativo social del Amo transmoderno.

Los imperativos del Amo como resistencia a lo nuevo

Aquí, emerge una obstinada y particular resistencia a lo nuevo, a lo diferente y lo distinto que implica y nos puede aportar un infante, un niño y/o adolescente. Esta resistencia se presenta como un obstáculo, un freno, que está enlazado a la función inexcusable y exigente del superyó que ordena gozar de acuerdo a los imperativos categóricos del amo neoliberal. De este modo, se desmiente y/o forcluye la posibilidad de reconocer al otro como un sujeto diferente y distinto, con sus propias necesidades y deseos, y se lo somete a una lógica de repetición y homogeneización que impide su constitución y su autonomía.

Así, se enajenan los afectos del otro, que lo apartan y disuaden de prestarle interés y atención al psicoanálisis. No se trata de una cuestión de juicios y razonamientos. No es un problema intelectual sino afectivo, un desprendimiento libidinal, un enigma perturbador, como lo propone Freud en “Una dificultad del psicoanálisis”. Este enigma se relaciona con la resistencia del yo a aceptar la existencia del inconsciente, la sexualidad infantil y la pulsión de muerte, que cuestionan sus identificaciones, su ética y su destino. Por eso, el yo prefiere ignorar (desmentir) o rechazar (forcluir) al psicoanálisis, que le revela una verdad incómoda y dolorosa.

Es notorio que la resistencia incluye lo que se opone a la prosecución de una tarea. Cuando Lacan importa al psicoanálisis e invierte dialécticamente el algoritmo de Saussure, recurre a los aportes y afasias de Jakobson y al signo de Pierce. De esta manera, muestra que la resistencia no es solo un fenómeno clínico o subjetivo, sino que se constituye como propia, como inherente a la estructura misma del lenguaje, que implica una falta, una diferencia y una contradicción.

Consideremos el caso de una adolescente, internada transitoriamente en un hospital de la provincia de Entre Ríos, que puede ilustrar lo que se ha mencionado anteriormente. Se trata de una joven que sufrió un accidente cerebro-vascular que afectó su

habla, provocándole una afasia sensorial o metafórica. Esta condición se caracteriza por la dificultad para expresar lo que se quiere decir, para llegar al punto central. La adolescente construía frases como la siguiente: “Hola, vine ayer, así es, cuando subí y caminé, no, no, de eso no se trata. La espalte, se me demen, siempre caigo.” Como podemos observar, su discurso es fluido y aparecen neologismos, pero la frase se configura en el plano de la contigüidad, sin lograr ocupar o investir un sustituto o equivalente, lo que imposibilita llegar al fundamento de lo que tiene por comunicar. Esta dificultad para articular las palabras y las representaciones-cosa, revela la fractura en el lenguaje entre el decir y el querer decir, que se produce en la afasia sensorial.

Entre las diversas resistencias actuales, que no deben sorprendernos, podemos mencionar: las derivadas de las neurociencias neoliberales, que pretenden reducir la subjetividad humana a procesos cerebrales; las implicadas en el construccionismo, que intentan aplicar al psicoanálisis conceptos relativistas y transmodernos sin el adecuado tratamiento epistemológico. Y por supuesto, también están las resistencias del propio analista al psicoanálisis, que lo llevan a ceder, en ocasiones, ante un deseo especulativo propio del discurso capitalista, como ya ocurrió en algunas naciones europeas, donde el psicoanálisis como forma de tratamiento e investigación ha quedado relegado, y sólo persiste en algunos ámbitos, como teoría, como un conjunto de abstracciones implicadas en análisis culturales. Estas resistencias ponen en riesgo la vigencia y la relevancia del psicoanálisis en el mundo actual.³

Estas obstinaciones al psicoanálisis no se basan en el intelecto sino en el desapego afectivo, y en un discurso especulativo de las

³ Se ve, pues, claro que disponemos de estudios de indudable valor que se sustraen del discurso capitalista, como los de Rithée Cevalco, Silvia Amigo, Irene Meler, Nora Merlín, Helena Bisso y E. Badinter, entre otros. Huelga decir que no carecen de método ni de validación epistemológica.

neurociencias neoliberales y de las psicologías cognitivas conductuales, que ignoran o desmienten la dimensión inconsciente del sujeto. Por eso, se observa el apasionamiento y el rechazo por la lógica, la teoría de conjuntos, la topología, la física cuántica, y la homología plusvalía-plus de gozar, que son herramientas conceptuales que el psicoanálisis utiliza para abordar la complejidad de lo humano. El efecto de masapicológica generado por estas disciplinas, se impone mediante una diversidad de argumentos falaces (falacias en el razonamiento), que pretenden desacreditar o desplazar al psicoanálisis.

De cualquier modo, sería un error ignorar, aunque no sea el tema de este trabajo, las resistencias poco claras de algunos analistas que se quedan en un análisis superficial relacional (Jessica Benjamín) y/o de los afectos (terapeutas locales). El recurso a la noción metafísica de afecto en oposición al significante como regulador de un tratamiento analítico, implica una petición de principio, una falacia de apelación a lo concreto.

Estos analistas rechazan conceptos de la geometría topológica, de la física teórica (mecánica cuántica) de Richard Feynman, y de Marx (plusvalía), que fueron introducidos epistemológicamente al psicoanálisis por el mismo Jacques Lacan. Estos conceptos permiten una comprensión más profunda y rigurosa de la estructura y la dinámica del sujeto, de su relación con el Otro, y de las condiciones de producción y circulación del deseo. No se trata de aplicar mecánicamente estas nociones a la clínica, sino de utilizarlas como herramientas para pensar y operar en el campo del inconsciente freudiano.

El sujeto contable: Un efecto de la patologización y la medicalización de la subjetividad

Según Lacan, el discurso del capitalista es un giro del discurso del amo neoliberal, que se caracteriza por ser “locamente astuto”. Esto significa que el capitalista busca el máximo beneficio y gozo, sin tener en cuenta los límites simbólicos y reales que lo

estructuran. Sin embargo, esta lógica tiene un destino fatal, pues al consumir y consumirse sin medida, al igual que a los infantes, niños y adolescentes, el amo neoliberal se expone a su propia destrucción. Lacan afirma que el discurso capitalista “marcha demasiado rápido, se consume, se consuma tan bien que termina por consumirse”. Así, el capitalista se enfrenta a la imposibilidad de satisfacer su deseo y a la pérdida de sentido de su existencia.

En la homilía que pronunció el 11 de febrero del 2024, con ocasión de la canonización de la primera santa argentina, Mama Antula, el Papa Francisco se inspiró en el Evangelio de San Marcos para denunciar el mal del individualismo consumista que caracteriza al capitalismo. Comparó este mal con la lepra, una enfermedad que destruye el cuerpo y aísla al enfermo de la comunidad. Así, el Papa advirtió que el capitalismo nos hace perder el sentido de la solidaridad y la fraternidad, y nos aleja de Dios y de los hermanos. Invitó a dejarnos tocar por Jesús, que sana y libera, para convertirnos en testigos de su amor que salva.

Bajo el influjo del discurso capitalista, se ha creado un sujeto que solo hace cuentas y se endeuda, destino también de nuestro país, que ignora lo que esto implica, y que, si lo intuye, no lo puede expresar ni señalar, sino solo aludir, como resultado de un destino pulsional: la forclusión capitalista, unida a una forclusión de sentido, con la desmentida o rechazo de un juicio, a lo que denominamos mentira.

La espira de nuestra época implica síntomas o suplencias, como cirugías múltiples, anorexias, bulimias, semblantes (significantes amos, como el “todos iguales” de la ciencia neoliberal) y el hechizo de la virtualidad, de las grandes tecnológicas, de Facebook, de Zoom, de Google, de las nubes y Chat GPT. Estas formas de subjetivación responden a un malestar que se actualiza cada vez, y que requiere de una escucha y una invención singulares.

La ciencia como ideología: la cura patológica y el fracaso del sanar

Es un hecho reconocido que la ciencia permite prolongar la vida (lo real), pero en el capitalismo ficticio, que se basa en la especulación, el lucro y el ideal superyóico de ganancias, la ciencia queda subordinada a estos intereses.

Si bien la ciencia puede prolongar la vida (lo real), en el capitalismo ficticio, que se sustenta en la especulación, el lucro y el ideal superyóico de ganancias, la ciencia queda subordinada a estos intereses. De este modo, las personas en situación de discapacidad suelen tener menos acceso a los avances científicos y tecnológicos que podrían mejorar su calidad de vida y su inclusión social. Además, enfrentan mayores niveles de pobreza, exclusión y discriminación que limitan sus oportunidades de desarrollo físico y anímico.

De este modo, el capitalismo ficticio productor de interés, (el dinero produce más dinero), ignora la existencia de la falta, es decir, el límite humano y social, y genera nuevas formas de sufrimiento, como la angustia, la depresión o la violencia. Así, la ciencia se convierte en una ideología que promete la felicidad mediante el consumo y la tecnología, pero que al mismo tiempo produce alienación y nuevos malestares, al desconectar al sujeto de su deseo y de su realidad.

Por su parte, Lacan (1970) afirma que la ciencia es una ideología de la supresión del sujeto, de esta manera, cuestiona la presunta antinomia ciencia/ideología. Señala que lo crucial de la ciencia es la desestimación o forclusión del sujeto, es decir, de su falta, de su deseo, de su inconsciente. Así, los progresos de la lógica matemática han permitido reducir totalmente, no suturar, sino suprimir, forcluir al sujeto de la ciencia.

En este contexto, resulta de especial interés abordar las cuestiones de la cura y el sanar, que son términos que se emplean a menudo de forma indiferenciada, como si tuviesen el mismo

significado. Sin embargo, su distinción fue sugerida por Freud en 1912 [y en otros momentos de su obra], cuando se refiere al dicho atribuido al cirujano Ambroise Paré: “Yo curé sus heridas, Dios lo sanó”. Pero no es solo el fundador del psicoanálisis el que establece diferencias entre ambos conceptos, sino que también Lacan, en “Variantes de la cura tipo”, considera “el sanar como beneficio por añadidura de la cura psicoanalítica”, es decir, como un efecto del trabajo de la misma.

Con relación al discurso de la cura (cuidados), con infantes, niños y adolescentes existen diversas modalidades, cada una con herramientas propias, entre ellas la cura por amor, la cura por reposo, la cura por restitución, la cura imaginaria, la cura por abstinencia (que procuran la domesticación del sujeto) y la cura analítica que nos interesa. Entre esta última y las primeras se instala una oposición irreductible. A esta diferencia la podemos comparar con la establecida por Leonardo da Vinci, que al referirse a las artes, nos habla de las fórmulas “per vía diporre” y “per vía di levare”. Al respecto, afirma que el pintor trabaja “per vía di porre”, ubicando en la tela colores que no estaban, en cambio, el escultor realiza su tarea “per vía di levare”, pues quita de la piedra todo lo que recubre las formas de la estatua contenida en ella. “De manera en un todo semejante, [...] la técnica sugestiva busca operar per vía di porre; no hace caso del origen, de la fuerza y la significación de los síntomas, sino que deposita algo, la sugestión, que, según se espera, será suficientemente poderosa para impedir la exteriorización de la idea patógena. El análisis no agrega ni suma nada nuevo, sólo resta y quita”. (Freud, 1904, pág. 250)

Psicoanálisis, disidencia controlada y mercantilización

Actualmente y curiosamente, ¿se puede hablar de una disidencia controlada dentro del propio psicoanálisis? Según Jean Allouch (2009, p. 10), en Francia los medios de comunicación masivos, incluso los de tendencia izquierdista, prefieren a los psicoanalistas más conservadores y ortodoxos. De

esta manera, les brindan una plataforma para que, desde su perspectiva sesgada, puedan difundir una imagen negativa del psicoanálisis, acusándolo de ser homofóbico, machista y hasta fascista. Así, se desvirtúa el potencial crítico y emancipador del psicoanálisis, que se enfrenta a una disidencia que no cuestiona, sino que refuerza el orden establecido.

En Buenos Aires, se observa un fenómeno similar: varias publicaciones académicas y comerciales, vinculadas a las neurociencias, a las denominadas ciencias cognitivo-conductuales, y a enfoques conservadores del psicoanálisis, que critican con dureza las supuestas visiones binarias y patriarcales de Freud-Lacan, y pronostican el ocaso del psicoanálisis freudiano. Detrás de esta actitud, ¿no se esconde una intención de mercantilizar al sujeto, más precisamente a la infancia, la niñez y la adolescencia? La mercantilización consiste en someter a las lógicas del mercado los bienes y servicios destinados a estos sectores, ofreciéndoles productos homogéneos y estandarizados que anulan su diversidad y creatividad. Además, esta mercantilización se produce en un contexto de desigualdad social, donde muchos niños y adolescentes no tienen acceso a los derechos básicos. Así, se genera una contradicción entre una cultura de consumo que idealiza la infancia, y minoriza a nuestro pueblo y una realidad que la excluye y la vulnera.

A continuación, analizaré algunos detalles de las resistencias que he mencionado.

Las críticas epistemológicas de Alan Sokal y Jean Bricmont, que en *Fashionable Non-sense* (Imposturas intelectuales) califican la obra de Lacan de pseudocientífica por usar el lenguaje matemático de manera errónea y sin sentido, sostienen que Lacan no diferenciaba correctamente los números imaginarios de los irracionales. Sin embargo, Sokal y Bricmont, basándose en unas pocas certezas (casi delirantes), ignoraron la singularidad del concepto de importación epistemológica y el procedimiento lógico del psicoanálisis lacaniano: la energética

como los números de Freud y Lacan son creaciones propias vía importación epistemológica.

. De este modo, el número es lo que se repite y porta lo real. Sitúo el número como lo real, por su estatuto de sin-sentido. Esta concepción se evade del entendimiento de Sokal y Bricmont. Me apoyo aquí en la forclusión de sentido planteada por Lacan en el Seminario 23, retomada por David Maldavsky como desestimación del afecto.

Las resistencias impuestas por las neurociencias, la cognitiva y por los monopolios farmacéuticos industriales —Big Pharma— han buscado en el ámbito de la infancia, la niñez, la adolescencia, y en general la vida misma, medicalizar todo lo social —cosificar o fetichizar a las personas—, así, configuran una logística del emplazamiento técnico. Favorecen una medicalización neoliberal, una domesticación, como acto mercantil, y (forcluyen) excluyen la medicación, como acto médico del arte de curar.

Hablo de las resistencias vinculadas a las neurociencias porque considero que es importante no confundir el soporte con la causa cuando se trata del cerebro. El cerebro no es más que el correlato neural de nuestras diversas actividades, que están determinadas por el lenguaje, el deseo y el goce. El encéfalo, que comprende el cerebro, el tronco del encéfalo y el cerebelo tiene una capacidad asombrosa, pero indagar cómo funcionan sus partes no nos da acceso al parlêtre, al hablanser, al plus de gozar, conceptos que pertenecen al orden de la lógica y el psicoanálisis.

El filicidio y la domesticación

La tendencia a patologizar, medicalizar y domesticar las infancias, niñeces y adolescencias se ha intensificado, convirtiéndose en un fenómeno alarmante en la sociedad contemporánea. Arnaldo Rascovsky, destacado psicoanalista de nuestro país, interpreta estos procesos de patologización como manifestaciones modernas de deseos filicidas; es decir, impulsos

destructivos dirigidos hacia los niños. Estos deseos, a menudo inconscientes, reflejan conflictos profundos y pueden tener graves consecuencias en el desarrollo emocional y psicológico de los jóvenes.

El filicidio, producto de la ambivalencia afectiva parental, se manifiesta históricamente en formas como sacrificios rituales, abandono o maltrato. Además, la domesticación, vista como filicidio social, entrega hijos al Estado o religión, alejándolos de su naturaleza original.

De acuerdo con Rascovsky, el filicidio, o el acto de asesinar a los propios hijos, puede originarse en diversas motivaciones. Estas pueden oscilar entre el altruismo, fundamentado en la creencia de liberar a los hijos de un sufrimiento, hasta la venganza, donde se les instrumentaliza para infligir daño al otro progenitor. Además, el filicidio puede manifestarse de manera activa, mediante el uso de violencia directa, o de forma pasiva, a través de la omisión del cuidado o protección esenciales. Estos actos, reflejo de una compleja trama psicológica, evidencian la urgencia de abordar las dinámicas familiares y del lazo social que los propician.

En el contexto de un filicidio social marcado por diversas violencias y sumergido en el discurso capitalista, emergen nuevos métodos de diagnóstico y se diversifican los recursos de abordaje terapéutico. Paralelamente, en varios países se debate la prohibición de las prácticas psicoanalíticas en ciertas problemáticas clínicas. Este fenómeno es notable en Francia, donde se propone una ley para restringir el uso del psicoanálisis en el tratamiento de personas autistas y su amplio espectro, generando un intenso debate sobre la libertad terapéutica y la eficacia de los tratamientos.

Un artículo del diario Clarín del 08/12/2016 destaca que el autismo fue designado como “Gran causa nacional 2012” por Francois Fillon, entonces primer ministro bajo el gobierno de Nicolas Sarkozy. Desde esa declaración, asociaciones de padres

con hijos autistas han mantenido una firme oposición al psicoanálisis. Esta “guerra” contra el psicoanálisis refleja una creciente controversia en torno a los métodos de tratamiento para el autismo, poniendo en relieve la necesidad mercantil de los sistemas de salud.

El psicoanalista francés Guy Briole señala: “En la aceleración actual, todo es aplicable inmediatamente y sometido al dictado de la evaluación y la rentabilidad”. Esta afirmación refleja la presión contemporánea para que las prácticas y teorías psicoanalíticas demuestren su eficacia y utilidad de manera rápida y cuantificable. En un mundo donde la inmediatez y los resultados tangibles son altamente valorados, el psicoanálisis enfrenta el desafío de justificar su relevancia y criticar a las demandas de un entorno que privilegia la velocidad, la pseudo-eficiencia y la rentabilidad, al estilo de un fármaco sobre la indagación de la verdad y la elaboración anímica.

Forcluir la singularidad del sujeto (niño y/o adolescente) mediante un protocolo de evaluación normativo, universal y pedagógico puede ser contraproducente. El sujeto a menudo no se ajusta a este protocolo, ya que la pulsión y el deseo se sustraen a toda educación, lo cual puede ser el fundamento del fracaso de las herramientas cognitivas. La estandarización ignora las diferencias individuales, lo inconsciente, y puede limitar la comprensión de la complejidad inherente a cada caso, subestimando la importancia de un método más personalizado y flexible que respete la subjetividad y la singularidad del sujeto.

En realidad, se observa la instauración de dispositivos de control de la subjetividad a través del discurso científico, que con sus certezas busca la medicalización. Este proceso implica una tendencia a patologizar comportamientos y experiencias humanas, reduciéndolos a condiciones que requieren intervención médica. La ciencia, al promover un enfoque basado en la objetividad y la estandarización, puede inadvertidamente

desplazar la atención de la complejidad y la singularidad de la experiencia subjetiva individual.

El psicoanálisis más que una ciencia es una praxis para sentirse mejor. Su método la abducción. Su objeto de estudio está ausente en tanto se trata del inconsciente y su fundamento en el *Das ding* freudiano o el objeto *a* de Lacan. Por el contrario, la ciencia (neurociencias transmoderna, o cognitivo-conductual) forcluye el vacío, lo que no está. Se trata de una dimensión desestimada o repudiada de las ciencias que parten de “la evidencia científica”. Tanto como si apela al método hipotético deductivo, como al inductivo probabilístico.

En el Seminario IX de Jacques Lacan, específicamente en la clase del 23 de mayo de 1962, encontramos una afirmación intrigante: “Cuando hablamos del hombre, es a este torbellino, a este agujero que se forma allí, que estamos tocando”. Esta concepción nos invita a reflexionar sobre la relación entre la falta y el significante.

La domesticación química: cómo los psicotrópicos nos hacen tolerar lo intolerable

Sobre los dispositivos químicos de control, Henri Laborit, fundador y promotor de la psicofarmacología, se pregunta:

“Hoy nuestro pueblo ya no puede dormir, está angustiado, tiene necesidad de ser calmado, especialmente en las grandes ciudades. Los psicotrópicos son imprescindibles, actúan como una camisa química que lo sujeta y lo aísla.

Sin los psicotrópicos, quizás se habría desencadenado una revolución en la conciencia humana que gritara: ¡Esto no se soporta más! Pero, seguimos tolerando la realidad gracias a los psicotrópicos. (Roudinesco, 2000, p. 23).”

La palabra de Aldous Huxley (1984), acertadamente describe, en Nueva visita a un mundo feliz, sobre el lazo social y los tranquilizantes: Bajo una dictadura, los farmacéuticos tendrían la

orden de cambiar de actitud con cada cambio de circunstancias. En tiempos de crisis nacional, su misión sería vender el mayor número posible de estimulantes. Entre crisis y crisis, una actividad y una energía excesivas por parte de los gobernados serían muy fastidiosas para el tirano. En tiempos como éstos, se invitaría a las masas a comprar tranquilizadores y productores de visiones. Bajo la influencia de estos sedantes jarabes, no crearían conflictos al amo, según sería de esperar.

La ciencia nos aporta un real insistente e insoportable que es velado de sentido por la denominada verdadera religión, la romana, según Lacan, hoy asolada y cuestionada por las espiritualidades de la New age y/o las religiones evangélicas.

Las hipótesis construccionistas como resistencias

Añado aquí las resistencias al psicoanálisis, vinculadas a las hipótesis “construccionistas” de ciertas teorías de índole filosófico-político y sus contribuciones a la domesticación. Estos enfoques, ajenos al quehacer teórico y clínico, encuentran en Simone de Beauvoir, Michel Foucault, Jacques Derrida y Judith Butler, entre otros, a sus teóricos más significativos.

Ignoran la pasión del significante y la dimensión que interroga: ¿habla sólo el hombre? Desde luego que no, en el hombre y por el hombre “Ello habla”, “Eso habla, resuena en los efectos de la estructura del lenguaje. Me refiero a los efectos del inconsciente y su incidencia en la praxis vía el hablanser (parlêtre). Conceptualización del significante ajena a toda posición culturalista — en términos de Freud—.

Quiero dejar constancia de que se intenta ignorar que las teorías psicoanalíticas y las teorías biológicas y médicas poseen características y atributos propios y distintivos. Estas teorías son epistemológicamente conjeturales e inconmensurables, lo que significa que sus diferencias y matices no se pueden resolver ni

mediante argumentos ni mediante evidencias, ya que sus criterios de validez no son compatibles entre sí (Lorenzano, 1993). Esta situación plantea un desafío para el diálogo interdisciplinario y la integración de los conocimientos.

Para ser más riguroso, debo aclarar: el psicoanálisis se opone a la filosofía y a la ontología, mientras que las teorías psicofarmacológicas y biológicas son de carácter filosófico y ontológico o han intentado serlo a partir de una ontología histórica del poder, vinculada a la domesticación. Por el contrario, en Lacan, donde se podría plantear otra ontología, solo existe una hiancia, un vacío. Así mismo, en Freud, hallamos cada pulsión parcial vinculada a distintas formas de poder, que se refieren al llamado *das ding* (la cosa) u objeto a. Este vacío se erige en el cuarto término de la dialéctica freudiana.

Es posible establecer una relación lógico-estructural entre la obra de Freudiana y los estudios de psicofarmacología, basada en la importación de conceptos y en el reconocimiento de la inconmensurabilidad epistemológica.

La topología no es una metáfora, ni una representación, sino que es la estructura misma del psiquismo.

La no constitución y la deconstitución de la subjetividad

Mi quehacer con una persona en situación de discapacidad, ya sea sensorial, motriz, afectiva o de los actos del pensar y/o del hablar, es analítico e implica desanudar y destrenzar el encontrar freudiano, tratando de evitar, no obstante, recursos inhábiles e ineptos, para pesquisar enigmas no resueltos con relación a esta disfunción que determina la no constitución o deconstitución de la subjetividad.⁴

⁴ De acuerdo con la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (ONU), el término

Una escucha de lo que se puede y de lo inesperado: la diversidad funcional

Nos es consabido que el discurso capitalista impone un lazo social y una lógica que implica un disciplinamiento y encarcelamiento imaginario. Así, la formación social se instaura como una gran cárcel —y se inaugura una sexualidad cuidadosamente encerrada—.

En consecuencia y lo digo con cierta precaución, escuchar lo que se puede de acuerdo a lo disfuncional, en ocasiones denominado discapacidad y estar atentos a encontrar lo “inesperado” en el campo de lo que no se puede (lo perdido) de la arquitectónica y energética de infantes, niños y/o adolescentes afectados en la subjetividad, se constituye en su singularidad nuestra meta fundamental.

En realidad, creo que el término "diversidad funcional" ofrece una perspectiva más inclusiva y enriquecedora al explorar las capacidades del sujeto. Nos permite encontrar lo “inesperado” en el dónde habitualmente se creía que no había potencial, que no se podía.

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS), la diversidad funcional, implica toda restricción o ausencia, debida a una deficiencia de la capacidad del sujeto de realizar una actividad, en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

Ahora bien, en la diversidad funcional, el sujeto (muchas veces contable) en su devenir dialéctico puede introducir preguntas y/o certezas, bajo una transferencia predominante real y/o imaginaria, que se dan a nuestra lectura en el juego, el modelado, el dibujo y en el juego con palabras (asociaciones).

adecuado para referirse a este grupo de la población sea Personas con Discapacidad (PCD) o Personas en Situación de Discapacidad.

Son textos cuya lectura implica reabrir dichas preguntas. Así, el interrogante del analista debe sostener las preguntas que se generen en el campo del discurso.

Accedemos al estudio del discurso, a partir de diversas unidades propias del psicoanálisis: palabras, actos del habla y relatos de escenas. Repetidos y recurrentes configurados desde dos ángulos distintos: por una parte, como una lectura diacrónica, a través del tiempo, y otra, sincrónica, en un mismo tiempo, vía fenómenos de una transferencia real y/o imaginaria.

Rain Man: entre números y patrones de conducta

Para concluir, en la película Rain Man (1988), dirigida por Barry Levinson, encontramos un fragmento oportuno que nos invita a reflexionar sobre la complejidad de las relaciones familiares y del lazo social capitalista. La trama gira en torno a Charlie Babbitt (interpretado por Tom Cruise), un hombre egoísta, narcisista y ambicioso que descubre, tras la muerte de su padre, que su hermano Raymond (encarnado por Dustin Hoffman) existe y es el beneficiario de la mayor parte de la herencia multimillonaria.

Raymond, sin embargo, no es un hermano común. Es un sujeto con habilidades extraordinarias en áreas específicas, pero con dificultades en la comunicación y las relaciones sociales. Su vida anímica funciona como un torbellino de números y patrones, y su existencia desafía las nociones convencionales capitalista de lo que significa ser humano, por lo que se lo incluye en el contexto del espectro autista de acuerdo al DSM 5. (Manual de diagnóstico y estadística de los trastornos mentales, de la Asociación Psiquiátrica Americana)

El "número real" al que se hace referencia en la película es la función única y singular de Raymond para recordar datos y cálculos matemáticos de manera asombrosa.

¿Acaso se lo puede considerar discapacitado? ¿O más bien se trata de subjetividades diferentes? Su campo lo real del número,

su lenguaje intrasomático de Freud (1926d), el intraorgánico de Lacan. La letra es forcluida. Su inclusión social es vía el número, no la letra.

Este número como derivado pulsional, aunque descualifica a Raymond en términos de la letra fantasmática del lazo social, también lo conecta con una verdad hermana del gozo, profunda y auténtica. A través de su relación con Raymond, Charlie experimenta una transformación afectiva y descubre la importancia de los lazos familiares genuinos. Un pasaje de cantidad a cualidad en el trabajo de subjetivación.

Rain Man nos invita a considerar cómo lo inusual y lo disfuncional pueden desafiar nuestras percepciones y juicios sobre el otro y el afecto que compartimos en el itinerario de la subjetividad.

En una escena memorable de la película, cuando se retiran de un bar, se le cae a la camarera una caja de palillos al suelo y ocurre el siguiente diálogo:

“- ¡Deme la cuenta! Siento lo de los palillos -dice Charlie.

- 82, 82, 82 -contesta Ray.

- ¿82 qué?

- Palillos.

- No hay 82, hay muchos más.

- Claro. En total 246 -insiste Ray.

¿Cuántos palillos caben? -le pregunta Charlie a la camarera

-250.

-Por poco.

-Pero... en la caja quedan 4 -Contesta la camarera.”

Esta escena muestra la singular capacidad de Raymond para el cálculo mental y la memoria, pero también su dificultad para relacionarse con los demás y expresar sus emociones. Charlie, por su parte, se sorprende y se interesa por su hermano, al que apenas conoce, y empieza a verlo de otra manera.

Además, la historia de Raymond, íntimamente enlazada a la musicalidad de la lengua materna, se constituye como una novela histórica y sus agujeros o vacíos. Una novela familiar, que puede ser bosquejada en diversos capítulos, de un padre muerto y un hermano olvidado o no inscripto, que luego en un tiempo posterior escribe letras.

En rigor, se puede olvidar la lengua materna e incluso no comprenderla, pero hay algo que permanece en la memoria: su música, sus ritmos. Estos son los que posibilitan una experiencia de amor en la que se forman nuestros infantes, niños y adolescentes, y que marcan sus identificaciones y su cultura.

Estoy hablando de una música que se basa en una partitura inconsciente, una letra, un número y una voz estentórea y vocal que la sustenta. En su arquitectura, podemos apreciar cómo estos elementos se combinan y se complementan para crear una melodía única y singular.

Se debe tener en cuenta que, al incluir los “Trastornos Generalizados del Desarrollo” en las diferentes versiones del DSM, se vincula la problemática autista con el desarrollo, y se prioriza la educación como meta estratégica (corrección de conducta y domesticación), con los recursos operacionales, tácticos y técnicos adecuados, sin tener en cuenta que, de ningún modo, la pulsión y, por supuesto, el deseo, pueden ser educados, domesticados, o medicados. Así, se desestima inadecuadamente al sujeto y la lógica del no todo, que implica reconocer la singularidad y la diferencia de cada caso. Así como la posibilidad de crear lazos sociales desde el respeto y la escucha.

Para concluir: Eso habla. Eso goza en la patologización y medicalización

El privilegio de un diagnóstico y/o tratamiento vía herramientas y recursos numéricos, un lenguaje intrasomático y especulativo, donde adquiere relevancia el rendimiento de las infancias, niñeces y adolescencias, implica una incógnita antitética difícil de resolver.

Enigmas dialécticamente irresolubles, ya que, en psicoanálisis, “Eso habla, Eso goza” se manifiesta en la patologización y en la medicalización, tanto en las distintas singularidades de la discapacidad.

En otras palabras, algo que ignoramos nos habla y goza. Algo que nos resulta extraño y ajeno. Y al mismo tiempo neutro e impersonal. Presente en la patologización y medicalización, que forcluye o desestima al sujeto de derecho y al sujeto del inconsciente. Los menores de edad tienen derechos comunes y especiales, que implican deberes concretos de la familia, la sociedad y el Estado. A su vez, la forclusión o el rechazo del sujeto del inconsciente en el itinerario hacia la muerte propia impide la configuración de los tiempos lógicos de las infancias, las niñeces y/o las adolescencias.

Bibliografía

- American Psychiatric Association (1995). DSM-IV®. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Masson, DSM-IV®. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th.Edition, American Psychiatric Association, 1992.*
- DSM V (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, *Asociación Estadounidense de Psiquiatría* 5th ed.
- Briole G. (2015). El trauma: momento de crisis por excelencia. *Conferencia en Barcelona. Rev. Virtualia*
- Freud, S. (1895). *Proyecto de una psicología para neurólogos*. Amorrortu Editores, 1993.
- Freud, S. (1920g). *Más allá del principio del placer. Obras Completas. Vol. XVIII.* Amorrortu.
- Freud, S. (1926d). *Inhibición, Síntoma y Angustia. Obras Completas. Vol. XX.* Amorrortu.
- Gorlero, J. C. (2008). *El debate psicoanálisis-neurociencias, El cuerpo: leguajes y Silencios.* Lugar.

- Kandel, E., (1999). La biología y el futuro del psicoanálisis. *The American Journal of Psychiatry*, 1999.
- Lacan, J. (1953/54). *Seminario I. Los escritos Técnicos de Freud*. Paidós.
- Lacan, J., (1958) *Las formaciones del inconsciente*, Seminario 5, Clase del 9 de abril. Paidós.
- Lacan, J. (1967) *El psicoanálisis, razón de un fracaso*. Siglo XXI.
- Lacan, J. (1975/76). *El Sínthoma*. Inédito
- Lacan, J. (1980). *La Tercera. Intervenciones y Textos*. Manantial.
- Lacan, J. (1993). *Intervenciones y Textos II*. Manantial.
- Laplanche, J., & Magistretti, P. y Ansermet, F. (2012). *A cada cual su cerebro*. Katz Editores.
- Lorenzano, C. (1993). *Hipotético-deductivismo*. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía (Vol. 4). Valladolid: Trotta.
- Maldavsky, D. (1992). *Teoría y clínica de los procesos tóxicos*. Amorrortu.
- Moreira, D. (2016). *Ética y quehacer del analista con niños y adolescentes*. Letra Viva
- Moreira, D. (2017). *La niñez, la adolescencia y el discurso capitalista*. Letra Viva.
- Moreira, D. (2019). *Breviario de las toxicomanías*. Letra Viva.
- Moreira, D. (2020). / *Subjetividad y lazos con virus*. Nueva Editorial Universitaria – UNSL, 2021.
- RAE (2023). *Diccionario de la lengua española*. Es.
- Soler, C. (2009). *El psicoanálisis frente al discurso del amo Contemporáneo*. Inédito.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. FCE.



Los desarrollos psicoanalíticos son llamados a continuar recorriendo los caminos de deconstrucciones y reconstrucciones teóricas y clínicas para albergar, en esta ocasión, las complejidades subjetivas del aprender y sus fracturas, en tiempos de desamparos colectivos.

Desafío que, son recorridos y reflejados en modalidades disciplinares clínicas subjetivantes, alojadas en la búsqueda de promover ampliaciones simbólicas. Procesos que invariablemente procuran ir al encuentro con la alteridad humana, en las que se emplaza la otredad. Carriles teóricos y clínicos en los que las diversidades, en sus transitar por el mundo, se tienden como oportunidades del devenir siendo, a lo largo de la vida.

