

EL NIÑO Y LA SUBJETIVIDAD CONTEMPORÁNEA

INTERVENCIONES PSICOANALÍTICAS

Norma Alicia Sierra, Marisa Viviana Ruiz,
Laura Noemí Schiavetta, Diana Andrea Delfino
(Compiladoras)



Universidad Nacional de San Luis

Rector: Dr. Félix Nieto Quintas

Vicerrector: Dr. José Roberto Saád

Secretario de Coordinación y Planificación Institucional:

CPN Victor Moriño

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - Subsuelo Rectorado

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 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



Red de Editoriales
Universitarias
Nacionales



Universidad
Nacional de
San Luis

EL NIÑO Y LA SUBJETIVIDAD CONTEMPORÁNEA

INTERVENCIONES PSICOANALÍTICAS



Compiladoras:

Norma Alicia Sierra

Marisa Viviana Ruiz

Laura Noemí Schiavetta

Diana Andrea Delfino



Universidad Nacional de San Luis
San Luis - Argentina 2019

**EL NIÑO Y LA SUBJETIVIDAD
CONTEMPORÁNEA, INTERVENCIONES
PSICOANALÍTICAS: San Luis 2019 /**
Norma Alicia Sierra, Marisa Viviana Ruiz,
Laura Noemí Schiavetta, Diana Andrea Delfino
(compiladoras)

- 1a edición digital - San Luis: Nueva Editorial
Universitaria - U.N.S.L., 2019.

ISBN: 978-987-733-114-1

Dirección Administrativa NEU
Omar Quinteros / Roberto Quiroga

Diseño de tapa, ilustraciones y maquetación interior:
Daniela Saavedra Sierra

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

ISBN: 978-987-733-114-1

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2018 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

ÍNDICE

Presentación. Norma Alicia Sierra, Marisa Viviana Ruiz, Diana Andrea Delfino, Laura Noemí Schiavetta7

EL SUJETO Y LA ÉPOCA

La subjetividad contemporánea. Nuevos síntomas, nuevos malestares. Norma Alicia Sierra13

El niño y el síntoma en el discurso psicoanalítico. Marina Sánchez.....31

Efectos de los lazos sociales contemporáneos en la clínica con niños y adolescentes. Mariana Santoni, María Florencia Landolfo Cagnina, María José Figueroa León, Silvina Bigolín, Celina Coen, Marina Arce.....37

El síntoma como respuesta singular al malestar de la época. Diana Andrea Delfino, Marisa Viviana Ruiz, Norma Alicia Sierra49

La familia a través del tiempo. Myriam Ruth Caminos.....59

EL NIÑO Y LA ÉPOCA

Cuando toda dificultad se presume patológica. Laura Schiavetta, Natalia Savio71

Lo que la inclusión deja afuera. Gabriela Molina83

¡Quiero mi diferencia!. María Carina Magallán89

Lo que los niños dicen en la escuela. Entre las palabras y el cuerpo. María Noelia Castillo, Samanta Wankiewicz.....95

La familia como sujeto de derecho y lo imposible de normalizar. Ana Inés Bertón105

INFANCIA Y MUNDO VIRTUAL

La infancia y los goces de la época. Constanza Berenice Gómez115

Un niño en el discurso de los medios. Lucio Pierini.....123

INTERVENCIONES CLÍNICAS Y EDUCATIVAS

Tal para cual. Gustavo Slatopolsky.....137

Una escuela en alerta. Coordinadoras: Alejandra Koreck, Susana Malbergier.
Participantes: Alicia Nervi, Luciana Ramos, Silvina Steinberg, Carla Dagostini.....145

El niño en la escuela. Intervenciones desde el dispositivo del psicoanálisis. María Alejandra Puga, César Beltrán, Graciela Pellegrini153

Presentación

Este libro surge a partir del recorrido de cuatro años de trabajo en el marco del Proyecto de Investigación Consolidado de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis “Educación y Psicoanálisis. Consecuencias en el vínculo educativo de los síntomas que presentan los niños y adolescentes en la actualidad” PROICO 4-1714 Cód. 22H456. En el mismo, se abrieron espacios de formación e intercambio con psicoanalistas y profesionales de otras disciplinas que posibilitaron, durante el 2017, la investigación en Red entre los integrantes de este Proyecto y el “Programa de Actualización de Posgrado: Clínica Psicoanalítica. La dirección de la cura. Con opción: Psicoanálisis con Niños y adolescentes”, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

El trabajo sostenido se fue configurando como proyecto de escritura y de recurso para la transmisión del psicoanálisis de orientación lacaniana a la que se sumó el valioso aporte de psicoanalistas que trabajan en el campo de la clínica y educación con niños y adolescentes, quienes aceptaron colaborar ofreciendo sus experiencias de intervenciones y producciones escritas.

El apartado “El sujeto y la época” propone una lectura sobre las variaciones del síntoma y las manifestaciones del sufrimiento que se presentan en el Siglo XXI, para caracterizar el lazo social y los modos de goce de la subjetividad contemporánea, marcada por la decadencia de la función paterna, la caída de los grandes ideales y los relatos que sostenían la modernidad. A partir del ascenso al cénit social del objeto a, anunciado por Lacan en 1977, los capítulos recorren diferentes variantes en relación al malestar de la época, las transformaciones familiares a lo largo de la historia, las dificultades contemporáneas con el goce, la posición del niño en el discurso de la hipermodernidad, analizando de qué manera los lazos sociales inciden y producen efectos en la clínica con niños y adolescentes.

El apartado “El niño y la época” reúne textos sobre distintas variantes que se presentan en la clínica y la educación en relación

a la lectura del escenario cultural que hace el psicoanálisis, buceando entre el orden propio de cada época y las manifestaciones sintomáticas. Asimismo, se realiza una reflexión sobre un significativo amo de nuestra época, la inclusión educativa, para desglosarlo y repensarlo a partir de la singularidad y el caso por caso, el sujeto como prioridad más que los mandatos sociales. A continuación, dos textos recorren diferentes miradas y análisis a partir de un encuentro entre un grupo de profesionales, docentes y alumnos de distintas carreras de la Universidad Nacional de San Luis y docentes y directivos de una institución educativa, que tuvo como eje “las palabras de los niños”, para analizar cómo son escuchadas y leídas por los adultos que trabajan con ellos, la manera de quedar implicada la subjetividad, y la importancia de los aportes del psicoanálisis a la educación en su orientación por el detalle y la singularidad. Finalmente, un aporte especial a esta sección es el capítulo sobre una experiencia de trabajo con familias que se encuentran en situación de vulnerabilidad económica y social, a partir de la cual la autora se interroga ¿cómo se puede concebir un lazo social que no sea normativo?, aportando una reflexión sobre las tensiones entre el psicoanálisis y las políticas sociales.

En el apartado sobre “la infancia y el mundo virtual” los autores analizan el modo en que las nuevas tecnologías han ido penetrando cada vez más la vida cotidiana y el efecto de las pantallas sobre la subjetividad contemporánea. Se proponen investigar uno de los desafíos actuales de la clínica con niños: la presencia y la función que tienen estos objetos del mundo virtual y su relación con la angustia y los nuevos síntomas.

En el apartado sobre “intervenciones clínicas y educativas” confluyen textos que relatan experiencias de trabajo desde distintos ámbitos institucionales. La eficacia del psicoanálisis en la clínica del autismo se hace presente en uno de sus capítulos, una clínica central en esta época marcada por el imperativo de las clasificaciones y las prácticas desubjetivantes. Los capítulos sobre las intervenciones educativas indagan las respuestas de la escuela en nuestra época de la “urgencia generalizada”, para interrogar el divorcio de la

subjetividad del vínculo educativo. Viñetas y estudios de casos componen una trama interesante de leer sobre las puertas que abre el psicoanálisis cuando lee el síntoma y las urgencias de la época, tanto en el ámbito clínico como educativo.

Finalmente, un agradecimiento a quienes han contribuido con sus artículos, textos que transmiten experiencias y recorridos institucionales, a quienes han decidido asomar su pluma realizando alguna puntuación desde su inserción en la investigación.

Que el presente libro brinde la oportunidad para abrir nuevos interrogantes e invite a continuar trabajando.

Norma Alicia Sierra
Marisa Viviana Ruiz
Diana Andrea Delfino
Laura Noemí Schiavetta

EL SUJETO Y LA ÉPOCA



La subjetividad contemporánea

Nuevos síntomas, nuevos malestares

Norma Alicia Sierra

“Mejor pues que renuncie quien no pueda unir a su horizonte la subjetividad de su época. Pues ¿cómo podría hacer de su ser el eje de tantas vidas aquel que no supiese nada de la dialéctica que lo lanza con esas vidas en un movimiento simbólico?”

(Lacan, 1953, p.309)

Introducción a la subjetividad contemporánea

Las transformaciones del síntoma y los modos de manifestación del sufrimiento subjetivo en el Siglo XXI, llevan a interrogar las relaciones entre el sujeto y la época. Los cambios que acontecen en el mundo producen efectos en las subjetividades, que no pueden ser leídos de un modo determinista, sino a partir de considerar los nuevos síntomas que responden a los *impasses* de la civilización, como también las dificultades contemporáneas con el goce, promovidas por la posición de agente que tiene en el discurso de la hipermodernidad el objeto *a* plus de gozar, en su “ascenso al cenit de lo social” (Lacan, 1977).

Con el término “hipermodernidad” Lipovetsky (1983) da cuenta de las modificaciones sociales de las últimas décadas que se inscriben en el término “hiper” antepuesto a “modernidad”, para transmitir el orden de excesos que se manifiestan en todos los ámbitos de la vida contemporánea. Todo es “híper”, “siempre más” y “más rápido”, en una sociedad basada en la conjunción de la ciencia, el mercado capitalista y la degradación de la palabra, que deja al sujeto expuesto al exceso de goce, sin la mediación y

ordenamiento simbólico que instauraba el discurso del amo como lazo social durante la modernidad.

Optando por este término, Miller (2004) presenta una tesis sobre la estructura de lo que llamó «el discurso de la civilización hipermoderna», la civilización del siglo XXI, caracterizada por la promoción de los objetos de consumo, y cuyo principio es que el objeto *a* es hoy la brújula de la civilización.

Assef (2013) propone una aproximación al concepto de “subjetividad de la época” a través de los significantes-amos, la identificación y los ideales. Plantea que estos elementos constituyen el hueso de la cuestión, a los que hay que sumarles también los modos de gozar. Miller (1996-1997) explica esta segunda vertiente de la subjetividad contemporánea inherente al goce, diciendo que

(...) la pulsión misma empuja al campo del Otro, donde encuentra los semblantes necesarios para mantener su autoerotismo. El campo del Otro se extiende hasta el campo de la cultura, como espacio donde se inventan los semblantes, los modos de gozar, que son formas de satisfacer la pulsión. Como estos son por supuesto móviles, se introduce cierto relativismo. (p. 386)

Explorar los nuevos síntomas, los modos de gozar de una época, los *impasses* de la civilización, nos permite dar cuenta de su incidencia “en la transformación de la clínica a la que cada uno se confronta, ya sea en su consultorio o en los más diversos dispositivos institucionales...” (Vitale, 2015, p.71).

En el próximo punto haré un recorrido por el pasaje hacia la civilización contemporánea marcado por la declinación de la función paterna, la caída de los grandes ideales y relatos que sostenían la modernidad, para analizar sus consecuencias en el lazo social. Transformación que a partir de Miller (1996-1997) podemos nombrar como un pasaje de la época del Otro, comandada por el Nombre del Padre y el discurso del amo, a la del Otro que no existe.

El lazo social en la modernidad

La modernidad se configuró según un orden simbólico que posibilitó a Freud el descubrimiento del Inconsciente y la invención del Psicoanálisis. Sujetos del Siglo XIX y principios del XX, época de la existencia del Otro bajo la égida de la regulación del Nombre del Padre.

En su retorno a Freud, Lacan propone dilucidar de qué modo lo simbólico podría apresar a lo real en sus redes, que son las redes del significante. Las primeras distinciones que realiza sobre lo real y lo simbólico implicaron un real bajo el modelo de la naturaleza, de lo que retorna siempre al mismo lugar, como los astros y las estaciones; y un simbólico que por el contrario estaba caracterizado por el desplazamiento metafórico o metonímico del significante. Ese simbólico tenía un orden a partir del cual se producían los desplazamientos de simbolización de lo real, enmarcado por el Nombre del Padre.

Son diversas las transformaciones que Lacan produce en relación a la articulación entre significante y real a partir de este momento inaugural. Me remitiré el viraje que se produce en su enseñanza en la década del 70, cuando elabora los cuatro discursos como cuatro formas del lazo social.

En el *Seminario 17 El reverso del Psicoanálisis*, Lacan (1969-70) interroga la función que cumple el significante para ordenar el campo del goce a través de los cuatro discursos fundados por Lacan sobre el lazo social. En este contexto, el problema del goce es conducido a un más allá del Edipo, haciendo del padre una figura inconsistente.

En aquel momento, lo que Lacan quiere demostrar, “y sobre todo si tenemos en cuenta el discurso del amo -que es el que introduce claramente la cuestión– es que el lazo social es significante, es decir, que el poder pertenece al registro significante” (Assef, 2013, p. 144). De esta manera, si preguntamos ¿qué es la sociedad?, tal como hace Miller (2001), podemos concluir que la sociedad “es lo simbólico”. Esto quiere decir que el discurso social selecciona ciertos significantes-amo para identificar a los sujetos.

Es importante tener en cuenta que Lacan no se interesa por la sociedad, sino por lo que llama lazo social como articulación

de dos lugares, uno dominante y otro dominado, considerando que la sociedad está intrínsecamente fragmentada en diversos lazos sociales que denomina discurso del amo, de la histeria, universitario y del analista.

A su vez, al interrogarse cuál es la situación del goce en nuestro mundo, lo hace desde una doble posición: por un lado sin caer en una perspectiva nostálgica respecto a que todo pasado fue mejor, lo cual significaría seguir anhelando algún Nombre del Padre cuando ya no lo hay; por otro lado, no creer que el presente es una evolución o progreso del pasado, por el contrario, ni con Freud, y menos con Lacan es posible concebir la idea de progreso en el lazo social.

Con respecto al lazo social, Miller (2003) indica que no consiste en el intercambio o la cooperación de unos con otros, tampoco la complementariedad ni la división del trabajo, menos aún en el don ni en una justicia distributiva, que supondrían “un Otro que calcula de manera impecable” (p. 2). Ya Freud planteó la formación de la cultura humana fundada sobre el acto de una pérdida, de una renuncia pulsional que dejará siempre a los individuos en desigualdad, porque la renuncia se produce en el plano de lo singular. De esta manera, se justifica que se interroge, tal como lo hace Miller (2003), a “todo lo que se enuncia, inclusive en el discurso político, en nombre de lo igualitario” (p.2). Lo social no es igualitario sino dominial, en el sentido que lo igualitario no permite establecer y estabilizar un lazo.

Para Lacan, la sociedad se constituye como superación del estadio del espejo, que es la confrontación mortal de la relación dual. Por lo tanto la sociedad es lo simbólico, en cuanto que otorga a cada uno su lugar, produciendo un determinado orden del mundo. Es así que la función del discurso del amo es la de fundar el lazo social y producir un ordenamiento del goce, que no es igualitario.

Es crucial entender que todo discurso está soportado en el lenguaje, como armazón fundamental que hace posible para cada uno encontrar una barrera necesaria al goce. Fuera de los discursos no hay lazo social, dado que el lenguaje es el medio por el cual el Sujeto y el Otro pueden establecer algún vínculo.

Laurent (1991) comenta que Lacan retoma los imposibles freudianos, gobernar, educar y analizar, y de los discursos destacados

por él, “el del amo hace eco a la imposibilidad de gobernar, el discurso de la Universidad hace eco a la imposibilidad de educar, y el discurso del analista hace eco a la imposibilidad de analizar. Añade a esto la imposibilidad de histerizarse de verdad, que es el discurso de la histérica” (p.15). A partir de los distintos discursos ubica el poder de los imposibles sobre lo real del goce. Es decir que si bien los discursos posibilitan formas de lazo social, siempre hay algo imposible de domeñar, de ordenar totalmente, que es lo real del goce.

En *Psicología de las masas y análisis del yo*, Freud (1920-1922) entiende la estructura del discurso del gobernar planteando que es necesario que quien gobierna se instale en el lugar del Ideal del Yo, para subsumir y tomar en masa a los yoes, identificados a nivel del Yo ideal, vinculados entre sí con un mismo objeto de goce en tanto deben renunciar al objeto pulsional para instalarlo en el lugar del ideal. En una masa, todos gozan del mismo modo a través de la identificación masificante al ideal. Cuando Lacan lee a Freud, logifica esta estructura de la masa como organización social y la identifica “con la estructura misma del inconsciente y su relación con el objeto pulsional (...)” (Laurent, 1992, p.18).

En el *Seminario 17*, Lacan califica al inconsciente como un saber, una memoria de goce. Si el significante, la primera huella correspondiente a la primera vivencia de satisfacción queda reprimida, las otras cadenas significantes que surgen, por el retorno de lo reprimido, repiten siempre la primera vivencia de goce, que como tal queda reprimida. El saber es ese “conjunto de significantes que se repiten, y es la guía, el ordenador de un surco que nos conduce a partir de aquella primera experiencia reprimida (...) nos guía hacia esa repetición de las vivencias de goce” (Laurent, 1992, p.26). Nuestra vida, a través de los síntomas, de las formaciones del inconsciente, y también del fantasma como construcción que articula el Sujeto al objeto en el campo del Otro, está ordenada por el trabajo del saber inconsciente, que se funda a partir de ese primer significante-amo del discurso.

Esto quiere decir que para que un sujeto esté representado por un significante-amo, un significante del Otro, es necesario que se instituya el discurso del amo. El significante-amo es el que permite la juntura del sujeto con el conjunto de los significantes, es decir, la

juntura del ser viviente con el Otro, cuyo efecto es el sujeto dividido por el significante.

A su vez, en la medida en que el ser viviente se constituye como representado en el orden simbólico por el significante-amo, se produce una pérdida de goce, dado que el lenguaje opera una extracción de goce que queda fuera del universo de discurso. Esa extracción remite a la idea de Freud de una primera experiencia de goce perdido por estructura, y que de acuerdo a Lacan, solo puede recuperarse por la repetición como plus-de-goce.

Cada discurso, es lo que ese discurso quiere dominar o domesticar. “El referente de cualquiera de estos discursos es entonces un modo de tratar el goce: sea el modo del amo, sea el modo universitario, sea en la historia, sea en el discurso del analista” (Laurent, 1992, p.31), siendo el discurso del amo el que rige el lazo social en la sociedad tradicional. La tesis de Lacan en el *Seminario 17*, es que algo ha cambiado en el discurso del amo a partir de cierto momento de la historia. Lo contemporáneo se caracteriza por un cambio de discurso, por la instalación de la ciencia en el discurso del amo, cuyo efecto es que los productos de consumo sustituyen al esclavo de la antigüedad.

El Siglo XXI y su incidencia en la subjetividad

En las últimas décadas, especialmente desde mediados del Siglo XX en adelante, se han producido transformaciones muy notables en la civilización. La aldea global, la revolución científico-tecnológica y la emergencia de la virtualidad en las redes sociales, la organización social estructurada en torno del conocimiento y la información inmediata con pretensión de ser cada vez más realista, deja a los sujetos inmersos en un mundo que paradójicamente, es más complejo de conocer y localizar, un mundo en el que cada vez es más dificultoso encontrar un lugar de inscripción subjetiva.

El interrogante de la clínica actual recae sobre el estatuto y el lugar del goce en la vida contemporánea. Como escribe Assef (2013), “En el discurso del amo que organiza el discurso social están los significantes que constituyen las subjetividades de una época, y al psicoanálisis le cabe la responsabilidad de interpretarlos” (p.

144). Es necesario interpretarlos porque sea cual fuere la voluntad del amo, es imprescindible también el consentimiento del sujeto a dichas identificaciones. En este sentido es que Miller (1996-1997) plantea que el análisis tiene en cuenta el campo del Otro, el discurso del amo, la política y las identificaciones sociales, pero que al mismo tiempo las cuestiona porque apunta a un estatuto de sujeto anterior a esa captura, al intentar despejarlo del *fading* identificatorio.

La declinación en la cultura del Nombre del Padre en la vida contemporánea, ha transformado la eficacia del discurso del amo, dejando como consecuencia un desorden simbólico que ha producido su impacto en el estatuto y lugar del goce y como efecto, una desregulación en lo real.

El discurso del amo fue válido desde la Antigüedad hasta 1950, cuando la decadencia de la función paterna, la caída de los grandes ideales y los relatos que sostenían la modernidad, hicieron que el mismo se debilitara. Miller (2003) plantea que Lacan puso otra cosa en su lugar, en los años 70 “indicó que había otro tipo de discurso, que él llamó el discurso capitalista, que comportaba que el sujeto, en nombre del que ese discurso se sostenía, no tenía un significante y, por lo tanto, era libre de inventarlo; su significante era imposible de encontrar. Se entraba en una época en que los sujetos inventarían sus significantes-amo. En adelante, no se determinarán en el discurso del Otro para designarse a sí mismos.” (p.3)

Forbes (2012), señala que de un mundo que organizaba el lazo social de manera vertical, estructura correspondiente al Complejo de Edipo, “estamos pasando a un mundo horizontalmente orientado, más allá del Edipo, que nos exige reformulaciones teóricas y clínicas radicales” (p.43).

Si la cura analítica trata las relaciones del sujeto con lo real, es imprescindible interrogarse sobre las relaciones del sujeto con el goce en el mundo contemporáneo, un mundo regido por lo que Lacan llamó el discurso capitalista.

Por otra parte, el discurso de la ciencia ha tocado el real de la naturaleza, lo real se ha escapado de la naturaleza. Como plantea Galileo, “la naturaleza está escrita en lenguaje matemático”, algo está escrito en la naturaleza, y la ciencia pretende su total dominio. ¿Y lo real? El aforismo de Lacan “hay un saber en lo real” (Lacan,

1973), implica que ese es el último velo que habría que levantar, porque de lo contrario creeríamos que hay una regularidad en lo real que el saber científico podría prever. Es evidente que esa es la aspiración del discurso científico, pero no es la del psicoanálisis, en tanto lo real con lo que trata en el siglo XXI es “un real sin ley” (Lacan, 1975-76, p.135).

Este “real sin ley” puede abrirse paso en la enseñanza de Lacan a partir de su cambio de axiomática, transformación que va del Inconsciente estructurado como un lenguaje -el cual podría tratarse como “un saber en lo real” de las leyes del lenguaje-, a la dimensión de *lalengua* y del inconsciente como enjambre de S_1 solos, dado que si bien hay leyes del lenguaje, no las hay de la dispersión ni diversidad de lenguas, formadas por la contingencia y el azar. Con el inconsciente estructurado como un lenguaje, partimos de una elucubración transferencial de saber “sobre” lo real, pero no “en” lo real.

Retomando las consideraciones sobre la hipermodernidad, habitamos un mundo ordenado por el saber y la producción de la ciencia, en el cual el sujeto queda desorientado para encontrar los significantes-amo que lo puedan representar, empujado cada vez más al consumo por el discurso capitalista. Podemos situar de este modo las coordenadas de la época que configuran la dificultad contemporánea con el goce, sin nostalgia, sin el ideal del progreso, pero tampoco con una postura anticientífica. A los psicoanalistas les concierne saber estar en su tiempo, con una orientación, los principios analíticos y una praxis orientada por lo real “para encontrar la particularidad del sujeto en el detalle de sus apuestas específicas” (Anserment, 2012, p.251).

En la presentación del tema del IX° Congreso de la AMP, Miller (2014), propone dejar atrás el siglo XX, “dejarlo detrás de nosotros para renovar nuestra práctica en el mundo, él mismo bastante reestructurado por dos factores históricos, dos discursos: el discurso de la ciencia y el discurso del capitalismo” (p.1).

El discurso de la ciencia y el del capitalismo son dos discursos prevalentes en la modernidad que fueron destruyendo la estructura tradicional de la experiencia humana. “La dominación combinada de ambos discursos, cada uno apoyando al otro, ha crecido a punto tal que esa dominación ha logrado destruir, y tal vez romper, hasta

los fundamentos más profundos de dicha tradición.” (Miller, 2014, p.1).

Las modalidades de lazo social por lo tanto se ven afectadas por la velocidad de los estrepitosos cambios a nivel global, que es importante tener en cuenta para hacer una lectura de los nuevos síntomas con los que los sujetos responden a las coordenadas de la época.

Algunos puntos importantes de incidencia y transformación de las relaciones del Sujeto con “el Otro que no existe”, los podemos circunscribir en relación al Saber, a las identificaciones, y el objeto plus de gozar.

El Sujeto contemporáneo y el Saber:

La democratización de la información, el avance de Internet, la posibilidad de chequear y corroborar inmediatamente cualquier conocimiento e información, hace que el Sujeto ya no se sostenga en el Otro del saber, el saber está extendido en las redes, y la fantasía de que puede obtenerse de modo inmediato y verificable. Resalto el término fantasía, dado que a la vez que puede obtener cualquier información en Internet, es tan amplia la red de posibilidades que nada finalmente tiene consistencia, en contraposición a la relación del Sujeto con el saber propio del discurso del amo, ligado a la existencia del Otro, un saber comandado por el significante-amo en el lugar del agente. El avance del saber expuesto por todas las vías virtuales en tiempo real, “pretenden demostrar que la estructura de la verdad no pertenece a la ficción” (Kruger, 2011: 3).

El Sujeto y las Identificaciones:

Las identificaciones son sustituidas en nuestra época por nuevas formas de presentación del significante-amo, bajo lo estandarizado, lo evaluable, lo que aspira a la homogeneización. Todos evaluados sería la fórmula actual, identificados a una categoría estandarizada.

Retomando lo planteado respecto del discurso capitalista, como consecuencia del resquebrajamiento del Nombre del Padre, en el cual el sujeto no tendría un significante del Otro que lo represente

de manera singular, se encuentra libre de inventarlo. ¿Dónde pueden encontrar un significante-amo que los represente? Las categorías diagnósticas pueden ser un modo de hacerse representar por un significante-amo de la época.

El Sujeto y el objeto plus de gozar:

Podríamos decir, como propone Portillo (2012), que el discurso de la civilización hipermoderna emergió para subvertir el discurso del amo. Y retomando los aportes de Miller, dicho discurso es la coalescencia de dos discursos, el de la ciencia y el del capitalista, con el efecto de segregación del sujeto y la apertura de un campo de goce ilimitado, sin regulación simbólica que oriente al sujeto frente a la imposición del objeto plus de gozar, estatuto del objeto de consumo. Por el ascenso al cenit social del objeto *a*, se planteó con anterioridad que el mismo está en posición de agente del discurso de la hipermodernidad, imponiéndose en términos de consumo sobre el sujeto.

Ante la pulverización de la consistencia del Otro simbólico por efecto de la declinación del Nombre del Padre en la cultura, Lacan propone la pluralización de los nombres del padre, y por lo tanto hace del padre y del Otro solo un semblante. El Otro no mantiene la consistencia del discurso del amo, ante lo cual se producen crisis de identificaciones, desorientación de los sujetos en relación a su deseo, y por el contrario, un empuje a buscar el objeto *a*, plus de gozar. Es decir que hay una correlación entre la decadencia de la función paterna, la inexistencia del Otro que es solo semblante y la crisis de la consistencia que otorgaba identificaciones a la vez que regulaba el goce y causaba cierta orientación del deseo.

La crisis de las identificaciones y la promoción de los objetos *a* al cenit social implica que “el desvarío de nuestro goce” (Lacan, 1977, p.20), no se puede localizar en el Otro por medio de las identificaciones, sino que queda desregulado bajo el efecto compulsivo del objeto *a* plus de goce.

La evidencia entre nosotros que de una tal caída el significante sucumbe al signo surge de que, cuando no se sabe a qué santo encomendarse (dicho de otro modo: que no hay más significante por malgastar, es lo que suministra el santo), se

compra cualquier cosa, por ejemplo un coche, con el que produce un signo de complicidad, si pudiera decirse, con su aburrimiento, es decir con el afecto del deseo de Otra-cosa (con una O mayúscula). (Lacan, 1977, p.20)

Una orientación en la práctica

Kruger (2011) se pregunta, “¿qué es lo que hoy ocupa el lugar del Otro que no existe? ¿Cuáles son las consecuencias para la dirección de la cura, del debilitamiento del orden simbólico?” (p.3). Y si la búsqueda de una satisfacción inmediata empuja al pasaje al acto, ¿cómo responder desde la clínica psicoanalítica a estos problemas de la subjetividad contemporánea?

Frente a esta coyuntura, que como dijimos no nos puede llevar ni a una posición de nostalgia ni un ideal de progreso, sino a orientarnos por lo real, Lacan propone hacer valer la respuesta del discurso analítico, continuar preguntándonos qué es un analista, sostener la ética del psicoanálisis, interrogar el poder de los imposibles a partir de los discursos para entender los modos de constitución del lazo social.

El psicoanálisis, al contrario del enloquecimiento ético o político contemporáneo alrededor de las tecnociencias, ofrece un campo clínico para recibir caso por caso las coordenadas de las singularidades siempre diferentes, que no tienen nada que ver con ese tipo de debates generales. (Anserment, 2012, p.251)

Desembarazarse de los a priori de los prejuicios psicológicos, para abrir más allá del imposible que implica el real en juego, el campo de los posibles a nivel del sujeto y su respuesta de lo real, es la orientación que el practicante encuentra hoy tanto en el consultorio como en los diversos dispositivos institucionales, en el campo clínico, social, jurídico y educativo.

Se trata de orientarse por las respuestas del sujeto más que por sus determinantes, y esto nos desvía del campo infructuoso de debate por el determinismo biológico, psíquico o social de los síntomas, para ubicarnos en el terreno de la causa. En el *Seminario II*, Lacan (1964) diferencia la ley de la causa, propone que el inconsciente es

una hipótesis de Freud, de su deseo de encontrar una significación a esos fenómenos de tropiezo del habla. La causa entonces no está en las leyes, sino en la falla, el tropiezo. La hipótesis del inconsciente es que esas fallas tienen una causa que no está en las leyes de su funcionamiento.

Comenta Laurent (1992), que en el análisis se le pide a ese trabajador incansable que detenga su trabajo sin fin de producción de síntomas, fallidos, repeticiones, actuaciones y todo lo que ordena la vida de un sujeto, para abrir un nuevo lugar donde se va a examinar lo que se produce y deposita allí. En este sentido es que el discurso del amo es el reverso del discurso del analista. Cambia la posición del saber en uno y otro como también las articulaciones entre el Sujeto del Inconsciente y el goce, entre significante y goce. El discurso analítico propone a un Sujeto representado por el significante la histerización de su discurso, para producir el lugar vacío y la división subjetiva que haga posible un análisis.

¿Pero es sostenible en la clínica contemporánea esta perspectiva?

En el texto *Una fantasía*, Miller (2004) propone pensar que el discurso de la civilización hoy tendría la misma estructura que el discurso del analista. Allí plantea que,

(...) el discurso del analista era antiguamente el analizador del discurso del inconsciente que era su envés (...). El discurso del analista podía analizar el discurso del inconsciente y su potencia interpretativa y subversiva podía, por este camino, ejercerse sobre la civilización y sobre los fenómenos de las sociedades con la cuales tenía que vérselas, como trataba de mostrarlo, desde la más lejana Antigüedad. (p.11)

Hoy, si el discurso de la civilización no es más el envés del psicoanálisis, lo que se pone en cuestión es la interpretación y por lo tanto el mismo psicoanálisis de principio a fin. Así lo plantea Miller (2004):

Podríamos decir – si partimos de que la relación entre civilización y psicoanálisis ya no es una relación de reverso y anverso – que es más bien del orden de la convergencia,

es decir que cada uno de sus cuatro términos permanece en disyunción con los otros en la civilización; que, por un lado, gobierna el plus de gozar, el sujeto trabaja, las identificaciones caen reemplazadas por la evaluación homogénea de las capacidades, mientras que el saber se activa para mentir y también sin duda para progresar. En la civilización estos diferentes elementos están dispersos y sólo en el psicoanálisis, en el psicoanálisis puro, estos elementos se ordenan en un discurso. (p- 11).

La salida no es la de volver a poner el orden del discurso del amo en su lugar, ni nostalgia ni fantasía de progreso. Frente al *impasse* de la época, que podríamos situar en relación a esta torsión de discursos, el sujeto con el que se encuentra el practicante no es el de las identificaciones comandadas por el discurso del amo, sujeto del inconsciente transferencial, inconsciente dócil a la interpretación. En la clínica contemporánea, una clínica del sujeto desbrujulado, la práctica lacaniana hay que inventarla, dice Miller, pero no ex-nihilo, sino en la vía que abrió el último Lacan, una práctica en la que el principio no es que “eso marche”, sino que “fracase”, como manifestación de la relación a un imposible.

En efecto, nosotros, sus oyentes y sus lectores, hemos sido invadidos por estas nociones de fallo y de imposible. Nos inculcó estos términos que precisamente nos protegen, nos han protegido, han sido como anticuerpos en relación con el discurso del *eso marcha*, y las nuevas prácticas del psicoanálisis que tienen -todas- ese principio. La práctica Lacaniana excluye la noción de éxito. Llego hasta el punto de decir esto. (Miller, 2004, p. 13)

El psicoanálisis, su ética, no puede ser la de la complacencia con el discurso imperante en lo social, no está al servicio de los significantes-amo de la época, sino por el contrario, el practicante está al servicio de un discurso, del discurso psicoanalítico, y de una

clínica de lo singular orientada por el uno por uno de cada caso. Su fin y su ética no es la de hacer funcional la integración social del sujeto. Como expresa Vitale (2015), la experiencia del psicoanálisis nos ha revelado que cada uno está habitado por marcas singulares del encuentro contingente de *lalengua* y el cuerpo, marcas que “inducen un goce que no haría falta, disarmónico, parasitario, dada la ausencia de la escritura de la fórmula de la relación sexual y que, por definición, trastoca siempre el sueño del goce supuesto de su naturaleza de cuerpo” (p.73). Esta enseñanza es la que debe guiarnos para leer los nuevos síntomas, más allá de las particularidades de la época, y más aún cuando estamos frente a un imperativo de “siempre un poco más y más rápido” para que “todo sea posible”.

Para situar la importancia que tiene la posición del analista en esta tarea de leer los nuevos síntomas en la civilización contemporánea, e intervenir analíticamente, me remito a una formulación de Lacan (2005) en *El triunfo de la religión*

De esto se ocupan los psicoanalistas, de manera que, contrariamente a lo que se cree, se confrontan a lo real más que los científicos. Sólo se ocupan de eso. Están forzados a sufrirlo, es decir, a poner el pecho todo el tiempo. Para eso es necesario que estén extremadamente acorazados contra la angustia. (p.76).

Por lo tanto, es crucial abandonar la nostalgia por el Nombre del Padre y el intento infructuoso de reinstaurarlo cuando ya no opera, para dar lugar a la efectividad de la práctica analítica al asumir una posición al servicio del discurso analítico cualquiera sea el dispositivo en el cual interviene, sin “rozar ese borde angustiada” (Vitale, 2015, p.73), que nos reconduciría a situarnos nuevamente del lado de la creencia en el Nombre del Padre.

Bibliografía

- Assef, J. (2013). La subjetividad hipermoderna. En *La subjetividad hipermoderna. Una lectura de la época desde el cine, la semiótica y el psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Grama. pp. 143-148
- Caroz, G. (2012). Hipermodernidad. En Scilicet. (ed). *El orden simbólico en el siglo XXI. No es más lo que era ¿qué consecuencias para la cura?* Buenos Aires, Argentina: Grama. (pp. 164-166).
- Esperanza, G. (2016). El diagnóstico entre el cálculo y el arte. Apertura del Seminario intensivo del IOM2 2016: “DBT (Diagnóstico bajo transferencia) Paradojas del diagnóstico en la construcción de un caso”. Recuperado de http://www.wmconsultora.com.ar/iom2/uploads/IOM_2016.pdf
- Forbes, J. (2012). La ciencia pide análisis. En *El orden simbólico en el siglo XXI. No es más lo que era. ¿Qué consecuencias para la cura?* Buenos Aires, Argentina: Grama. (pp. 243-246)
- Freud, S. Psicología de las masas y análisis de yo. (1921) En Freud *Obras Completas Tomo XVIII*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores. 63-136. (1992)
- García, G. (2012). I/a. Ciencia irónica y juguetes de la tecnología. En *El orden simbólico en el siglo XXI. No es más lo que era. ¿Qué consecuencias para la cura?* Buenos Aires, Argentina: Grama. (pp.238-242).
- Kruger, F. (2011). El orden simbólico en el siglo XXI. Ya no es lo que era. ¿Qué consecuencias para la cura? *Presentación al VIII Congreso de la AMP*. Recuperado de <http://www.congresoamp.com/es/template.php?file=Textos/Presentacion-del-VIII-Congreso-de-la-AMP.html>
- Lacan, J. (1953). Función y campo de la palabra y el lenguaje. En Lacan. *Escritos 1* Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores, (1988) (pp. 227-310).
- Lacan, J. (1977). *El Seminario XXIV. L'insu que sait de L'Une-bevue s'aile à mourre*. Lección del 15 de febrero de 1977. Inédito
- Lacan, J. (1973). *Radiofonía y Televisión*. Barcelona, España: Anagrama. 1993

- Lacan, J. (1969-70) *El Seminario XVII El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires. Argentina: Paidós. (1992).
- Lacan, J. (2005). *El triunfo de la religión*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lacan, J. (1975-76) *El Seminario XXIII El Sinthome*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. 2006.
- Lacan, J. (1964) El Seminario 11. Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis. Buenos Aires, Argentina: Paidós. 2003
- Laurent, E. (1992). *Lacan y los discursos*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Maeso, G. (2014). De los discursos hacia la última enseñanza de Lacan. En *La experiencia psicoanalítica hoy*. Buenos Aires, Argentina: Grama. (pp. 30-34)
- Miller, J-A (2005). Psicoanálisis y Política. Recuperado de http://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=publicaciones&SubSec=on_line&File=on_line/psicoanalisis_sociedad/miller-ja_lautilidad.html
- Miller, J-A (2014). Presentación del tema del IX° Congreso de la AMP. Recuperado de http://www.congresamp2014.com/es/template.php?file=Textos/Presentation-du-theme_Jacques-Alain-Miller.html
- Miller, J-A. (2002-2003). Un esfuerzo de poesía. Buenos Aires, Argentina: Paidós. 2016
- Miller, J-A. y Laurent, E. (1996-1997) *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Seminario en colaboración con Éric Laurent. Buenos Aires, Argentina: Paidós. 2005
- Miller, J-A. (2003). Psicoanálisis y Sociedad. Recuperado de <http://www.nel-mexico.org/articulos/seccion/radar/edicion/11/258/I-La-utilidad-directa>
- Miller, J-A (2004) *Una Fantasía*. Revista Lacaniana de Psicoanálisis. N° 3 (pp. 9-19). 2005
- Portillo, R. (2012). Discurso del amo. En *El orden simbólico en el siglo*

XXI. No es más lo que era. ¿Qué consecuencias para la cura?
Buenos Aires, Argentina: Grama. (pp. 140-145).

Vitale, F. (2015). La repetición y la eficacia del No Todo. El Imperio de las imágenes. En *Mediodicho N° 41. Revista anual de Psicoanálisis de la Sección Córdoba de la EOL*. Córdoba: Argentina. Editado por EOL Sección Córdoba. (pp. 71-76)

El niño y el síntoma en el discurso psicoanalítico

Marina Sánchez

A lo largo de la historia se han ido construyendo nociones de infancia desde diferentes discursos que atraviesan los espacios de formación tanto en la clínica como en la educación, lo cual tiene sus consecuencias en la práctica con niños.

En el presente trabajo se tomarán como eje las elaboraciones teóricas del psicoanálisis respecto a la niñez, para quien el sujeto del inconsciente no tiene edad, pero sí tiempos lógicos de efectuación. Sin embargo, el tiempo cronológico de la niñez es irremplazable en cuanto a experiencias que se irán inscribiendo de modos muy diversos en cada niño. Momentos que no pueden ajustarse a formatos estándares y que irán estructurando el psiquismo.

Para el psicoanálisis, el síntoma suele conducir a un sujeto a demandar un análisis. En el caso de los niños, quienes suelen demandar son los padres y docentes porque “hay algo que no marcha como debiera”, poniéndose de manifiesto cómo el niño y su síntoma aparecen como obstáculo a lo escolar. Entendiendo que lo escolar está regido por el discurso del amo, y el síntoma según Lacan (1974) es lo que se pone en cruz respecto de este discurso:

El sentido del síntoma no es aquel con que se lo nutre para su proliferación o su extinción, el sentido del síntoma es lo real, lo real en tanto se pone en cruz para impedir que las cosas anden, que anden en el sentido de dar cuenta de sí mismas de manera satisfactoria (...) (p.84).

Sin embargo, el síntoma es tomado como un trastorno, y por lo tanto los adultos no respetan la singularidad del niño, ya que se espera un saber cifrado del síntoma, es decir un diagnóstico preestablecido a partir del cual se reclama una lista de indicaciones a seguir.

Así, encontramos disciplinas que tratan con el síntoma sin reconocer lo que es un síntoma y piensan todas las manifestaciones como efecto de perturbaciones neurológicas, sin reflexionar sobre las consecuencias de las situaciones sociales en la constitución subjetiva, suponiendo un ser puramente biológico sin verdad histórica. Hebe Tizio (2005) sostiene que el aporte del psicoanálisis a otras disciplinas es su perspectiva sobre el síntoma. Para el psicoanálisis el síntoma tiene una función y esto es importante porque según cómo se lo aborde puede aliviarlo o cronificarlo.

Los síntomas, estén en relación a algún acontecimiento o no, son siempre la manifestación de un sufrimiento y una respuesta frente a lo que no funciona en el Otro. Si bien es cierto que, habitualmente, se presentan como algo que molesta y hace sufrir al niño, como algo que se produce a pesar del propio sujeto, es decir, como un enigma que ni él ni su familia comprenden, también es cierto que, como sostiene Hélène Bonnaud (2014) “(...) no hay psiquismo sin síntoma (...)” (p. 69), lo que ocurre es que no todos son molestos o fijos. En este sentido, no todo lo que parece no funcionar en el niño constituye un síntoma para él, es necesario que ese síntoma se convierta en un llamado al Otro, busque un sentido a ser descifrado para que se convierta en un síntoma analítico y no quede encapsulado en su propia satisfacción.

Hebe Tizio (2005) sostiene que podemos encontrar un punto de conexión entre la pedagogía y el psicoanálisis en la consideración del sujeto como enigma. “Decir que un niño es un enigma es entender que para el educador hay otra cosa allí y que esa cosa no la va a poder revelar...” (p. 210). Para el psicoanálisis el síntoma implica que algo del saber no sabido del inconsciente retorna, está operando. En el campo de la educación, si podemos escuchar o suponer que lo que ocurre es síntoma de otra cosa, lo que se produce es un efecto de acogida y de reconocimiento, que se constituyen en recursos para que los docentes puedan poner en circulación la problemática del niño.

Ahora bien, ¿Qué es un niño para el psicoanálisis?

Si bien suele considerarse la existencia de un niño desde el

momento de su nacimiento, el psicoanálisis sostiene que este niño ya tenía un lugar como objeto del deseo de los padres. De ahí que está implicado plenamente en una trama libidinal que constituye las coordenadas para su constitución subjetiva y que encadena a este viviente de la especie humana al campo del lenguaje.

A partir de esto podemos decir que el niño es ante todo un ser hablante, que tiene a su disposición la palabra, y que frente a lo traumático de la sexualidad responde inventando sus propias respuestas sintomáticas, de la cual el sujeto no es culpable pero sí responsable.

Esta responsabilidad a la que alude el psicoanálisis es una cuestión ética, de respeto por la singularidad del sujeto, que lo deja en condiciones de producir sus actos. Se habla de una elección, no consciente ni voluntaria, que tiene que ver con el entramado edípico y las vicisitudes en la constitución subjetiva. A partir de ahí es que se sostiene la idea de que en el psicoanálisis, no se lo considera al niño como alguien que padece su propio síntoma, sino como aquel que tiene una responsabilidad en lo que le sucede.

Al hablar de síntoma se abren dos perspectivas sobre el mismo. Se sostiene la idea freudiana del síntoma como mensaje que nos dice algo, pero de manera oculta. A partir de ahí es que, se trata de descifrar el síntoma singular que se manifiesta bajo formas aparentemente incomprensibles. Pero si bien el síntoma es un querer decir, también es satisfacción libidinal, de ahí la resistencia a abandonarlo. Lacan llamó “*goce*” a la relación del sujeto con este exceso de satisfacción pulsional, entendiéndose al síntoma como un modo de goce en sí mismo que se le impone al sujeto, lo cual podría pensarse como el beneficio primario del síntoma.

A partir de esto podemos ubicar, por un lado la envoltura formal del síntoma que, como formación del inconsciente se pueden interpretar, encontrar un sentido y hasta levantar, es decir, es lo que cambia. Y por otro, su núcleo real de goce, que es lo pulsional encerrado en esa envoltura formal, lo que se resiste al desciframiento.

Hélène Bonnaud en el *Inconsciente del niño* (2014) parte de

la premisa que sostiene el psicoanálisis respecto a que la familia fue y sigue siendo uno de los síntomas de cada época, manteniendo la idea de la familia como estructura que acoge y cuida. Sin embargo, los síntomas surgen de las relaciones familiares.

Lacan en *Nota sobre el niño* (1969), nos muestra las diferentes modalidades del síntoma en relación a los padres: los que están relacionados con la pareja y los que se derivan de la relación dual del niño y la madre. Nos advierte sobre la complejidad pero al mismo tiempo sobre las posibilidades de intervención cuando el síntoma en el niño representa la verdad de la pareja parental, es decir, la respuesta sintomática de un sujeto frente a la imposibilidad de la relación sexual, “(...) el síntoma del niño se encuentra en posición de responder a lo que hay de sintomático en la estructura familiar (...)” (p.393) y, cuando el niño está ubicado como objeto del fantasma materno, lo que estaría indicando un funcionamiento materno que excluye totalmente la función paterna como mediación. En este caso el niño, dice Lacan, “realiza la presencia (del) objeto *a* en el fantasma” (p.394) de la madre.

En relación a esto, se puede afirmar la importancia primordial de la función paterna como mediadora entre las exigencias abstractas del orden, el deseo anónimo del discurso universal y lo particular del deseo de la madre, a lo que Lacan llamó “*humanizar el deseo*” (Miller, 2005, p.14).

Jacques Alain Miller (2005) en *El niño, entre la mujer y la madre*, resalta la doble vertiente necesaria que le permitiría al sujeto un acceso normalizado a su posición sexuada. Por un lado, la función del padre y por otro, que la madre no vea saturado su deseo con la presencia del niño, sino que desee más allá de él. Para ello es preciso que el padre sea también un hombre que tenga a esa mujer como causa de su deseo.

Pero Miller (2005) advierte sobre las posibilidades de extraviarnos al considerar únicamente la función colmadora del niño, ya que éste no sólo colma sino que también divide entre madre y mujer. Esta divergencia del deseo femenino, tiene que ver con la mujer no toda madre, no toda mujer.

Cuanto más colma el hijo a su madre, más la angustia, de acuerdo con la fórmula según la cual lo que angustia es la falta de la falta. La madre angustiada es, de entrada, la que no desea – o desea poco, o mal- como mujer. (p.3)

Lo que conduce a graves consecuencias subjetivas.

En relación a la importancia de consentir al no- todo que constituye el deseo femenino, Miller (2005) dice:

A falta de admitir lo particular del deseo en el otro sexo, el padre aplasta en el hijo al sujeto bajo el Otro del saber. Por eso el padre, el falso padre, obliga al hijo a encontrar refugio en el fantasma materno, el fantasma de una madre negada como mujer. (p.5)

Esta complejísima trama libidinal que conlleva una constitución subjetiva, implica la relación con un deseo que no sea anónimo y es lo que deja huellas respecto a los modos de gozar de ese sujeto. Sin embargo, esta dependencia absoluta del Otro, no lo ubican al niño como un sujeto absolutamente determinado, sino que también hay una responsabilidad que el psicoanálisis intenta hacer reconocer en el sujeto. Al decir de Alicia Hartmann y Carlos Tkach (1989) “(...) el niño está preso de su posición de dependencia respecto al adulto (...)” (p.57), a partir de esto, sostienen que al niño no se lo puede curar de la presencia de sus padres, pero podrá ubicarse de manera distinta frente a la pregunta por la castración y el deseo del Otro.

Dar la palabra a los niños es importante por sus efectos ya que, a diferencia de los adultos, no cuentan con los medios para soportar la angustia y habitualmente la expresan en manifestaciones sintomáticas que afectan el cuerpo o la conducta. A partir de ahí, es que resulta interesante lo que sostiene Irene Kuperwajs (2010), para quien la orientación en la práctica con niños es el síntoma, de manera que se pueda alojar en el dispositivo analítico lo singular de cada uno, evitando caer en prácticas estigmatizantes que sellen el sufrimiento y anulen las posibilidades de modificar la posición subjetiva y las condiciones de goce.

Bibliografía

- Bonnaud, H. (2014). Inconsciente del niño. Del síntoma al deseo de saber. Madrid, España: Gredos.
- Daumas, A. (2009) El niño, el goce y el objeto a. En Daumas, A. y Stiglitz, G. (ed) *Psicoanálisis con niños y adolescentes 2* Buenos Aires, Argentina: Grama. (pp.95-102)
- Fryd, A. (2001). *Psicoanálisis con niños: sexuación y síntoma*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tres Haches.
- Goldenberg, M. (2004) Lo infantil en la estructura: Variaciones del niño en la obra de Freud. En Salman, S. (ed) *Psicoanálisis con niños. Los fundamentos de la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Grama. (pp. 101-104)
- Hartmann, A. y Tkach, C. (1989) “Los padres, bajo transferencia, en la clínica con niños”. En *Niños en psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Kuperwajs, I. (2010) Los niños y el inconsciente. En Kuperajs (ed) *Psicoanálisis con niños 3. Tramar lo singular* Buenos Aires, Argentina: Grama. (pp. 11-18)
- Laurent, E. (1999) ¿Hay un fin de análisis para los niños? Buenos Aires, Argentina: Colección Diva.
- Lacan, J. (1969) Nota sobre el niño. En Lacan *Otros Escritos* Buenos Aires, Argentina: Paidós (2014). (pp. 393-394).
- Lacan, J. (1974) *Intervenciones y Textos 2*. Buenos Aires, Argentina: Manantial. 1988
- Leserre, A. (2010) Enseñanzas del psicoanálisis con niños. En Kuperajs (ed) *Psicoanálisis con niños 3. Tramar lo singular*, Buenos Aires, Argentina: Grama. (pp. 59-66).
- Miller, J-A. (2005) El niño, entre la mujer y la madre. En *Virtualia Año IV N° 13*. <http://www.revistavirtualia.com/ediciones/13>
- Tizio, H. (2005). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma.” En Tizio, H. (ed.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona, España: Editorial Gedisa. (pp 165-183).

Efectos de los lazos sociales contemporáneos en la clínica con niños y adolescentes

Mariana Santoni
María Florencia Landolfo Cagnina
María José Figueroa León
Silvina Bigolín
Celina Coen
Marina Arce

Palabras introductorias

El presente capítulo reúne material clínico y algunas conclusiones del trabajo de investigación en red llevado a cabo entre el “Proyecto de Investigación “Educación y Psicoanálisis: Consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños y adolescentes en la época actual”, dirigido por Norma Sierra de la Universidad Nacional de San Luis; y el “Programa de Actualización de Posgrado: Clínica Psicoanalítica. La dirección de la cura. Con opción: Psicoanálisis con Niños y adolescentes”, dirigido por Mariana Santoni, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

El psicoanálisis, cuyo origen estuvo signado por una lectura del escenario cultural, bucea entre el orden propio de cada época y las manifestaciones sintomáticas.

En esta investigación se partió por ubicar la época actual como partenaire, y a partir de situar las coordenadas de época, se propone interrogar las presentaciones clínicas actuales en niños y adolescentes.

Se presentarán breves viñetas extraídas de casos trabajados en la investigación, que incluyó casuística de sujetos de 3 a 15 años de edad.

Coordenadas de época

Puede caracterizarse la época actual por el predominio del objeto *a* por sobre el ideal.

Ya en el año 1996, en el curso “El Otro que no existe y sus comités de ética”, Jacques Alain Miller hace referencia al ascenso al cénit social del objeto *a*.

Sitúa que, en relación a las distintas organizaciones sociales, ya no opera el ideal como en épocas anteriores, en tanto orientador y ordenador del goce, sino que comanda el objeto *a*.

En consonancia con esto, Laurent (2015) caracteriza la contemporaneidad como una época del empuje al goce. Ubica como consecuencia del ascenso al cénit social del objeto *a*, el predominio de los imperativos del superyó, que se manifiestan en el imperativo de goce, ser el emperador de sí mismo para el goce máximo, la satisfacción máxima.

La promoción del imperativo de satisfacción como regla en la civilización afecta la creencia en los semblantes del Nombre del Padre, y conlleva al declive de la función paterna.

Esta increencia deja al sujeto abierto a sus imperativos de goces propios, particulares, y con dificultades para admitir una función reguladora.

Como consecuencia de este declive de la función paterna, los niños se presentan con trastornos del humor, de conducta, con demandas insaciables o con inquebrantable rechazo al Otro.

Adela Fryd (2014) los caracteriza como “niños amo”. Niños que son más amos que sus padres, que se ubican a la par de cualquier adulto, niños caprichosos, desanudados de la racionalización, creen poseer autonomía y comandar su elección de ser. Están ubicados en posición de objeto que, frente a la interpelación del Otro, responden con el cuerpo. Diversidad de respuestas que pueden ir desde la abulia hasta la hiperactividad, pasando por el desgano y todas las variantes posibles de hacerse objeto para el Otro. Esto provoca alteraciones respecto del lazo social.

A su vez, las dificultades para admitir una función reguladora,

el rechazo al Otro, toma en algunos niños y adolescentes la forma del rechazo de la marca que viene del Otro.

Tal como afirma Clotilde Leguil (2013), un nuevo derecho está surgiendo en el mundo globalizado: el derecho de elegir el propio sexo: hombre, mujer o transgénero. ¿Podríamos percibir, acaso más allá de esta nueva reivindicación, el derecho a rechazar toda marca que viene desde el Otro?

Un adolescente, de 15 años refiere: *“Estoy desautorizándolo, mandándome sola, yo quiero ser mujer...”*. Muestra la disputa con su padre, que manifiesta el deseo del Otro metido en él y su voluntad de deshacerse de eso, *“me quería hombre, yo soy mujer”*.

Una marca del deseo de los padres, que a través del nombre elegido, el discurso acerca del niño y la identificación de sus progenitores en un niño o una niña, transmiten una parte de su deseo y de su falta-en-ser.

Otra característica de la época, es lo que Bassols (2012) denomina: “la infancia bajo control”. Si bien desde las políticas públicas el niño es reconocido como “sujeto de derecho”, en la práctica se lo ubica más bien como objeto de control. Miquel Bassols, se refiere a la infancia bajo control, al niño como destinado desde un primer momento al lugar de objeto. El niño debe permanecer a cargo del Otro sin poder hacerse sujeto de una responsabilidad social.

La infancia bajo control es entonces la infancia como objeto de las prácticas de control del Otro. El discurso científico en su alianza con el discurso del capitalismo ha entrado en una estrategia de evaluación, control, prevención de la infancia como sujeto de un goce que se hace intolerable.

En contrapunto con esto, desde el discurso analítico, se ubica al niño como un sujeto supuesto saber, como el adulto. Entender y escuchar a la infancia como un sujeto supuesto saber implica tomar a cada niño como un ser que habla, responsable de un deseo y un goce que lo habita, siempre fuera de control.

Época y construcción del fantasma

En las presentaciones clínicas actuales se destaca en relación a las coordenadas de la época, como principal característica, el desborde pulsional, el cuerpo en movimiento, la puesta en juego de la pulsión por la vía del acto.

Tanto en los consultorios como en las instituciones se evidencia un incremento de número de demandas referidas a niños y adolescentes, quienes son traídos a la consulta debido a la manifestación de conductas que resultan disruptivas, dificultando el establecimiento de lazos sociales.

Es frecuente escuchar por parte de los padres afirmaciones tales como: *“hace lo que quiere, no le importa nada, no agradece lo que hacemos por ella”*, *“nos enviaron porque no quiere hacer nada, todo le aburre”*, *“tiene un carácter insoportable, es contestadora, altanera, hiriente y mentirosa”*, *“no para de mentir, robar y hacer lo que quiere”*.

Tanto los niños como los púberes y adolescentes parecen ubicarse en una posición inmutable y difícil de perturbar. Una paciente de 12 años de edad, institucionalizada, señala: *“me tienen que hacer caso, sino me seguiré fugando”*. Un niño de 6 en el consultorio refiere: *“no tengo amigos, sólo enemigos, tienen que jugar a lo que yo digo”*. Una niña de 10 años señala: *“me porto mal, no lo tengo que hacer, les digo sí, me portare bien pero no lo hago (...) yo quiero decir lo que yo quiero”*. Una adolescente de 14 años atendida en una institución refiere: *“no me interesa nadie, les robo, miento y no me importa”*. Una chica de 10 años dice: *“le diré a mi jueza que me cambie a mi mamá, ella no me gusta, yo quiero hacer lo que yo quiera y ella no me deja”*.

Viñetas que expresan diversas formas de manifestarse algunos niños ubicados en una posición yoica, difícil de conmover, que establecen vínculos de paridad con el otro, no se interesan por nada, parecen imparables, no juegan o tienen un juego metonímico.

La relación a la fantasía estaría dificultada. Adela Fryd (2013) propone caracterizar estas presentaciones con el sintagma de

“Niños-amo”. Sintagma que utiliza para dar cuenta las dificultades que tienen estos niños para relacionarse con los otros,

(...) parecen no responder a nadie, quieren ser reconocidos por el Otro y por los otros que los rodean, creen poseer una autonomía y comandar su elección de ser, funcionando como niños ‘solos’ que hacen lo que quieren. Podríamos decir que se impone el ‘tómame como soy, porque yo soy así’.

Adela Fryd (2017) en la conversación *Constitución del fantasma: infancia y adolescencia*, -que tuvo lugar en las XXIV Jornadas anuales de la EOL-, señala que en la fantasía se condensa todo lo referente a cómo un niño habita su cuerpo, cómo sitúa sus teorías infantiles, su novela, lo que le sucede en relación a su propio goce, en relación a su familia, en relación a los otros.

Así las frases que aparecen dan lugar al fantasma, que le da forma a la fantasía. El fantasma da cuenta del lugar que como objeto ocupó ese niño en relación a sus padres.

Esto se plasma en lo que denomina “laboratorio de fantasías”, en el cual el analista puede acompañar al niño a armar una construcción fantasmática en relación a su historia, a los trazos inconscientes, al lugar de objeto que ocupa, para posteriormente poder separarse de todo aquello.

Miller (2003), en *La experiencia de lo real en la cura psicoanalítica*, retoma el concepto de carácter: “cuando la patología se presenta de alguna manera asintomática pero afectando el comportamiento, la conducta del sujeto, el conjunto de su vida” (p.138). Este concepto es orientador en cuanto a poder situar lo fijo, repetitivo y asintomático de estas presentaciones. Que a su vez se verifican movilizándolo a su entorno: “esto causa estragos en el sujeto pero en relación a los otros”. (p.141)

La casuística actual muestra algo del orden de lo fijo, de lo pulsional, no se trata de formaciones sintomáticas susceptibles de ser abordadas vía la palabra, sino más bien de lo que no se deja atrapar por el sentido.

Entonces ¿cómo intervenir cuando hay una exclusión del sentido, cuando las palabras no tienen alcance?, ¿Qué hacer cuando tenemos en frente a un sujeto que no presenta un síntoma, pero sí una interferencia en toda su vida “un desorden en su mundo” (p.141) que moviliza al entorno, causando dificultades en la relación con los otros?, ¿cómo intervenir cuando es difícil poder ubicar cómo el niño está construyendo su laboratorio de fantasías?, ¿cómo pensar estas curas y la construcción del fantasma?

En este tipo de presentaciones clínicas, las intervenciones orientadas al desciframiento vía el sentido o la asociación libre tropiezan, ya que hay algo de lo metonímico y de lo fijo.

Por lo cual Miller (2003) propone en su curso *La experiencia de lo real en la clínica psicoanalítica*, el “perturbar la defensa”, como una vía de intervención: “la interpretación como perturbación moviliza algo del cuerpo, exige ser investido por el analista y por el ejemplo que él aporta el tono, la voz, el acento, hasta el gesto y la mirada” (p.113), se trata de intervenir para mostrar al Otro de manera diferente.

Una niña de 12 años que reside en un hogar de protección, señala que a ella no le duele nada y que golpea a todo el mundo, “*le metí miedo a la otra psicóloga*” la analista le señala “*ok si me vas a golpear que no sea en la cara*”, intervención que la descoloca, la sorprende.

En otra oportunidad ante lo que denomina un enojo del que no puede dar cuenta, tira todos los objetos del consultorio y mira desafiante, la analista ríe y le lanza un objeto diciendo “*te faltó este*”, respuesta que la sorprende, comienza a ordenar, se pregunta por el enojo y comienza a hablar de su historia.

Para M., de 11 años, el no y sus diversas maneras de manifestarlo, son una constante: no le va bien en el colegio, no quiere estudiar, no tiene amigos, no le gusta perder, siente dolor pero no llora, no sabe lo que le pasa, no quiere hablar, no le gusta que le digan lo que tiene que hacer. La analista imita sus gestos, sus negativas, la molesta cuando pierde, pone caras de aburrimiento o se enoja desproporcionadamente cuando M. hace trampas, esto

genera efectos, se sorprende, se ríe y se enoja en sesión, lo que por añadidura causa una leve disminución de los conflictos familiares y escolares, pero también se abre la posibilidad de modalizar su no.

Una joven de 13 años, institucionalizada desde los 5, utiliza el sistema judicial a su antojo, ante cualquier situación que le desagrade de su familia o de las instituciones miente, señala que la golpean, encontrando un respaldo en el Otro jurídico, el cual le cree, causando un ir y venir entre lo institucional y lo familiar. Tras cada reingreso a la institución se pregunta por qué ha vuelto.

Como táctica de intervención se decide leerle lo que su psicóloga anterior informó en un ámbito público (Tribunal) e introducir un velo: *“lo que la analista informe se le comunicará a ella primero”*. Se introduce una distancia entre lo que dice, que impacta al Otro institucional y lo lleva a actuar, y lo que la analista escucha ahí, instalando una pausa, lo que le permite comenzar a hablar del no *“poder parar de mentir y robar”*.

En estos casos se trató de ubicar un significante que resuene en el cuerpo, que rompa la homeostasis, conmueva esa posición de tiranía para que el niño comience a construir su fantasma.

Un contexto caprichoso

Cuando se rastrea la historia de estos niños, que creen que comandan, se observa que están absolutamente comandados, comandados por caprichos, por significantes que los anteceden, que desconocen y que pueden remitir a generaciones anteriores.

Esto pone en evidencia que estos niños se constituyen subjetivamente quedando atrapados en este juego de ser la ley para ellos mismos. Aparentemente a falta de la articulación entre deseo y ley, porque algo de la instancia paterna queda omitida, responden de esta manera a una madre que ocupa “todo lugar”.

Esta metamorfosis familiar, al decir de Sergio Laia (2012), se encuentra signada por la época. Parece imprescindible enfocar la cuestión del padre y de la articulación al significante para hablar de

época y de capricho materno. La fórmula debería plasmarse en una versión del padre que haga de su mujer objeto *a* causa de su deseo y la divida de su causa de deseo que son sus hijos.

En cierto sentido se puede hablar de un entrecruzamiento de la padreversión-perversión y de la perversión maternal que enlaza madre e hijo y que tiene siempre un carácter de locura de a dos. (Laurent, 2015, p.19)

Teniendo en cuenta estas coordenadas que dejan entrever lo frágil de estos lazos ficcionales: ¿cómo responde la madre? ¿Cómo responde el niño? Lo que podemos pensar es que ese enlace es siempre “loco”.

Estos niños pueden llegar a ser para la madre un objeto precioso y un par para estos padres modernos que los tratan de igual a igual. Si bien se ocupan de este niño, su relación es una relación muy narcisista y muchas veces está en el lugar de Yo Ideal.

Lacan (1957) va a decir que si hay omnipotencia en el niño, esa omnipotencia es producto del capricho materno. No hay otra omnipotencia que la omnipotencia de la madre, una madre que opera con su ley en soledad, la madre es un real.

El amor materno puede dar como resultado la fetichización del objeto infantil. Si no aparece una versión de padre, que mediatice ese goce materno, con un decir que no “aparece la transmisión materna, vía fálica de un amo absoluto”. (Fryd, 2014)

Lo importante sería dejar entrever el deseo de la madre, no toda madre, no toda mujer. Esto lo indica Lacan en el *Seminario 22* (1974) cuando habla de la función del padre. Allí hace referencia a una madre castrada con la siguiente fórmula:

H (hombre) M (mujer) // M (madre) H (hijo)

A modo ilustrativo se tomará una pequeña viñeta clínica que orientara al respecto:

“Todos los días trae una nota diferente de la maestra, carita triste porque le tiró los lápices a Martina”. La maestra comenta: *“Juega con las manos solo, hace ruidos raros, no tiene límites, tiene*

atención dispersa, no se relaciona con otros niños, ni responde a ningún mando". Frente a una intervención de la analista, la madre responde: *"es un nene que desafía los límites, hace berrinche, tiene un carácter fuerte, le cuesta quedarse quieto y lo he enchufado en la tele, de eso me hago responsable. Cuando invitamos a alguien a casa el esta chocho, pero el problema es cuando el otro no hace lo que él quiere"*.

Durante el primer encuentro con el niño, expresa: *"algunas veces hago caso y otras veces no. A veces me hago así (mímica de tirarse al piso) el problema es que quiero hacer lo que se me ocurre cuando quiero"*. Como respuesta frente a la pregunta por eso Tomás dice: *"El problema es que mi cerebro está un poco loquito, esto me dice siempre mi abuela"*.

Vemos aquí como se impone el gozar, gozar narcisista que no cede, independiente de la disposición del Otro. Algo faltó en la captura del significante amo y por ello aparece el capricho, que no es más que la eficacia del capricho materno sin la mediación paterna. Podemos pensar a Tomás como un niño en el lugar de objeto del fantasma del Otro materno. No hay falta, no hay pregunta ni de la madre ni del niño, este responde con el yo, con la impulsión, quedando alienado al deseo materno, a la lengua materna. Con su respuesta: *"El problema es que mi cerebro está un poco loquito"*, podemos pensar al significante materno que se impone, aun siendo de generaciones anteriores. En relación a la dirección de la cura, estaría orientada a la construcción del síntoma propio del niño. Lo cual se ve dificultado, ya que estos comportamientos no conllevan un estatuto de síntoma ni para los padres ni para el niño. En general se observa que llegan a la consulta derivados por el Otro institucional, instituciones de menores, la escuela.

Una realidad que deja por fuera lo singular de la transmisión, de los vínculos que se establecen en una familia. Ni ley, ni deseo aparecen en este escenario.

Lacan (1969) en el texto *Dos notas sobre el niño* destaca que se le supone a la familia un deseo que no sea anónimo. Insiste en que la madre tenga un interés particularizado por el niño y que el padre

sostenga una encarnación de la ley en el deseo. En la actualidad se escuchan padres cada vez más narcisistas, pre/ocupados por su imagen, su éxito, no sabiendo cómo mirar, ni escuchar lo que desea ese niño. Al primer llamado del niño “*estoy aburrido*” aparecen los objetos tecnológicos taponando la pregunta por el deseo.

A partir de este recorrido intentamos transmitir el estado actual de la investigación, en cuanto a las articulaciones que vamos encontrando en las presentaciones clínicas actuales de niños y adolescentes, entre las coordenadas de la época actual, la construcción del fantasma y las nuevas modalidades en el establecimiento de lazos sociales.



Bibliografía

- Bassols, M. (2012) La infancia bajo control. En *Lacan Cotidiano*, N° 217. Recuperado de http://www.eol.org.ar/la_escuela/Destacados/Lacan-Quotidien/LC-cero-217.pdf
- Fryd, A. (16 de septiembre de 2017). Constitución del fantasma: infancia y adolescencia. En P. Álvarez (Presidencia), *Fantasmas, ficciones, mutaciones. El psicoanálisis y sus relaciones con la realidad*. Conversación realizada en las XXVI Jornadas anuales de la EOL, Buenos Aires Argentina.
- Fryd, A. (2014). Niños amos. Marcas maternas. *Registros. Tomo verde. Madres y padres. (Año 12)*, p. 29-34.
- Fryd, A. (2013). Los niños amos. En *Textos. VI ENAPOL*. Recuperado en http://www.enapol.com/es/template.php?file=Textos/Los-Ninos-Amos_Adela-Fryd.html
- Lacan, J. (1969). Dos notas sobre el niño. En Lacan, *Otros escritos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2012.

- Lacan, J. (1974-1975). *El Seminario, libro 22. RSI*. Inédito.
- Laia, S (2012) “Familias de hoy”. En *Metamorfosis de la familia. Seminario Internacional del Centro de Investigación y Estudios Clínicos*. Córdoba, Argentina: Babel Editorial.
- Laurent, E. (2015) El niño como real del delirio familiar. En *La puesta en juego del síntoma: clínica con niños y adolescentes*. Buenos Aires, Argentina Eudeba.
- Leguil, Clotilde. (2013) Transgénero en el siglo XXI ¿Un requerimiento de marca significativa o una negación a ser marcado? En *Revista Enlaces N° 20*. Buenos Aires, Argentina: Grama, octubre 2014.
- Miller, J-A. (2003). *La experiencia de lo real en la cura psicoanalítica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

El síntoma como respuesta singular al malestar de la época

Diana Andrea Delfino
Marisa Viviana Ruiz
Norma Alicia Sierra

Infancia o infancias: modalidades discursivas diferentes

A lo largo de la historia diferentes discursos se entretujieron en torno al niño y al lugar de la infancia, determinando posiciones y modos de abordajes posibles.

El siglo XX, tal como lo había anunciado Claparède, fue denominado el siglo del niño. En el transcurso de éste, se produjo también un importante avance de las ciencias. Quizás por ello no haya sido casual que estas últimas, en un encuentro con el niño, lo propusieran como incógnita y avanzaran en un esfuerzo científico por apresar su mundo. Así, como consecuencia de esta alianza, la producción simbólica e imaginaria dio lugar a prácticas y discursos que generaron dominios específicos de conocimiento, en la mayoría de los casos definidos por referencia a la edad y por su oposición a la condición de adulto: la pediatría, la psicología infantil, la psicopedagogía, la literatura infantil, son ejemplos de ello.

En particular, ciertos enunciados provenientes de los discursos médicos y pedagógicos influenciaron en cómo nuestra cultura construyó su idea de niño y de las relaciones de éste con sus padres y las instituciones.

La pediatría, en consonancia con el origen etimológico de la palabra, del griego *paidos* (niño) e *iatrea* (curación), es definida en el diccionario de la Real Academia Española, como “la rama de la medicina dedicada a las enfermedades de los niños”, en ella los conceptos de crecimiento y desarrollo normal, parecieran ser los ejes que dicen de una perspectiva en la que el adulto sano es el

objetivo. Al mismo tiempo, la socialización llevada a cabo por la escuela a través de los procesos de aprendizaje definiría los límites de lo posible a partir de considerar la generalidad de lo que debiera lograr un niño a determinada edad.

En ambas prácticas, subyace una idea de desarrollo que señala una dirección definida, temporal y sistemática de las estructuras psicofísicas de los niños a medida que avanzan en edad y madurez. En este proceso evolutivo habría una continuidad dentro de una unidad que representaría una variación en etapas o estadios, que implicarían una serie de sucesiones además de una cronología necesaria. Considerar que los fenómenos complejos se desarrollan a partir de fenómenos extremadamente simples pasando progresivamente por niveles, contribuyó a volver la mirada sobre el niño como sujeto en desarrollo, inmaduro e inacabado.

Al mismo tiempo, a fines del Siglo XIX, principios del XX, comienza a surgir la psicología experimental con el objetivo de hacer de la psicología una ciencia según el modelo positivista. Desde entonces, las teorías pedagógicas comenzaron a apoyarse en los estudios psicológicos que le prestaron una noción de sujeto y de conocimiento y por lo tanto, de “un modo de aprendizaje”. A partir de ello y de manera general, es posible observar cómo la psicología tiende, al igual que los anteriores abordajes, a un ideal de desarrollo y se funda en una concepción que, heredera del discurso cartesiano, afirma de la existencia de un sujeto pensante soberano de sus propios objetos de pensamiento.

En el ámbito educativo, este ideal basado en la concepción de la constitución del sujeto como efecto de su desarrollo, dio origen a un marcado interés por formalizar y automatizar las actividades, orientándolas dentro de este parámetro normal o trayectoria normalizada. De este modo, habría un sujeto con capacidades de control volitivo y cognitivo, que conformaría una unidad psíquica y, en esta misma lógica, “lo que no-anda” y hace síntoma, debería volver a su cauce esperable.

En estas condiciones de hegemonía en el saber científico, el psicoanálisis irrumpe con su pregunta acerca de aquello que

escapa a la conciencia y a la voluntad, cuestionamiento que lleva a Freud (1917) al descubrimiento de lo inconsciente. Para éste, en oposición a la postura anterior, el síntoma en una primera acepción, se refiere a la expresión de un sufrimiento que puede ser descifrado: “El sentido de un síntoma reside, según tenemos averiguado, en un vínculo con el vivenciar del enfermo” (pp.246-247).

Desde esta perspectiva, el síntoma es justamente eso que el sujeto supuestamente no sabe y aparece dicho en otro lenguaje.

El síntoma en el vínculo educativo

Niños inquietos, niños que parecen no poder sostener su atención el tiempo suficiente como para aprender los contenidos escolares; niños muy quietos, casi inadvertidos si no fuera porque de tan quietos quedan ajenos a la escena escolar; niños que ya portan diagnósticos que los ubican en el lugar del alumno integrado, habitan las escuelas de hoy.

Escuelas pobladas también por docentes desorientados frente a tal diversidad, que no en pocas ocasiones se encuentran carentes de recursos o que persisten en viejas fórmulas que hoy ya no son operantes para incluir a los niños en el vínculo educativo. Sabemos, desde Freud, que siempre e ineludiblemente en la educación hay algo de imposibilidad, la pulsión no es educable, el sujeto del conocimiento no es el que podría tener dominio sobre sus pulsiones. Es allí donde se pueden plantear muchos de los síntomas que dificultan la inclusión del niño en el vínculo educativo. Por otra parte, es del sujeto y su consentimiento que dependerá el modo singular que cada niño encuentre para enlazarse al Otro.

En este sentido, Freud (1921) afirma que la constitución subjetiva no puede pensarse por fuera del lazo social, y nos dice:

En la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso, desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social

en este sentido más lato, pero enteramente legítimo. (p.67)

En todo momento histórico y cultural se construyen las coordenadas de lo que se entiende es “un niño o una niña”, lo que se espera de él o ella y en función de esto se delimitan los márgenes que definen lo aceptable. Los posibles modos de abordaje frente a aquello que no responde a la regla serán también establecidos con las herramientas y los requerimientos que la época disponga.

Esto nos lleva a reflexionar acerca de las condiciones socioculturales en las que hoy se gesta aquello que “no-anda”, lo que se define como sintomático, lo que queda ubicado dentro de los parámetros de lo patológico, al tiempo que, de manera simultánea y en consonancia a ello, se elaboran a partir del saber científico, modos de tratamientos posibles y en consecuencia, también esperables.

En función de esta premisa es ineludible caracterizar nuestra época y cuestionarnos, ¿qué ocurre con los niños?

La infancia aparece como una etapa sobrevalorada. Se observa una tendencia a percibir a los niños como más grandes de lo que son. La idealización de la juventud y con ello, el desconocimiento del devenir temporal, se conecta con cierta pérdida de saber y poder del mundo adulto. Lo que en otra época era la valorizada experiencia, hoy es considerada a menudo como desactualización, de este modo, la autoridad antes sustentada por los adultos, queda vulnerada. Aparecen modelos identificatorios que tienden a desconocer las diferencias generacionales, así, la distancia entre los adultos y los niños se acorta y estos últimos pasan a ser depositarios de un saber que los supera, los roles se confunden y llevan a la desorientación. En consecuencia, se hace difícil visualizar la indefensión propia de la infancia y la necesidad de sostén y amparo que el adulto debería poder brindar.

Podemos afirmar que nos encontramos habitando un mundo basado en la lógica del consumo. El tener, se confunde con el ser y en ocasiones se convierten en equivalentes. El consumo desenfrenado de objetos pareciera intentar colmar el vacío estructural, de modo que pronto pierden su valor y deben ser reemplazados por otros. En este sentido, los niños reciben juguetes que no son para jugar sino para tener y con ellos completarse imaginariamente. La alegría que

éstos provocan gira en torno al objeto producto y no por el lazo social que a través de ellos podrían lograr jugando con otro.

Asimismo, los vertiginosos avances tecnológicos que se aúnan a la rapidez de la información, dejan a los niños como espectadores pasivos frente a una gran cantidad de estímulos que rápidamente devienen en otros. Junto a ello, la navegación a través de internet, las redes sociales y sus nuevas posibilidades de comunicación e intercambio, trajo aparejada la subversión de ciertas coordenadas lógicas con las cuales se concebía y pensaba el mundo en la modernidad: las distancias se acortan, los tiempos se reducen al instante; lo público y lo privado se desdibuja. Surge un nuevo modo de transmisión de conocimientos y de relaciones interpersonales. La rapidez y la instantaneidad, se transfiere en otros ámbitos como urgencia perentoria para encontrar soluciones inmediatas a problemas que pronto deben desaparecer como tales. Cualquier método es válido si con ello se garantiza la eficacia y el buen rendimiento. Así, la vida transcurre en una permanente prisa, en un puro presente, en un ya sin tiempo.

Este contexto sociocultural proporciona valores que impulsan a los niños a acomodarse a las exigencias de un éxito seguro y sin esfuerzo, ideal que todos deberían alcanzar. De este modo la escuela evalúa el éxito en función del rendimiento y la producción, sin saber cómo responder a aquello que escapa a lo esperable, niños dispersos, inquietos, con dificultades en el lazo social, a quienes rápidamente se les indica consultar a un especialista.

Podemos observar que sigue vigente la premisa de Freud ([1930] 1929), el malestar está en la cultura, y si bien la época incide en la constitución subjetiva y también lo hace en las nuevas formas de síntomas, cabe pensar que hay una forma singular de cada sujeto de responder al malestar propio de su época. Las características particulares que moldean el síntoma serán entonces producto del encuentro de la vida pulsional con las incidencias de lo cultural de cada época. En él se conjuga aquello que reconocemos como lo repetitivo de lo pulsional junto a las invenciones que el Otro de la cultura ofrece como formas de goce.

En este contexto entendemos que las categorías actuales del DSM más utilizadas en el campo educativo, como dislexia, TDH, TEA, entre otras, permiten nominar las nuevas modalidades de síntoma social, o en palabras de Freud, nuevas modalidades del malestar, en tanto señalan lo que no se ajusta al para-todos que propone el sistema.

Los diagnósticos y su implicancia en la subjetividad

En un intento por abordar el malestar, el discurso científico responde desde las pautas epocales: la instantaneidad, la rapidez, la eficacia y en consecuencia, brinda sus modalidades de tratamiento y como es de esperar, su oferta la hace desde el ideal del desarrollo, desde la lógica de lo universal, donde la urgencia por vencer el flagelo impone el concluir antes que el comprender. Existe el anhelo de un diagnóstico automático al que se arribaría con sólo anotar algunos signos, lo que trae aparejado la sustancialización del sujeto, o como dice Lacan (1966) su forclusión. De este modo, el DSM se ofrece como “un manual de uso universal”, donde la observación, la descripción y la clasificación se constituyen como herramientas de referencia diagnóstica. Tal como lo plantea en su introducción, el objetivo de este manual es encontrar una terminología en común para definir bajo una misma denominación a los sujetos que presentan características similares.

De este modo, frente a las variadas situaciones disruptivas que se presentan en el ámbito escolar, la ciencia responde con la inmediatez que demanda la época: diagnóstica y en búsqueda de respuestas rápidas, se proponen terapéuticas de corta duración generalmente acompañadas de fármacos que introducen al niño en la lógica del consumo.

Influenciados por los medios masivos de comunicación y la lógica del mercado, los psicofármacos se ofrecen al consumo, muchas veces como respuesta al expreso pedido de los padres angustiados por la situación. El uso de los psicofármacos actúa sobre

el organismo generando cambios fenomenológicos de modo que si el síntoma desapareció o disminuyó, queda demostrada la verdad del diagnóstico y la eficacia del tratamiento.

Así, pareciera que clasificar y definir cuadros nosográficos trae aparejada la suposición de avanzar en la resolución del problema, al tiempo que el encuentro con el diagnóstico implica una marca que termina nominando al sujeto, interfiriendo en la capacidad de interrogación de los adultos -padres y docentes- en relación a lo que aparece identificado como sintomático en los niños.

Este modo de abordaje produce un doble silenciamiento: por un lado a los adultos, a quienes la ciencia pareciera ofrecerle los medios para huir del sufrimiento y permanecer ajenos al problema, en una posición de no saber en relación a aquello que atañe a su propia responsabilidad; por otro lado, los niños alienados al diagnóstico quedan sin ser escuchados en su singularidad y lanzados a un circuito en el que se rehúsa su palabra y la implicancia subjetiva.

Miller (2001) se refiere a la situación problemática por la que atraviesa el diagnóstico considerando dos modos diferentes de plantearlo: como un arte del juicio o como una práctica automática de clasificación. En este sentido manifiesta:

Un caso particular no es nunca el caso de una regla o de una clase. Solo hay excepciones a la regla: he aquí la fórmula universal –sin duda, paradójica- ... En este punto podemos volver al diagnóstico tal como lo pienso... Entiendo el diagnóstico como un arte, exactamente, como un arte de juzgar un caso sin regla y sin clase preestablecida, lo que se distingue por completo de un diagnóstico automático que refiere cada individuo a una clase patológica. Esa es la utopía del DSM IV que está en el horizonte. El anhelo del diagnóstico automático es parte de nuestra época. Este diagnóstico se formularía sin que nadie necesite pensar, pues sería suficiente anotar algunos signos. Tendríamos así una máquina para diagnosticar. (p.258)

Entender el diagnóstico como arte, implica considerar al síntoma como una respuesta singular frente al encuentro con lo real, respuesta que el sujeto construye ante el malestar en la cultura y que le permite encontrar un modo de arreglárselas con aquello que “no-anda”.

A modo de cierre: una conversación posible

Ante el nivel de incertidumbre a la que está confrontado el docente en su práctica, a la inquietud que provoca el niño al poner en juego su singularidad, los docentes quedan desorientados y en su búsqueda de certidumbres y de eficacia, el saber científico se les ofrece como respuesta a través del diagnóstico, la clasificación y la medicalización, extendiéndose y horadando otros discursos y prácticas sociales.

Como practicantes del psicoanálisis que intervenimos en el espacio educativo, entendemos que la principal problemática radica en el uso que se hace de este discurso y sus consecuencias en la práctica. El docente renuncia a su función educativa y deja de indagar sobre cómo arreglárselas para que cada niño pueda entrar en el vínculo educativo, obtener su consentimiento y a su vez soportar que hay una dimensión inconmensurable, imposible, justamente por la cual habría educación.

Beatriz Udenio (2000), haciendo suyas las palabras de Freud, afirma que:

El sujeto de la educación será siempre un enigma para el educador y que la única vía para abordar al niño es conocer el niño que el educador fue. Más bien es una indicación de que no se puede trabajar solo. La práctica con otros relanza la conversación, ejercicio de una enunciación animada por el deseo, que hace fructíferos los interrogantes que en soledad se transforman en impotencia. (p.12)

El psicoanálisis no es la lengua universal de los obstáculos de las otras disciplinas, cuando se trabaja en espacios interdisciplinarios, se trata más bien de hacer silencio, para escuchar donde están los nuevos impasses. Es desde el lugar de la escucha y de la capacidad para poder interpretarlos en sus discursos donde se puede verificar la fecundidad del psicoanálisis de la orientación lacaniana.

El trabajo interdisciplinar abre un espacio para que la palabra circule, en este sentido, escuchar no necesariamente es acordar, ni coincidir, ni conceder. Escuchar es propiciar un espacio para el diálogo. La cuestión de la escucha implica reciprocidad y respeto por la diferencia.

Reintroducir al Sujeto, reintroducir la pregunta, un no saber operativo, puede abrir otras posibilidades para muchos niños, diferentes a la del saber absoluto que se impone desde el discurso científico.



Bibliografía

Bachelard, G. (1978) *El racionalismo aplicado*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

DSM IV Breviario. (1998) *Criterios Diagnósticos*. Barcelona, España: Masson.

Freud, S. Psicología de las masas y análisis de yo. (1921) En Freud *Obras Completas Tomo XVIII*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores. 63-136. (1992)

Freud, S. ([1916]1917) 17° Conferencia. El sentido de los síntomas. En Freud *Obras Completas Tomo XVI*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores, 235-249. (1992).

Freud, S. ([1929] 1930) Malestar en la cultura. En Freud *Obras Completas Tomo XXI*. Argentina: Amorrortu Editores., 57-140. (1992)

- Antelo, M. (2006) El infans en la cultura. En Silvia Salman (ed). *Psicoanálisis con niños. Los fundamentos de la Práctica*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones, 105 -114.
- Janin, Beatriz. (2016) “La patologización y medicalización de la infancia” XIII Jornada de ASMI. Recuperado de www.asmi.es/arc/doc/B.%20Janin%20Patologización%20Jornadas%202014.pdf
- Lacan, J-A (1966) La ciencia y la verdad. En Lacan *Escritos 2*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores. 834-856
- Leserre, Aníbal. (2006) Consideraciones sobre la práctica. Silvia Salman (ed). *Psicoanálisis con niños. Los fundamentos de la Práctica*. Buenos Aires: Grama Ediciones. 95 -100.
- Levin, E. (2007) *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión,.
- Miller, Jacques-Alain. (2001) El ruiseñor de Lacan, Conferencia inaugural del ICBA. En Miller *Del Edipo a la sexuación*. Argentina: Paidós, 245-262.
- Udenio, B. (2000) *Detrás de las normas, el detalle. Cómo responden los sujetos a los tropiezos de las regulaciones actuales*. Buenos Aires, Argentina: Cuadernos del cien.

La familia a través del tiempo

Myriam Ruth Caminos

Introducción

En estos tiempos, más aceleradamente que nunca en la historia, las familias se multiplican en sus modalidades, diluyéndose la noción de lo uno, de una única forma de atravesar la experiencia de ser familia que planteaba el discurso hegemónico de la Modernidad.

Las familias de hoy se arman como figuras de un caleidoscopio que gira constantemente combinando restos de modelos anteriores con fragmentos producidos por el discurso social de la época. Configuraciones que van rompiéndose y rearmándose, no sólo en la historia social, sino también en las situaciones concretas de cada momento del devenir del sujeto y la familia. Familias que exceden en su presentación lo que aún se sostiene en el imaginario social como “la familia”.

¿Qué padre, qué madre, que familia aloja a este niño? ¿Cómo se fueron con-formando en esos lugares? ¿Qué hilos de lo deseante singular, de lo histórico personal y social se entrecruzan en determinado momento para tejer la situación de un niño en su familia? ¿Cuánto recurrimos a paradigmas de “normalidad” de familia y desde allí pensamos en una época donde la norma única se ha fragmentado y la realidad presenta un sin fin de configuraciones familiares, de maneras de encarnar el ser padre, madre y niño?

Lo esperado siempre difiere de lo que se presenta, pero en otros tiempos históricos “la distancia entre la suposición y la presencia era transitable, tolerable, posible. No parece ser la actual situación. Hoy la distancia entre lo supuesto y lo que se presenta es abismal” (Corea y Lewkowicz, 2010, p.106). ¿Las “familias de antes” alojaban mejor a sus hijos? ¿Qué es lo que hace familia hoy? ¿Cuáles son hoy los significantes que dan forma a las relaciones familiares?

Historizar una institución es historizar también un modo de constituirse sujeto

Lévi Strauss en 1956 señalaba que la vida familiar estaba presente prácticamente en todas las sociedades humanas. Apoyándose en la unión más o menos duradera y socialmente aprobada de un hombre, una mujer y sus hijos, supone por un lado una alianza (el matrimonio) y por otro un vínculo de filiación. Para este autor una familia no puede existir sin sociedad, es decir sin una pluralidad de familias con las que se enlaza. El proceso de filiación se ata al proceso social de la alianza derivado de la práctica de intercambio y la necesidad de prohibición del incesto, interpretada de diferentes maneras según las sociedades y las épocas.

Una forma de narrar los cambios de la familia en la historia es tomar como eje los tradicionales vínculos de solidaridad que se van aflojando, las relaciones de parentesco engarzadas a la autoridad parental, sostén de la familia premoderna, y ver el movimiento que dio paso a un modelo independiente e individualista como consecuencia del cambio económico y social de la modernidad.

Tomando este eje, dice Roudinesco (2002) que la familia tradicional servía ante todo para asegurar la trasmisión de un patrimonio. Los casamientos eran arreglados sin tomar en cuenta la vida sexual y afectiva de los futuros esposos unidos en edad precoz. Había un orden del mundo inmutable, sometido a una autoridad patriarcal que espejaba la monarquía por derecho divino.

La familia conyugal nuclear o restringida fue la culminación tardía de un proceso que se dio desde el Siglo XVI al Siglo XVIII en el cual el núcleo padre-madre-hijo/s se separó de lo que constituía antes la familia: un conjunto, una casa, un grupo que incluía a los demás parientes, los allegados, los amigos, los domésticos. No obstante, esta estructura nuclear básica parece haber existido en Europa desde la Edad Media, mucho antes de convertirse en el modelo dominante de la época moderna. Fundada en el amor romántico sancionó la reciprocidad de sentimientos y la sexualidad desplegada dentro del matrimonio. Se impuso la

división del trabajo y el hijo pasó a ser un sujeto cuya educación estaba a su cargo, responsabilidad que fue compartida con el Estado. El padre tenía un lugar central que ordenaba y regulaba la familia.

La familia moderna se impone como modelo a fines del siglo XVIII y mediados del siglo XX. La sociedad industrial y la promulgación de leyes que sancionaban la igualdad de todos los hijos ante la herencia familiar, promovió una generalización de esta organización familiar. Estas familias marcadas por la inestabilidad, que antes se solidificaba en la autoridad del patriarca, se disolvían con la muerte de los padres y se multiplicaban de manera autónoma por la dispersión de los hijos. Así, se fortaleció aún más el lazo afectivo del núcleo central en detrimento del de los parientes y vecinos. Se acentuó el sentido de la autonomía individual y el derecho a la libertad personal en la búsqueda de la felicidad. En estos momentos se fue debilitando la asociación entre placer sexual y pecado. Organizado el matrimonio alrededor del amor, el placer sexual se prescribía para dentro del dormitorio de hogar. El patrimonio queda dentro de la sociedad conyugal y la crianza de los hijos también le incumbe. Matrimonio, sexualidad, amor, patrimonio y crianza de los hijos quedan firmemente enlazados configurando el ideal propuesto por la época.

Sin embargo, siempre coexistieron madres con hijos solas, matrimonios donde la vida sexual estaba excluida y pasaba por fuera de la pareja conyugal, parientes ocupados de la crianza de los niños y diversas formas que, aunque vistas como saliéndose de las reglas, eran toleradas tras las bambalinas. En la escena principal la familia funcionaba como base de la sociedad. Con su estabilidad y división de trabajo acorde a la diferencia sexual y generacional se organizaba la cotidianidad. De alguna manera la familia burguesa podríamos decir, se estableció con una “reducción de personal”, y todas las funciones recayeron en un número cada vez menor de integrantes, armando un ideal que requería de recortes y renunciaciones subjetivas para sostener este pequeño conjunto. La salida exogámica constituía un trabajo de separación de significantes anclados en la transmisión de

los enunciados fundamentales de la tradición de esa familia.

Con la salida de la mujer al mercado laboral, la separación de la sexualidad y la reproducción, la caída del lugar del padre y las nuevas formas de virilidades, se produce una democratización de los lazos familiares y se visibilizan otras modalidades de ser familia, que si bien se arman sobre las funciones que definían el anterior modelo, lo hacen de manera diferente. La autoridad se divide entre el Estado y los progenitores por un lado y los padres y las madres por otro.

En la década de 1960 se impone la familia llamada contemporánea. La atribución de la autoridad comienza a ser entonces cada vez más problemática, en correspondencia con los aumentos de divorcios, las separaciones y las recomposiciones conyugales. La familia se fue desacralizando, al mismo tiempo que, de manera paradójica, seguía siendo la institución humana más sólida de la sociedad. El divorcio posicionó en la institución jurídica la primacía de la elección de pareja por sobre el orden familiar y la filiación. La hipermodernidad dice Laurent (2010) modifica los términos que definían la familia aristotélico-tomista. Las familias actualmente se arman en base a diversas formas de facto o de derecho, pudiendo ser monoparentales, homoparentales y hacen aparecer el casamiento como un lujo institucional. Con la separación entre acto sexual y procreación y con la procreación asistida, se pluraliza las formas de los vínculos entre padres, así mismo se sigue hablando de familia porque sigue siendo la institución que permite bienes y derechos y la articulación entre generaciones.

a) La caída del padre

El *pater* del derecho romano mediante el gesto¹ o la palabra designaba quién era su hijo, con lo cual la filiación biológica (genitor) apenas si se tenía en cuenta. Él era el amo de su casa y esto le daba el derecho de dejarlo en la indigencia o ignorarlo.

El cristianismo impone la paternidad biológica sin abolir la paternidad adoptiva, a la que le corresponde una función simbólica. Ya no deriva de la voluntad del hombre, es la continuación de la obra de Dios, el padre es co-creador y se legitima su paternidad dentro del sacramento matrimonial. Transmite al niño la sangre y el nombre; sus hijos bastardos, los concebidos fuera del matrimonio, se consideran fuera de la familia y sin derechos por ende. La nominación simbólica, el llevar el nombre del padre, es la que garantiza la descendencia del padre. Sólo es padre procreador en tanto es un padre por la palabra. “Y este lugar atribuido al verbo tiene por efecto, a la vez reunir y escindir dos funciones de la paternidad (*pater* y *genitor*), la de la nominación y la de la transmisión de la *sangre* o *raza*” (Roudinesco, 2002, p.24).

Con la Revolución Francesa muchos historiadores dicen que comienza la agonía del padre. Al cortarle la cabeza al Rey Luis XVI en 1793, dirá Balzac, la Revolución decapitó a todos los padres de familia y comienza la lenta decadencia. Relativizada la soberanía de Dios Padre, el padre revirtió el poder que había obtenido por las batallas y caballería desplegándolo en la escena de la vida privada y económica. Allí era el jefe y proveedor y tenía poder sobre ese pequeño estado: su familia. A partir de 1889 en Francia se plantea la caducidad de la patria potestad para padres que no fueran dignos o aplicaran castigos injustos a sus hijos debía representar el orden de la cultura y cada vez más se va regulando y acotando ese lugar en el Siglo XIX y XX. “La familia no reposa ya sobre la línea patriarcal si no sobre las formas del conyugo. Es el fin del patriarcado, pero el comienzo de la multiplicidad de las formas de alianza” (Laurent, 2007, p.42). La ficción que regía el modo de filiación tenía un nombre: el “Padre”, nombre que llegó de los sistemas de parentesco organizados en el discurso teológico, hoy la necesidad de ficciones reguladoras de la paternidad insisten en la multiplicidad de pactos de filiación que se dan en la diversidad de las familias contemporáneas.

b) La salida para la mujer no sólo es por el lado de la maternidad

Hasta fines del Siglo XVIII la mujer no se ocupaba mucho de sus hijos. La asociación entre médicos y madres al inicio de la ciencia moderna dan a la mujer el lugar esencial en tanto madre.

Las concepciones sobre la sexología y el discurso feminista por un lado y los avances científicos como las pastillas anticonceptivas que operan sobre el goce del cuerpo al separar la maternidad del deseo sexual, por el otro, fueron las condiciones para que en la sociedad la feminidad dejara de ser recubierta totalmente por la maternidad. Esta “reivindicación de la diferencia entre madre y mujer y la no naturalidad del instinto materno en los seres parlantes, lleva a la familia moderna a discursos que están influidos en estas variaciones” (Fleischer, 2003, p.181)

El psicoanálisis nos enseña que cada mujer establece ciertas equivalencias singulares, únicas al ser madre con cada hijo, y que lo que importa es situar en qué trama es ubicado el niño en el discurso de los padres.

c) El niño: de la no visibilización a His Majesty the baby

A lo largo de la historia, la institución de la infancia se encarnó de diferentes maneras arraigándose en el concepto de familia imperante en el imaginario social de la época. En la sociedad medieval el sentimiento de infancia no existía, el hijo era mano de obra barata entre el campesinado. El abandono de niños era frecuente en la antigüedad helenística, en la Edad media era el regulador de la vida familiar y luego se organizan las casas de huérfanos para el amparo de estos niños. Con el sentimiento moderno de familia ocupa otro lugar hasta ser His Majesty the baby. Si antes la familia se armaba en la secuencia de matrimonio-hijo- familia, hoy, muchas veces la aparición de un niño es el origen de una nueva familia, precede tanto a las uniones matrimoniales como a otros modos de hacer familia con los que se juntan para

amparar ese niño. La democratización en la familia con la injerencia del nuevo Código Civil hoy ya les otorga aún más derechos que configuran nuevas situaciones en la vida familiar.

Para el psicoanálisis que se interroga por el deseo, la condición para que un niño viva es que alguien lo desee, y ese alguien no es anónimo. El inacabamiento del cachorro humano necesita del Otro de la familia que lo nombre, que le dé un lugar para que se pueda constituir como humano.

La familia en la hipermodernidad

La hipermodernidad opera sobre los significantes de lo que fue la familia revelando así el carácter de ficción de los lazos sociales y familiares (Laurent, 2016), destruye la tradición multiplicando las nuevas maneras de lazos. Podemos decir con Fleischer (2003) que, respecto a estas transformaciones familiares se proponen dos grandes posiciones: los tradicionalistas que creen que la familia burguesa es la norma y proponen nostálgicamente una vuelta a la familia basada en la autoridad paterna; y aquellos críticos de esa familia que consideran que la historia social progresa a grandes saltos y hacia una felicidad inexorable y que debe deshacerse de la familia edípica.

Ambas creencias omiten una consideración que para el psicoanálisis es nodal: aquello que nos hace humanos es un desanudamiento estructural, una imposibilidad de entrada. Los animales, perfectamente configurados desde su carga instintual, viven su ciclo en el cual la muerte no los arroja a una búsqueda y creación de ficciones y la diferencia sexual anatómica está en función de la supervivencia de la especie sin más conflictos que los que plantea su genética. En ellos la transmisión generacional se da por vía biológica, el ADN, y pasan muchos años para que se dé un pequeño cambio, una mutación en sus conductas.

En cambio para los humanos todo es diferente y podríamos decir que toca lo imposible. Freud, en 1903 dice que para que

alguien se ubique como varón o mujer depende que se instaure la organización genital y esta no es un efecto de la naturaleza que trae una diferencia sexual anatómica, si no de la historia personal del sujeto. En el humano, profundamente perturbado por el lenguaje en sus funciones de viviente, se requiere de un proceso suplementario, “un aparato cultural y formador de la subjetividad” el Complejo de Edipo para obtener la diferenciación de los sexos, que de todas maneras no asegura la orientación sexual. Hay un desarreglo, un desencuentro estructural entre los sexos, y algo hay que hacer con eso, hay que inventar algo.

La familia funciona de entrada como un modo de suplencia a un modo de relación afectada por una imposibilidad estructural, la no relación directa entre los sexos. Se precisa de esta para que se devenga un varón, una mujer.

La familia es una respuesta al no arreglo entre los sexos, a la rotura estructural que se da por ser humano, una respuesta que no responde todo, pero intenta anudar algo y por eso está atravesada por la crisis.

Decir familia es aludir a crisis, porque desde su origen implica ruptura y separación, desarreglo, no reciprocidad, malentendido y desencuentro. Ni hay medias naranjas ni los hijos siempre son niños soñados, salvo en los sueños. Por eso no podríamos ponernos en ninguno de esos polos, no hay “la” familia, si no que pensar la familia significa pensarla siempre en transformación anudándose a los movimientos sociales y económicos de la época por un lado, a las vicisitudes de los deseos singulares de cada uno de sus miembros² y al original acoplamiento que se da entre ellos para sostener o no desde allí al grupo familiar en cada momento de la historia familiar.

Inesperadas son estas familias si esperamos a la familia tradicional, modelo de otros tiempos. El malestar atraviesa y conforma la cultura y sus instituciones de manera inextricable, y en cada época las estrategias que se crean para hacer algo con él son diferentes porque el malestar también es otro. En la época de la dominación estatal, en la que el modelo de la familia burguesa ahogaba muchas veces con su cierre endogámico, el sujeto debía

desfamiliarizarse, rebelarse, para dar lugar a su goce singular, a su subjetividad. Hoy atravesados por la fluidez mercantil y los sujetos anclados en la misma, romper con lo instituido no es la única salida porque, muchas veces, está roto de entrada y no se encuentran fragmentos donde anudar algo. Frente a la fragmentación el sujeto queda desamparado. Trabajar desde estos fragmentos para crear lazos que alojen al sujeto suele ser una alternativa que no repite ficciones que ya no amparan.

Parafraseando a Lewkowicz (2001) ya no hay un mundo, podemos agregar no hay “una” familia, si no fragmentos, “ya no hay un sistema que articula las partes en un todo y les provee de sentido si no fragmentos dispersos huérfanos de significación... un fragmento es lo que queda” (pp.97-98) ante esto propone transformar cada fragmento en una situación que pueda ser habitable.

Junto a familias más parecidas a las modernas también aparecen otros modos de ser familia con alguien que cuida, otro que pone límites, alguien que comparte con el niño, otro que le facilita la vida, alguien que lo alegra, alguien que funciona de papá, mamá, hermano, abuelos y tíos. Trabajar con estas realidades familiares contemporáneas exige de habitar caso por caso, tomando lo que para armar la situación que pueda permitir algo del orden del encuentro y anudamiento. Ni mejores, ni peores. Son las condiciones distintas del malestar intrínseco que define a la familia que nos invitan a hacer algo con ellas.

Notas

¹ La filiación en el derecho romano estaba dada por la autodesignación del padre quien al alzar y elevar al hijo en sus brazos lo adoptaba como tal, con lo cual la filiación biológica no se tenía en cuenta si no era seguida por el gesto o la palabra.

² “Es el sujeto quien tiene la carga de constituir su familia, en el sentido en que ella instituye una distribución de los nombres del padre y de la madre. Desde ese momento, esta carga no es aliviada ni por la ficción jurídica ni por el aporte de la sociología.” Laurent, E., (2007) El niño como reverso de las familias. En *La variedad de la práctica. Del tipo clínico al caso único*. Buenos Aires, Argentina: Tercer Encuentro Americano del Campo freudiano, pag. 20

Bibliografía

- Corea, C. Lewkowicz, I. (2010) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Fleischer, D. (2003). *Clínica de las transformaciones familiares*, Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones
- Laurent, E. (2007) El niño como reverso de las familias. En *La variedad de la práctica. Del tipo clínico al caso único*. Buenos Aires, Argentina: Tercer Encuentro Americano del Campo Freudiano.
- Laurent, Eric, (2007) Las nuevas inscripciones del sufrimiento en el niño. En *Psicoanálisis con niños y adolescentes. Lo que aporta la enseñanza de J. Lacan*. Buenos Aires, Argentina: Grama
- Lewkowicz, I. (2001) *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Grupo Doce.
- Roudinesco, E. (2002). *La familia en desorden*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

EL NIÑO Y LA ÉPOCA



Cuando toda dificultad se presume patológica

**Laura Schiavetta
Natalia Savio**

El diagnóstico actual, transformado y decodificado en el futuro del niño, es el fiel reflejo siniestro de una ciencia sin sujeto y sin infancia
(Esteban Levin, 2005)

Muchos niños llegan hoy a las escuelas y consultorios con nombres clasificatorios de una variedad muy amplia y efectos de cierre en las intervenciones. Transitamos un tiempo donde el diagnóstico y la medicalización sirven más como formatización y homogenización que como criterio orientador a un tratamiento posible. Situación que pone a docentes y profesionales a trabajar comprometidamente, pero las respuestas suelen quedar bajo la lógica de una exigencia de adaptación más que por la singularidad de cada niño como orientación.

La articulación entre educación y los efectos de medicalización recorre una delgada línea en la que profesionales y educadores se tocan en su quehacer, no alcanzando sus esfuerzos para dirimir una salida que devenga posible y por fuera de los encasillamientos propios de la época. Es nuestro interés problematizar la situación reintroduciendo lo singular y la complejidad de cada caso ante la masiva cantidad de niños que quedan bajo un mismo diagnóstico, muchas veces reduccionista.

Lo normal y lo patológico en la infancia

Abordar la problemática de la patologización y medicalización de la infancia implica preguntarse acerca de qué lugar posee lo infantil en el mundo actual.

La infancia como acontecimiento fundamental del sujeto con su consustancial necesidad de jugar, crear, curiosarse y estar en movimiento, parece haber sido encerrada en los parámetros normativizantes modernos. La época “dorada” del niño, el paraíso de la infancia, que permitía respetar el ritmo “natural” de construcción subjetiva ha entrado en la urgencia y vorágine cotidiana de nuestro mundo adulto.

¿Qué ha pasado con la ternura, la indefensión, el tiempo para el dibujo y el juego que remite al mundo de los deseos y ensoñaciones? ¿Con el espacio para la vitalidad y la creación? ¿Qué lugar le ha quedado a la espera, la tolerancia, la actividad lúdica y gráfica como prácticas estructurantes y placenteras de este momento constitutivo en devenir?

En cada tiempo, los niños son sujetados a las significaciones que los adultos les otorgamos. La ideología acerca de qué se espera de ellos se deja escuchar en nuestras expectativas y exigencias.

Estas últimas no sólo se han multiplicado en torno a ellos, sino que además han pasado a ser medidas en muchos casos con la vara de la productividad. Se los mira como futuros productores a ingresar al sistema: hacer deporte para ser bueno y tener éxito, que tenga un buen desempeño académico, que practique o haga tal o cual cosa para tener un lugar en el futuro. Juegos pautados para que vaya aprendiendo las letras, otro idioma o juguetes que juegan solos y para consumir el tiempo. ¿Y el presente de la infancia? ¿Qué placer implícito en las propuestas que les hacemos? ¿Qué lugar al juego estructurante, creativo o posibilitador de elaboración?

Si “deberás ser exitoso, y serlo rápido”, lo que observamos es el funcionamiento ideal normativo articulado a la eficacia e inmediatez. Es en este mismo contexto que se plantea como problemático que un niño no pueda pensar antes de actuar, que reaccione si sus deseos no se resuelven con urgencia en vez de esperar.

Se le solicita que reflexione quieto en vez de moverse cuando es un observable habitual encontrar a su lado adultos hiperactivos, hiperconectados a proyectos personales y al ritmo acelerado de la vida cotidiana pero desatentos de lo que acontece en el vínculo

con los niños. Desconexión que nos aleja de toda posibilidad de amparar u operar regulando las relaciones al interior de la familia y otras instituciones.

Siguiendo a Zelmanovich (2006):

Los adultos, al hallarse muy ocupados y atentos a sus propias fragilidades devenidas muchas veces de las circunstancias socioculturales en las que desarrollan su labor, corren el riesgo de anteponerlas a las de los niños o jóvenes que tienen a su cargo. (p.100)

Escena que despliega sus efectos en lo cotidiano familiar, como así también – de acuerdo a la autora - en lo escolar, diluyendo “esa asimetría necesaria que toda relación pedagógica requiere” (Zelmanovich, 2006, p.100).

Sucede en ocasiones que en estas escenas se espera que los niños se adapten a las exigencias e ideales actuales: aquietar si se mueve, sacudir si está quieto, acelerar si lleva un ritmo lento, callar si cuestiona destrato o indiferencia.

Todo pareciera indicar que ha operado una metamorfosis a nivel de los discursos que abordan lo infantil, modificando no solo aquello «normal» que se espera de un niño, sino también aquello que lo deja fuera de la norma. De este modo, procesos como la tristeza, la inquietud infantil, el movimiento, la timidez, la rebeldía inherentes a la subjetividad devienen a veces dificultades bajo sospecha, cuando no, directamente patología.

Las dificultades bajo sospecha o agitando el fantasma de la enfermedad

¿De qué forma el Otro contemporáneo acoge hoy en día lo que se hace presente de las pasiones en el cuerpo del niño? ¿Qué formas de normatividad regulan la infancia y también el mundo adulto?

Podemos afirmar –siguiendo los planteos de Foucault (1999)-

que la anormalidad es una construcción discursiva epocal que determina quién es normal, por ende quién es anormal (biopolítica) y qué tiene un poder sobre esas vidas (biopoder) que ejerce dictaminando qué es lo que se debe hacer con el diferente.

Ahora bien, actualmente: ¿qué discursos operan de forma predominante en dicha construcción? Miller (2014) subraya que en la hipermodernidad se han tornado prevalentes tanto el discurso científico como el capitalista. Señala asimismo que desde su aparición han transformado la estructura social de la experiencia humana. Los cambios que allí operan han producido modificaciones en el orden simbólico, resquebrajando la función reguladora de una ley que ordene algo de la pulsión desbordada.

La inquietud por la particularidad de la época conduce a precisar que no se trata ésta de un destino al que todos arribamos, sino más bien de un modo discursivo del cual tomamos los significantes que en el mismo circulan. Nos valemos de ellos para estar con otros, como también para manifestar, en muchos casos sin darnos cuenta, aquello que no funciona en la cultura. Época donde el ideal ha decaído en su función reguladora, más bien lo que opera en el discurso actual sería una lógica de mercado intentando uniformar modos de gozar. La primacía de la imagen y un empuje a vivir placenteramente, en una búsqueda frenética del bienestar bajo un: “todo es posible”, constituyen si no mandatos, exigencias interminables en un imperio de ausencia de límites, que lejos del bienestar nos confronta con la dispersión y el desorden. La devaluación de valores que en otro momento nos convocaban y nombraban, deviene en modos solitarios de habitar los cuerpos. No se trata de la soledad de estar sin el otro, sino de aquella que no necesita del otro, que se cierne en un encierro narcisista. Posición subjetiva de un modo de gozar que prescinde del Otro, goce solitario marcado por el consumismo. El sujeto queda solo ante el empuje constante y sin límites a gozar.

Sin duda, es un modo discursivo que decanta en una nueva forma de vínculo social. Se han abierto nuevas posibilidades a

partir de dispositivos que surgen de las tecnociencias, propiciando transformaciones radicales en pocos años en el mundo que vivimos.

Se evidencia, de esta manera, la fuerte presencia del biopoder propio de estos tiempos, ubicando a la salud y la medicina en lugares centrales reguladores de las prácticas sociales.

Sin desmerecer los importantes avances científicos, resulta necesario establecer algún impasse. El biopoder desoye al sujeto otorgando prevalencia al predominio de técnicas subyugantes del cuerpo y las personas.

El discurso médico, medicalizante, se apuntala en el conocimiento del cuerpo humano y pretende, en nombre de una cierta ganancia en cuanto a la duración de la vida y la prevención o control de las enfermedades, someter esa vida a los mandamientos de una empresa planetaria de regulación de todos los comportamientos instintivos y sociales, de pulsiones y de sus destinos, desviando a los hombres y a las mujeres de las preguntas relacionadas con las circunstancias (sociales, políticas, culturales, jurídicas, económicas) en que sus vidas transcurren. En otras palabras, a las obvias funciones represivas, “biopolíticas” (y “psicopolíticas”, agreguemos) del discurso basado en la medicina (Braustenin, 2013, p.41).

Deviene entonces, función reguladora de comportamientos y “normalizadora” de la subjetividad que para llevar a cabo su accionar medicalizante requiere agitar el fantasma de la enfermedad como riesgo y como horizonte de la vida cotidiana. En este punto hasta las dificultades más simples que pueda presentar un niño se tornan sospechosas pasando a engrosar la lista de conductas patológicas. El ideal exacerbado del cuerpo bello y sano esconde el rechazo, el no querer saber sobre la imposibilidad de dominar el deterioro o los desajustes en el cuerpo. Es en este sentido que el fantasma de la enfermedad como riesgo convive con la prevención y predicción de todo.

Precisa Laurent (2016) en *El reverso de la biopolítica*: “El deseo y el riesgo suponen deshacerse de la fascinación por la predicción de todo, de cierto régimen del todo”. (p. 249).

De clases que universalizan y encuentros que singularizan

Lacan en 1955 y 1956 pone el acento en no aferrarse a lo estrictamente fenomenológico, más bien entender que toda clasificación es un modo de ordenar un número de significantes que responden a una época dando cuenta de algo que ocurre en un sujeto. De pronto, la interesante diferencia que se advierte es que en tiempos de la psiquiatría clásica esos significantes se correspondían con un ordenamiento que abordaba cuadros clínicos. Mientras que en nuestros días la fenomenología que se describe se ha distanciado de esa concepción quedando más al servicio de una ciencia de los síndromes. Por lo que, aquello que aparece sintomáticamente en un niño puede ubicarse en una variedad enorme de síndromes que dispersa y enmascara, confinando a sintomatologías que desdibujan márgenes y ofrecen un escenario de rasgos comunes, perdiendo eficacia el modo de abordaje que pueda iniciarse.

La época que transitamos da cuenta de una ciencia que ha tomado una presencia tal que disfraza lo que trae cada sujeto con nominaciones muy amplias, evidenciando que algo ocurre pero tiene efecto de reducción del sujeto a una categoría inamovible. Sabemos ya de las cuestionadas entidades clínicas de los DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) y sus constantes modificaciones, de protocolos diversos, que relativizan la clínica y opacan modos de trabajo. En este punto, Tendlarz (2016) resalta la insistencia de la época en tipificaciones estandarizadas que rotulan el sufrimiento de un niño abriendo margen a la psicopatologización de la infancia. Situación que va a contrapelo de comprender la infancia como un devenir, y deja de lado al sujeto en tanto constitución, con sus múltiples posibilidades. Por grave que sea aquello que afecte a un niño, no se puede pensar como su destino. Las diferentes

nominaciones sociales de aquello que victimiza al niño y su cuerpo, siempre van a dar cuenta de un más allá que se evidencia cuando ese niño puede correrse de un lugar petrificante.

Laurent (2016) nos recuerda que: “El cuerpo que habla testimonia del discurso como vínculo social que en él se inscribe” (p.258). Es el cuerpo del niño también un cuerpo socializado. En él se inscribe una subjetividad singular que toma de la época en la que se manifiestan las alteraciones, nominaciones propias de la misma. Niños que no juegan con otros, o bien niños inquietos, exigentes, que demandan soluciones inmediatas, entre otros.

La situación se torna particularmente problemática dado que el uso de nuevas categorías de síndromes se arroga el monopolio del reconocimiento de las dificultades y el sufrimiento. Ello no es sin consecuencias delicadas. La más significativa es la vinculada a los efectos de desresponsabilización de aquello que compete al niño en su malestar, como de quienes estamos a su cargo. El mayor riesgo es que quede a expensas de la medicación la solución de aquello que se encuentra desarreglado, cuando quizás su sufrimiento, surgido de una situación cotidiana, podría alcanzar resolución por vías menos intrusivas.

Menos interesa detenerse en un reclamo por armados de protocolos o síndromes, que ubicar al síntoma dando cuenta de lo más singular y propio del niño. En este punto el psicoanálisis se orienta a escuchar al sujeto en su sufrimiento. Permitir que allí, donde la función reguladora ha operado de manera diferente y quizás hasta insuficiente, pueda instituirse un Otro que oficie de semblante posibilitando un encuentro. Encuentro con un Otro (profesional, analista, docente) que, vía el amor, habilitará localizar algo de ese goce acotando su fugacidad, y abriendo a la invención de un hacer con estilo propio. Pequeña torsión en el lazo social que permitirá confrontarse con la parte que lo implica en su desorden, y tal vez, ceder un poco su empuje al goce solitario.

El niño no es su trastorno o su real biológico

La reducción del sujeto a una categoría inamovible, no es problemática privativa de las últimas versiones del DSM y los nuevos significantes que van proponiendo: ADD, ADHD, TGD, ODD, TEA, entre otros.

Como bien plantea Filidoro (2011), es más frecuente la discusión en relación al uso de etiquetas como las anteriormente nombradas que las del tipo X frágil, Down, PC.

El punto nodal de los nombres que se utilizan para diagnosticar en la infancia, no está en la evidencia o verificación de una falla a nivel de lo genético; sino en la diferencia entre pensar en término de sujetos o de síndromes. Este último sería el caso cuando un nombre devenido etiqueta explica todo lo que acontece con un niño, clausurando toda pregunta por sus circunstancias. Poco importa la categoría diagnóstica cuando se desestima la dimensión subjetiva; cuando se interviene desubjetivando, borrando al niño – y a sus vínculos- como alguien que pudiese decir respecto de lo que le pasa.

Cuando el nombre PC, Down, entre otros, se instituye en explicación de todo aquello que angustia o falla, fracasa en la vida de un niño y su entorno –familiar/escolar- no sólo se está sosteniendo la ilusión de comprender todo lo que le pasa a aquél a partir de un diagnóstico sino que esos nombres devienen en sentencias performativas. Destinos prefijados, profecías autocumplidas por el peso de la mirada de aquellos que esperan su producción acorde a los pronósticos de cada patología, y porque, suele pasar, que estos diagnósticos descriptivos terminan funcionando como enunciados identificatorios: “soy Aspeguer”, “soy Down”.

En relación a esto, señala N. Filidoro (2011) que:

Cuestionar el etiquetamiento y la patologización de los niños con problemas en el desarrollo no es una tarea sencilla porque en tanto la medicina y la tecnología han encontrado el modo de demostrar la presencia de cromosomas de

más o de menos, de ver y mostrar, en vivo y en directo, el funcionamiento de la descargas bioeléctricas o de medir los decibeles de audición, entonces, el real biológico torna invisible la acción de etiquetamientos, permitiendo que el “pensar sindrómico” se mueva sin obstáculos mostrando la documentación que supuestamente lo autoriza a desentenderse de toda pregunta (p.212).

¿Qué le pasa?, ¿de qué está sufriendo?, ¿por qué se ha instalado en ese modo de padecer? Todo posible interrogante es dejado fuera por no articularse directamente a la naturaleza biológica del déficit; excluyendo por tanto en esta operación: lo incalculable e impredecible de la subjetividad.

El niño “termina perdiéndose (nos) en un nombre que, sin ser el suyo, lo define desde el otro y para el otro, que en ese acto se arroga el saber/poder de una respuesta en el lugar donde debería abrirse una pregunta” (Filidoro, 2011, p.214).

Desde esta posición de saber/poder el niño queda reducido a su real biológico, sin lugar en la dimensión simbólica. Al perder de vista que el cerebro está involucrado en las actividades humanas pero no es su productor; que “(...)el órgano que se aloja en el interior del cráneo no es la causa de la subjetividad sino su sustrato” (Braustein, 2013, p.28) se invisibilizan los procesos subjetivos y socioculturales que intervienen en la vida de todo niño, con los concomitantes efectos que venimos situando: un niño sin voz ni voto; un niño al que se le cercena y acalla toda pregunta por la verdad de su padecer ante la supremacía de lo orgánico como causa.

Una invitación a la inclusión del sujeto en cuanto particular y responsable

Nada está dicho acerca de una vida por acontecer, la infancia es un tiempo de permanente devenir y un tiempo de posibilidades, transformación y movimiento. El malestar inherente a dicho devenir

es una sustancia que no se deja clasificar, pues cada sujeto padece de una manera única. En dicho padecer se representa algo de su verdad singular que nuestra ética nos compele a respetar y nunca acallar o silenciar. Se trata de alojarlo, incluirlo con su modo de padecer-gozar; modo que habla de su manera de vivir la relación con el Otro.

Delimitamos la importancia y necesidad del diagnóstico puesto que permite focalizar y arbitrar intervenciones posibles frente a lo que aqueja a un niño.

Un diagnóstico precisa y orienta pero debemos ser precavidos ya que un mal uso del mismo rápidamente nos deja en la vía opuesta. La situación vira a dificultad cuando es utilizado como rótulo ya que encasilla al niño explicando todo lo que le ocurre o hace desde esa nominación diagnóstica. Instancia esta en la que el sujeto queda aplastado, sin consideración alguna. El riesgo entonces, es que el diagnóstico sólo se presente como única razón y respuesta, opacando el despliegue de interrogantes y alternativas ante las posibilidades del niño.

Citando a Untoiglich (2005):

El niño tiene que poder creer que la escuela [el Otro, agregamos] como representante de terceridad, es un lugar que lo va a albergar, lo va a esperar, lo va a acompañar y a su vez a realizar su propia apuesta de continuidad sobre este sujeto. Es necesario desplegar la idea de un porvenir como apuesta a lo impredecible, a lo discontinuo, a lo que nos sorprende transformando al niño y a nosotros mismos (p.5).

En otras palabras, el desafío se orienta a mantenernos atentos, despiertos; a estar advertidos ante la contingencia y no acoger prácticas de manera acrítica. Ir a contrapelo del peso de lo biológico, habilitando al sujeto.

Un diagnóstico ubicado con el significante Down, PC, Asperger, entre otros, es diverso al sujeto que nombra, no es el sujeto. Los adultos

y las instituciones en general, debemos estar atentos y abstenernos de utilizar el borrador de las diferencias subjetivas. Resulta necesario interpelarnos en la posición ética cuando las prácticas y discursos de diversos ámbitos se expanden en el escenario cotidiano de un niño. Como adultos que habitamos las escuelas, sabemos que el acto educativo acontece por un deseo decidido puesto a jugar en un vínculo o relación transferencial. La dimensión ética inherente a este acto insiste en que el sujeto no sea confundido con su síndrome o trastorno, que no quede aplastado bajo el peso de un real biológico.



Bibliografía

- Braustein, N. (2013). *Clasificar en Psiquiatría*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores, Filidoro, N. (2011) Aportes de la psicopedagogía: Cuando las etiquetas se tornan invisibles. En Dueñas (ed.) *La patologización de la infancia ¿niños o síndromes?* Buenos Aires, Argentina: Noveduc. 211-220.
- Foucault, M. (1999) *Los Anormales*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Lacan, J. (1955-1956) *Seminario 3: Las Psicosis*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós. (1991)
- Lacan, J. (1955-1956) De Una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis. En Lacan, *Escritos 2*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores, (1988). 513-563.
- Lacan, J. (1969-1970) *Seminario 17: El reverso del Psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós. (2009).
- Laurent, E. (2016) *El reverso de la biopolítica*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.
- Laurent, E. (2013) Un nuevo amor por el padre. En: Torres, y otros (comp.). *Transformaciones*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones, 175-192.

- Levin, Esteban (2005) ¿Qué nos enseñan los niños en los diagnósticos actuales? En Untoiglich, (ed.) *Diagnósticos en la infancia*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas, 55-68.
- Miller, J. (1914) Presentación del Tema del IX Congreso de la AMP. Recuperado de <http://www.congresamp2014.com/es/template.php?file=Textos/Presentation-du-theme_Jacques-Alain-Miller.html>.
- Ons, S. (2009) *Violencia/s*. Argentina: Editorial Paidós,
- Stiglitz, G. (2006) La clase de los DDA o la rebelión de las singularidades. En Stiglitz (comp.) *DDA, ADD, ADHD, como ustedes quieran*. Buenos Aires: Ediciones Grama., 9-16.
- Tendlarz, S. (2016). *Clínica del autismo y de las psicosis en la infancia*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colecciones Diva.
- Untoiglich, G. (2011) En la infancia los diagnósticos se escriben en lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación. *Conjunciones* (TOMO 33). Buenos Aires: Argentina. Noveduc.
- Zelmanovich, P. (2006) Variaciones escolares. De “no prestar atención” al “síndrome de desatención” a las “atenciones pedagógicas”, En Stiglitz (comp.) *DDA, ADD, ADHD, como ustedes quieran*. Ediciones Grama. Buenos Aires. 97-104.

Lo que la inclusión deja afuera

Gabriela Molina

Pensar un trayecto de inclusión educativa para niños o adolescentes autistas, me lleva a hacer una doble pregunta: por un lado ¿Qué escuela para el autista?, por otro ¿qué autista para la escuela?

Haremos un recorrido por el campo de la educación y de la filosofía para trabajar el concepto de inclusión educativa.

Entre el 7 y el 10 de junio de 1994, en Salamanca, España, representantes de noventa y dos gobiernos y de veinticinco organizaciones internacionales se reunieron en una Conferencia organizada por el Gobierno español y la UNESCO para discutir problemáticas y objetivos en torno a la educación inclusiva, su alcance, significado, horizontes, prioridades. La Conferencia elaboró la Declaración de Salamanca de Principios y Prácticas para las Necesidades Educativas Especiales. Se trata de un documento que reconoce “(...) la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación”.

Para pensar la inclusión, realicé una búsqueda por los escritos de Skliar, Doctor en educación e investigador del CONICET, referente importante en este tema.

Skliar (2008) pone de relieve un conjunto de cuestionamientos, dudas, problemas e incertidumbres que se originan a partir del informe sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad, realizado por Vernor Muñoz, relator de la Organización de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación.

¿Cuántas personas con discapacidad podrían estar en el sistema educativo y no lo están?, ¿dónde están esos niños, esas niñas, esos jóvenes con discapacidad que no están en ninguna institución conocida?, ¿cuántas personas con discapacidad están en el sistema educativo?, ¿y cómo les

va, es decir, qué pasa con su educación?, ¿en qué medida ha habido una deserción de esta población al no encontrar singularidades pedagógicas adecuadas para ellos en las instituciones comunes, especiales? (p. 2)

Y a su vez, señala que en nuestros países de América Latina apenas del 1 al 5% de la población con discapacidad en edad escolar está en el sistema educativo y se pregunta cómo pensar en este dato.

¿Qué significa ética y educativamente que apenas entre el 1 y el 5% de este grupo estén dentro del sistema educativo de los países en cuestión? Y no se trata apenas de proclamar políticas de acceso universal a las instituciones, la entrada irrestricta de todas las personas con discapacidad a las escuelas, sino a la vez, al mismo tiempo, en el mismo tiempo, crear un pensamiento y una sensibilidad ligados a lo que significa estar juntos, el para qué del estar juntos, la concepción del estar juntos. (Skliar, 2008, p.5).

Si bien primero se podría tratar de “forzar” de una vez el ingreso de esta población a las instituciones educativas, para luego desarrollar estrategias de formación, didácticas, programas y currícula adecuadas para la inclusión, se advierte que en muchos países de nuestro continente estas dos cuestiones están radicalmente desvinculadas.

Skliar se pregunta entonces, qué debería ser la inclusión, ya que la principal conclusión a la que se llega a partir de cierta lectura del informe de Vernor Muñoz:

La inclusión ‘es’, al fin y al cabo, lo que hagamos de ella, lo que hagamos con ella. No ‘es’ en sí misma, por sí misma, desde sí misma, por propia definición. Así, tendríamos que ver en boca de quienes aparece la palabra ‘inclusión’ y no tanto qué significa la palabra inclusión. (p.6).

El informe pasa de una posición “técnica” de la inclusión

hacia una dimensión más bien “relacional”. El Relator del mismo, sugiere que hay tres condiciones para que la idea de inclusión quede emparentada con la idea de justicia:

La temporalidad del proyecto, con lo cual hace referencia a la idea de que la educación inclusiva depende en su trayectoria desde las instancias más tempranas en los sistemas institucionales educativos hasta la formación profesional.

La libertad de los padres, de las familias en cuanto a su posibilidad de elegir el sistema educativo para sus hijos.

El derecho de los niños a expresar sus opiniones. Este punto nos sitúa directamente en la perspectiva de pensar desde el punto de vista de la infancia, y no desde el punto de vista del adulto.

Reparemos, entonces, en esa tríada, son tres referencias:

(...) quizá una más institucional, pero las otras son decididamente éticas. Se trata de un movimiento, de una tensión que tiene que ver con generar espacios -no tanto de enseñanza y aprendizaje en términos tradicionales- sino de establecer un modo de conversación peculiar entre la comunidad educativa, la familia y los niños a propósito de qué hacemos con la escuela, qué hacemos con el proyecto escolar, qué hacemos con eso que llamamos de inclusión (...p.7).

Es bastante frecuente que las escuelas comunes consideren que no están preparadas para la inclusión educativa. Muchos países al enfrentar esta cuestión, deciden que todo depende de una buena formación, de una buena capacitación para la inclusión, tratando de dar un sentido nuevo y diferente a aquello de qué significa ese “estar preparado”.

Pero, siguiendo a Skliar (2008), es posible afirmar que no sabemos qué significa estar preparados para la inclusión educativa.

¿Qué puede significar la expresión ‘estar preparados’ o ‘no

estar preparados’? ¿Qué puede entenderse de esa afirmación a propósito de un supuesto ‘saber qué hacer’ ante cada niño, ante cada cuerpo, ante cada lengua, ante cada aprendizaje, ante cada forma de estar en el mundo? (p. 10).

Parece que es un imposible saber, sentir y estar preparado para aquello que pudiera venir. Se trata de estar disponibles, de ser responsables ante nuestras acciones, más que de estar preparados en el sentido de poder anticiparnos a lo que vendrá, que nunca sabemos qué será.

La idea de disponibilidad y responsabilidad sin duda es una idea claramente ética.

En todo caso, toda pre-preparación, toda anticipación, configura un dispositivo técnico, una cierta racionalidad, pero no funciona necesariamente como posicionamiento ético en relación con otros” (Skliar, 2008, p.11).

Luego de este recorrido por las consideraciones de Skliar respecto a la inclusión educativa, trataremos de analizar esta problemática desde el psicoanálisis de orientación lacaniana. Pensamos que más bien se trata de un trabajo para descompletar el saber pedagógico, no se va en búsqueda de métodos, se trata de formar al practicante para que sus oídos estén dispuestos a escuchar lo inaudible y sus ojos dispuestos a ver lo invisible (Dominique Holvoet, en Otero, M. y Brémond, M., 2016, p. 89). Su posición es la de “dejarse enseñar” por el niño.

En ese punto Miller (1989) nos enseña a estar atentos para captar “los divinos detalles”, ya que en ellos se encuentra la dimensión absolutamente singular de cada niño. Nuestro trabajo consiste en localizar esos detalles, el sufrimiento que se esconde detrás de cada comportamiento y las soluciones que logra inventar.

Es deseable que la escuela trabaje para re-inventarse cada día, flexibilizando su propuesta para alojar las singularidades siempre diversas de su alumnado.

El estar juntos que entraña la inclusión siempre debería

presuponer afectación. Esa es la definición que nos propone al respecto Jean-Luc Nancy (2006): afectar al otro y dejarse afectar por el otro. En la inclusión es necesaria la afectación, para no crear un escenario paradójico en el cual se supondría un encuentro con el otro sin que nos pase nada. Pero no se puede estar juntos sin ser afectados y al mismo tiempo afectar al otro.



Bibliografía

Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. (1994). Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Jean-Luc Nancy.(2006) *Ser singular plural*. Madrid, España: Arena Libros.

Miller, J-A. (1989-1990) *Los divinos detalles*. Buenos Aires, Argentina Paidós. (2010).

Otero, M. y Brémond, M. (2016) *A cielo abierto. Entrevistas; Courtil, la invención en lo cotidiano*. Buenos Aires, Argentina: Grama.

Skliar, C. (2008) *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. Recuperado de <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Skliar.pdf>.

¡Quiero mi diferencia!

María Carina Magallán

Encuentro: “Los docentes y la palabra del niño”

En el marco del Proyecto de investigación “«Educación y Psicoanálisis: consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños y adolescentes en la época actual», se realiza un encuentro llamado “Los docentes y la palabra del niño” en una institución escolar. En dicho encuentro participaron los docentes, en conversación con integrantes del Proyecto.

La demanda institucional que sirvió de impulso a dicho encuentro fue: trabajar sobre el vínculo educativo y analizar modos de actuar en situaciones escolares difíciles con los niños. Partimos de las preguntas ¿Qué expresan los niños sobre lo que significa estar en la institución? ¿Qué cosas dicen o hacen que provocan dificultad en el aula?

Luego de las conversaciones surgidas en esa experiencia, surgieron las reflexiones sobre las que se elaboró el presente trabajo.

El taller se llevó a cabo en dos momentos y se realizó siguiendo la orientación en tres tiempos: ver, nombrar y renombrar el malestar.

El primer momento se inicia con una presentación e introducción a cargo de una integrante del proyecto, para transmitir ideas sobre la importancia de la palabra del niño, y dar lugar al trabajo en grupos. En cada uno de los grupos de trabajo se describieron situaciones cotidianas en la institución. Se tomó y se construyó un caso a partir de algunas de esas situaciones con un niño: “El caso B”.

En el segundo momento, a partir de nuestras intervenciones, se reconstruyó el caso intentando ubicar una implicancia subjetiva de los docentes, lo que se vio reflejado en esta reformulación.

Las intervenciones buscaron orientarse, no desde el lugar del saber, sino desde una posición de no saber, de un “vacío operativo” que nos permitiera ser enseñados por estas situaciones escolares y

por la palabra de los niños y de los docentes.

El “Caso B” es el caso de un niño que de alguna manera representa una característica constante en los niños de la actualidad, según señalan los docentes: “hacen lo que ellos quieren”. Se sostiene con insistencia en su discurso el hecho de que los niños “no siguen las consignas, no hacen lo que les dicen, les falta límites, hacen lo que ellos quieren”.

Primer momento: Las significaciones en torno a un “caso perturbador”

En el transcurso del encuentro se hicieron presentes los enunciados de los docentes que daban cuenta de sus respuestas y significaciones sobre lo que manifiestan los niños en la institución. Respuestas que contienen ideas preconcebidas y prejuicios culturales, por ejemplo: “A mí me parece (...) las madres cada vez más jóvenes, inmaduras, amas de casa, tienen tiempo de hacer tonteras (...) los niños son conflictivos cuando los padres son así (...) se nota por cómo caminan que viven violencia en su casa”.

Con respecto a “B”, las respuestas con las que significan su comportamiento son: “...es hijo único, de padres separados, conflictivos (...) hace lo que quiere, para mí que el chico demanda más atención, que los padres se pongan de acuerdo (...) Es una cuestión de límites, está abandonado (...) los papás no le enseñan y lo malcrían (...) la culpa la tiene la familia”.

Lo que los maestros observan en este niño y las lleva a construir este caso como “perturbador” es que “B” es “agresivo, se pone duro, se aísla, mira para otro lado, no contesta, tiene un lenguaje bebificado, tenemos que armar lo que quiere decir, hace lo que él quiere”.

“Le decimos que haga tal cosa con masa o que dibuje algo en particular y él se va a los ladrillitos, deambula, se va debajo de la mesa (...) Ya debería comprender las consignas pero no las respeta. Juega solo. Está en su mundo”.

Encuentros con la singularidad del niño

A la vez que los maestros van definiendo lo “problemático” de “B”, en este “hablar sobre el niño” también se van deslizando algunos rasgos, características, elecciones, dificultades, que hacen a su singularidad. Así, se encuentran con que este niño “se tranquiliza con masa y haciendo pelotitas de papel (...) Le gustan los ladrillitos (...) se ordena con los finales de las actividades (...) Le gusta usar un disfraz”. Subrayo que se trata de un encuentro, ya que esta singularidad queda escamoteada debajo del signo de lo perturbador, al igual que muchas veces queda velada cuando predomina la tendencia hacia lo universal. En ocasiones, una conducta perturbadora no lo es en sí misma (por ejemplo, que un niño juegue a los ladrillitos o con masa mientras los demás dibujan) sino que lo es a partir de la referencia universal.

Segundo momento: Resignificación y reconstrucción del caso

Entonces, tanto aquello que resulta problemático de B, como también sus rasgos más propios de sí mismo, fueron siendo nombrados durante la experiencia del encuentro. Pero además, también va apareciendo la dimensión de un sufrimiento: el ser rechazado, rotulado, señalado, no escuchado, incluso por los mismos docentes. La experiencia de la conversación fue permitiendo a estos últimos asumir las propias dificultades frente al niño, lo que aparece ilustrado por una situación relatada varias veces, cada vez con mayor implicancia subjetiva:

“Los otros chicos lo acusan de todo. El otro día, hubo una situación que me produjo mucho enojo y tristeza. Estaba jugando en el patio tranquilo con los bloques, estaba construyendo un castillo y pasa un nene corriendo y se lo tira a propósito y él se larga a llorar. Yo vi eso. Y el resto del grupo le echaba la culpa. A mí me produjo mucha angustia porque lo vi llorar con mucho dolor, porque él estaba tranquilo. Y como no se expresa, no dice nada, no puede expresarlo. Ahí me di cuenta de que por todo le echamos la

culpa. No habla, no puede decir lo que le pasa (...) Yo sentí que él me dijo “viste que no soy yo”. Y él se quedó quieto, no le pegó al otro nene, ni nada. Debe sentir rechazo”.

En la diacronía de la conversación se produjo un movimiento: se hizo oír una resignificación de lo que hace y le pasa a este niño, así como de los obstáculos de quienes en lo cotidiano se relacionan con él: “nosotras no lo ayudamos, no lo escuchamos, no lo entendemos. Por ahí él tiene su propio ritmo. Me hizo ‘click’ cuando lloró y me miró como diciendo...hay que darle su tiempo, porque no se lo hemos dado”.

El niño y el docente: entre lo universal y lo singular

La segregación, a partir de estas observaciones y reflexiones, no puede pensarse simplemente como una condición propia de un niño. Hay que considerar, en cambio, que muchas veces es producto de un discurso del amo que demanda la homogeneización. Un discurso al que no sólo está sometido el niño, borrando lo que tiene de único, sus dificultades, sus obstáculos, sus posibilidades, sus potencialidades. También somete al docente, quien responde frecuentemente con impotencia y angustia.

La hipótesis que nace a partir de esta experiencia y su análisis consiste en que el aferrarse de manera rígida a una regla universal vuelve a un docente impotente ante lo que puede expresarse en un niño de único, diferente y particular. “No encontramos la manera de llegar a él, sentimos impotencia” expresan los maestros cuando no logran que este niño que no habla, no se expresa, que muestra algunas dificultades para relacionarse y comunicarse, no sigue las consignas que, según un supuesto normativizante, “ya debería comprender”.

Miller, en el año 1986, se refiere a la necesidad del sujeto de buscar su rasgo de distinción, jugando con la expresión: “¡Quisiera ser un puerro para ser ubicado en la ristra de las cebollas!” (p. 16). De esto trata al comienzo de su Curso “Lo que hace insignia”, traducido y publicado en español como “Los signos del goce”.

Ese rasgo de distinción es, justamente, la diferencia subjetiva que permite ser puesto en fila, ser puesto en serie. Rasgo unario, S1, es con lo que el sujeto hace su entrada al mundo. "...el sujeto entra al mundo como el patito feo" (p.30).

Las preguntas que conviene formularnos son:

¿Qué vendría al lugar de la impotencia del docente cuando, en lugar de esperar una respuesta universal, se acogiera ese rasgo singular y distinto, por supuesto cuando éste no pusiera en riesgo al propio niño ni a los otros?

¿Consentir y alojar esas diferencias no daría más oportunidades satisfactorias a este docente, en lugar de hacerlo padecer la resistencia que cada subjetividad opone a la homogeneización?

La implicancia de los docentes participantes hacia el final del encuentro, así como las respuestas inéditas sobre el caso "B" dan cuenta del efecto posible que puede resultar de la interlocución de quienes integramos un proyecto orientado por la ética del psicoanálisis lacaniano, con docentes que llevan la tarea diaria de la educación en el campo de la infancia. Interlocución cuya intención ha sido alojar la dimensión subjetiva y singular del niño que presenta dificultades, con la hipótesis de que así la tarea cotidiana de los docentes pueda ser una experiencia, no de angustia o impotencia, sino de satisfacción y creatividad.

"¡Quiero mi diferencia!" es el paradigma del sujeto que, aún como "patito feo", es lo que le permite entrar al mundo. Como "fuera de serie" uno se cuenta en el Otro. "Se trata, en el fondo, de la ilustración de una proposición de Lacan que parece difícil: el sujeto debe, a la vez, contarse en el Otro y no cumplir allí otra función que la de la falta" (Miller, 2010, p.31).

Desde aquí, podríamos leer lo que este niño, "B", no puede expresar ni comunicar: "¡Quiero jugar a los ladrillitos mientras los demás dibujan, para poder ser parte de esta clase!"; "¡Quiero escuchar a la señorita desde abajo de la mesa para no quedar excluido!". "¡Quiero mi diferencia!".

¡Quiero mi diferencia! Lo mismo puede valer para un docente a la hora de sus modos singulares de enseñar.

Bibliografía

- Miller, J.A. “Los signos del goce”. Los cursos psicoanalíticos e Jacques Alain Miller. Bs As. Paidós. 2010. pp 16-18
- Miller, J.A. “Los signos del goce”. Los cursos psicoanalíticos e Jacques Alain Miller. Bs As. Paidós. 2010. p. 30
- Miller, J.A. “Los signos del goce”. Los cursos psicoanalíticos e Jacques Alain Miller. Bs As. Paidós. 2010. p 31
- Registros de las Conversaciones en el Encuentro: “El docente y la palabra del niño”.

Lo que los niños dicen en la escuela

Entre las palabras y el cuerpo

María Noelia Castillo
Samanta Wankiewicz

Palabras introductorias

Freud introdujo a la educación en una tríada de tareas imposibles, en ocasiones, el encuentro con la imposibilidad, se transforma en un punto de emergencia de malestar en las prácticas educativas, en tanto síntoma de lo que no anda. Situarlos nos permitirá hacer uso de los mismos, encontrar un saber hacer allí donde se hacen presentes en tanto real, en todo lazo social.

De este modo, en la intersección del discurso psicoanalítico con el educativo, es necesario preguntarse qué hacer a partir de lo imposible de la educación.

Un camino se avizora, cuando se abre a ser interpelado y explorado desde las herramientas teóricas y clínicas que nos ofrece el psicoanálisis como praxis de lo singular.

El psicoanálisis nos advierte que si el sufrimiento que conlleva este malestar, es de quien lo padece, es suya la responsabilidad subjetiva de hacer algo con él. Esto no significa que sea en soledad, desde allí cobra valor nuestra función como psicoanalistas en las escuelas, en donde es preciso tomar en cuenta, tanto el sufrimiento de los niños y niñas, como también el de los docentes y demás actores institucionales, poder escuchar lo que muchas veces aparece velado tras las consultas por los síntomas o problemas que presentan los niños en la escuela.

Bajo estas consideraciones, en el marco del proyecto de investigación “Educación y Psicoanálisis. Consecuencias en el vínculo educativo de los síntomas que se presentan los niños y adolescentes de la época actual”, a partir de la demanda de la directora de una institución educativa, es que acordamos llevar adelante la experiencia de

un encuentro realizado entre distintos profesionales, docentes y alumnos de la Universidad Nacional de San Luis con docentes y directivos de una institución educativa, en la que se trabajó con ellos a partir de “lo que los niños dicen en la escuela”.

Se trata de una institución a la que asisten niñas y niños que se encuentran bajo condiciones sociales de vulnerabilidad, en torno a esto, surge cierto malestar docente, en tanto lo consideran un condicionante al momento de llevar adelante la tarea educativa.

Los niños hablan, cuentan sus situaciones familiares a los docentes, y éstos escuchan. A los niños les gusta ser escuchados y relatan realidades crudas, realidades que sus maestros se ofrecen a escuchar: hechos de violencia, de padres en problemas con la ley que entran y salen de la cárcel, de familias disgregadas, de rivalidades que devienen en agresiones, de hambre, etc.

Por otro lado plantean que les resulta difícil no involucrarse, dicen sentirse dolidos y superados por estas realidades, manifestando que no cuentan con herramientas para hacer algo con eso, delegando en otro compañero o profesional la situación.

De este modo, advertimos el sentimiento de impotencia frente a la crudeza de la realidad social de sus alumnos, que los conduce, en ocasiones a dimitir de la función educativa.

Así es como se hace presente en la institución, el riesgo de dejar a estos niños en un doble desamparo, por un lado, aquel en el que se encuentran por estar en vías de constitución de su subjetividad, y por otro, aquel en el que las mismas condiciones sociales de vulnerabilidad los dejan.

Para poder pensar la complejidad que implica el trabajo educativo en contextos de vulnerabilidad social, y la función de los docentes aquí, tomaremos en consideración dos modos de desamparo, el desamparo estructural y el desamparo social.

Los modos del desamparo

Como reza el diccionario, el desamparo implica dejar a alguien sin el amparo que necesita.

El desamparo social es una falta de recursos para subsistir, falta de alimento, de vivienda, de salud, de seguridad. Se hace evidente, cuando los niños no son llevados a los controles y asistencia médica, no asisten a la escuela con regularidad, aparecen señales en el cuerpo de malos tratos, de abusos. Es fundamental que alguien registre estos signos, que haya adultos capaces de escuchar al niño, e intervenir en el terreno de lo social donde las leyes e instituciones pueden operar para una resolución de la situación que deja al niño desamparado, es decir, sin los cuidados y protección que por su etapa vital requiere (Cfr. Zelmanovich, 2003).

Para dimensionar y situar el efecto del desamparo social en los niños y adolescentes, es necesario diferenciarlo del desamparo estructural, que es parte de la existencia del ser humano, ese desamparo del que nos ponía al tanto Freud, que no es evidente ni se descubre mirando, y revela un momento constitutivo del sujeto. Freud, desde sus primeros escritos, advierte acerca del profundo desvalimiento (*hilflosigkeit*) con el que nacemos, ya que desde el punto de vista biológico, se da una prematuración que hace imposible la subsistencia del cachorro humano en soledad, a diferencia de otras especies.

Se trata también, de un desamparo fundamental, el del sujeto frente a lo pulsional. El *infans* necesita de los cuidados de un “Otro”¹, por ejemplo la madre, que calme las necesidades y la tensión que estas producen, pero también que responda a su llamado desde un deseo particular.

Para aquel que sostiene la función materna, ese organismo vale como otra cosa, es metáfora de algo que representa a ese sujeto, lo alimentará con comida, pero también y fundamentalmente con símbolos, palabras y amor, permitiendo que allí advenga un sujeto de deseo, ofreciendo también una imagen ideal con la que el niño se identificará. Se trata aquí del encuentro con la dimensión del amor. Si solo fuera necesaria una atención de las necesidades del niño, sería igual para él ser alimentado por una madre, o en forma mecánica por una sonda. (Cfr. Delgado, 2012, p.118). Sin embargo, esto no

opera así para los bebés humanos, hay experiencias que demuestran que una alimentación mecánica, sin contacto humano, y todo lo que el mismo implica, puede llevar a la muerte. Tan importante es ese Otro para el niño que sin él no sobreviviría.

En ese encuentro se hace presente otra dimensión importante y radical para la vida psíquica, el lugar que ese Otro le da al *infans* en su deseo para advenir como sujeto, sujeto del deseo, sujeto del inconsciente que no es, no existe, sino en relación a la palabra. Hablar de niño significa pensar en una subjetividad en vías de constitución, que no está dada desde el inicio, que se constituye en el discurso de los adultos. Requiere de alguien que le acerque al niño la lengua y la cultura, y que al mismo tiempo, le ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprehenderla. Esto, entre otras cosas, hace a la función del gran Otro, con mayúscula, función simbólica fundamental en la constitución subjetiva.

En ese profundo desamparo en el que nace el ser humano y, en la completa dependencia del “Otro” es donde podemos hallar el rastro de la relación asimétrica entre un niño y un adulto, imprescindible para el desarrollo y crecimiento de un sujeto, donde él mismo, en relación con el Otro, va elaborando medios que lo protegen del desamparo.

Es necesario que esa asimetría sea mantenida, y que en situaciones de vulnerabilidad se sostenga desde el amparo y la protección, no desde la omnipotencia ni del autoritarismo.

Con este desarrollo nos proponemos dar cuenta de la importancia fundamental que para un niño tiene el encuentro con el Otro, encuentros que se darán primariamente en lo familiar, pero que más tarde se abrirán a lo social, jugando aquí la escuela un papel esencial. Resulta necesario que no pase inadvertido para los educadores la importancia de ellos como Otro de sus alumnos, que frente al desvalimiento, pueden dar una respuesta que haga de marca diferencial en la subjetividad del niño/a. Y que, por otro lado, puedan estar advertidos acerca de las posibles consecuencias de un desvanecimiento de ellos en ese lugar de Otro para sus alumnos.

El lugar del docente frente al desamparo del niño

Como plantea Inés Robasco (2005), el docente puede contribuir con su práctica al proceso de constitución del sujeto, en tanto encarna a la institución escuela y a un Otro adulto que lo enlaza a la cultura. Puede estar allí para hacer un lugar al niño como sujeto singular, pero también puede resultar significativa su presencia, en tanto sea ese actor social que registra y denuncia la presencia de signos de un desamparo social.

Es este desamparo social el que advierten y al que están atentos aquellos docentes de la escuela en la que se llevó adelante nuestro encuentro.

Los docentes se disponen a escuchar a los alumnos que quieran contarles sobre sus situaciones de vida, pero frente a la crudeza de lo que escuchan, quedan impotentes, demasiado involucrados, atrapados en los relatos y condiciones sociales de los niños.

Ante las conductas disruptivas que alguno de los alumnos puedan presentar, los adultos de la institución ya cuentan con respuestas en torno a las causales, siendo para ellos, el entorno familiar y sus condiciones sociales los culpables. En los casos de aquellos niños que no hablan, los maestros refieren que “expresan todo con el cuerpo”. Ellos leen en sus miradas, sus actitudes corporales, sus modos de caminar, una violencia que tiene como única causa la presencia de violencia en la familia. Situando los hechos bajo esta modalidad causa-efecto, quedan inmovilizados, en un lugar de imposibilidad, ya que no pueden cambiar la realidad que cada alumno vive al interior de sus familias y de la realidad social que habitan, lo cual deviene en malestar.

El desamparo social de los niños parece ser la mirilla desde donde ven a los/as niños/as, impidiendo el surgimiento de la pregunta por el sufrimiento singular de cada uno, en tanto este se presenta sobrecargado de significaciones impuestas por sus condiciones sociales.

Cuando se encuentran en las aulas con la dificultad de algún alumno, convocan a un profesional a que haga algo con el niño, algo que

ellos como docentes sienten no poder, con el consecuente malestar que esto provoca.

Por otro lado, frente a la impotencia que sienten los docentes en el hacer con estos niños, o con los padres que se tornan problemáticos para ellos, pueden correr el riesgo de transformarse en una institución expulsiva, en tanto convierten a estos sujetos en un resto inasimilable para la institución. Cuestión que se ve reflejada cuando manifiestan el alivio que les produjo, el cambio de escuela de un niño cuya madre les causaba muchos problemas que no sabían cómo resolver institucionalmente.

En el marco del encuentro, se le consulta a una docente si alguna vez le preguntó al alumno que ella presenta como problemático, qué le sucedía, sorprendida responde que nunca se le ocurrió, en cambio sí había solicitado informes a profesionales para que algo le digan de él. Entonces ¿Qué lugar para el niño desde su posición como sujeto cuando no es su voz, sino la de un profesional la que vale para hablar de él?

Por otro lado mencionan que los niños van a la escuela a compartir, a jugar, a hacer amigos, pero muy pocos a aprender ¿Entonces, qué tarea para ellos como docentes en la institución?

¿Qué lugar para ellos como Otro de sus alumnos cuando de subjetivar se trata?

Observamos que esta preocupación y ocupación de los docentes frente al desamparo social que viven sus alumnos, opera de obstáculo para poder pensar en intervenciones posibles, desde la función subjetivante que podrían tener como institución. No hay una visibilización de ellos como agentes que pueden estar allí para marcar la diferencia, ofreciendo al niño un lugar para que encuentre herramientas culturales con las que pueda hacer algo distinto con aquella realidad en la que se encuentra sumergido.

Nos preguntamos si esta posición no podría conducirlos, tanto a ellos como a sus alumnos, a un cierto riesgo de permanecer fijados a una posición de víctima de las condiciones sociales, problema que conlleva el riesgo de transformar una circunstancia en una condición de identidad.

La importancia del tránsito de un niño por la escuela radica en que, en muchas ocasiones, esta puede ser la única oportunidad de encontrarse con la existencia de otros modos de vincularse, con una lógica distinta a la familiar, con adultos que les ofrezcan otros significantes de los cuales valerse, que le permitan correrse de un destino. De aquí la importancia de que los adultos de las instituciones puedan alojar y reconocerse en esta función.

Algunas reflexiones finales

El psicoanálisis nos enseña sobre de la necesidad de contar con un tiempo para crear un vínculo basado en la “docta ignorancia”: saber que desde la educación se trata de hacer una oferta pero también de “saber no saber”. Freud advertía sobre la posición del educador y el riesgo de intentar plasmar la vida psíquica del niño de acuerdo con sus propios ideales, olvidando respetar la particularidad del sujeto. De esto deriva que el compromiso del agente de la educación es ético.

Será necesario entonces, que el docente pueda ubicar y mantener el lugar desde donde alojar la problemática de los sujetos, que pueda ofertar a los alumnos un lugar desde el deseo que permita que algo del acto educativo pueda llevarse a cabo. Para ello, se torna imprescindible que el docente pueda esperar algo de sus alumnos, que se juegue allí la posibilidad de un agujero, de un vacío necesario para la constitución de un sujeto. Respecto a esto Kiel (2010) plantea

“Generar un vacío en lo lleno de las significaciones impuestas, previamente construidas por los docentes de una institución sobre algún alumno es condición necesaria para que aquello que despliega el niño tome el valor de un mensaje dirigido al Otro. En tanto este mensaje se expresa en un lenguaje desconocido para el propio sujeto, necesita, para que llegue a destino, un buen entendedor o, por lo menos, alguien dispuesto a abrir la pregunta que permita reponer un sentido que sólo concierne al sujeto y por el que sólo el sujeto puede

responder. Para que esto ocurra, es necesario que los adultos sepamos un poco menos, o no todo, o con menos certeza”

Entendiendo, que no es lo mismo crear un lugar para dar respuesta a las supuestas necesidades de los alumnos que abrir un lugar donde pueda aparecer la demanda de un sujeto y entonces sí, se pueda orientar para que busque sus respuestas. Es así como el docente puede correrse de la perspectiva paternalista que determina la suposición de saber sobre el bien del otro.

Esto requiere, la posibilidad de abrir en las instituciones educativas un espacio de conversación que les permita ir ubicando estos imposibles con los que se topan, para ir nombrando el malestar emergente e ir abriendo un trabajo posible desde su propia función docente.

La posibilidad de un trabajo conjunto con los semejantes, que permita ir abriendo la posibilidad de alojar a cada uno de los miembros, sin perder de vista las diferentes funciones que cada uno asume desde su posición, buscando que en la misma, cada uno pueda visibilizar su responsabilidad subjetiva al poner en acto la tarea.

A la vez, repensarse y operar sobre las dificultades para sostener esa asimetría que es soporte de la trama de significados que ampara y protege a los niños. Para que se logre una transmisión, es necesario el ofrecimiento de esas referencias, de esos significados que le permitan al alumno construir su diferencia, su propia palabra. Allí es donde se juega la asimetría, la protección y el reconocimiento de la vulnerabilidad del niño.

Notas

¹. Otro, desde el Psicoanálisis, refiere a una otredad que existe más allá del sujeto, como portador de la ley y del lenguaje, representa lo simbólico.



Bibliografía

- Azubel, A. (2015). *Acercado del lugar de la víctima: Responsabilidad y victimización*. Buenos Aires: FLACSO Virtual. Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio Educativas.
- Brignoni, S. (2014). *Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socioeducativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto*. Buenos Aires: FLACSO Virtual. Clase N° 15. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas.
- Delgado, O. “Lecturas freudianas 1”. Buenos Aires, UNSAM Edita. 2012
- Freud, S. (1923 [1922]), “*Dos artículos de enciclopedia: Psicoanálisis y Teoría de la libido*”, en *Obras Completas*, Tomo XVIII, Amorrortu editores, Argentina
- Kiel, L. (2010, abril 15). La seño me deja. *Página 12*. Recuperado de www.pagina12.com.ar/diario/.../9-143887-2010-04-15.html
- Kiel, L. (2005). *De sin límites a limitados*. Escuela de capacitación CePA. Centro de pedagogías de anticipación. Secretaría de educación, Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.
- Robasco, I. (2005). El docente como representante del Otro Social: su función subjetivante.
- Tizio, H. (2014). *Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo. Los aportes del psicoanálisis*. Buenos Aires: FLACSO Virtual. Clase N° 14. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas.
- Zelmanovich, P. (2003). “*Contra el desamparo*” en *Enseñar hoy*. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Zerbino, M. (2008). *Intervenciones en situaciones de alta complejidad*. Buenos Aires, Proyecto OEA-MERCOSUR. Recuperado de: http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/mat_educativos/textos/zerbino.htm

La familia como sujeto de derecho y lo imposible de normalizar

Ana Inés Bertón

La tensión que existe entre el Psicoanálisis y las políticas sociales parte de una pregunta que ha atravesado la enseñanza de Lacan: ¿cómo se puede concebir un lazo social que no sea normativo?

Históricamente ha existido un conflicto ético entre dos esferas: la familia y el estado, ya que cuando se priorizan las leyes de la familia se amenaza la ley universal del estado y viceversa. El nacimiento del Estado de derecho implicaría la superación del conflicto ya que el individuo se convertirá en una personalidad jurídica que dejará en un segundo plano su espíritu familiar para hacer valer la igualdad universal de la ley. (Hegel, 1807)

De esta manera se cree que las familias comportan un conjunto universal que siguen reglas para todos. Pero si bien la familia es un sistema simbólico de relaciones ordenadas bajo un significante Amo también es un aparato de goce. Cada familia goza a su manera, resguardando el secreto del goce innombrable que entraña la pregunta por el deseo de la madre. (Miller, 2007)

Mientras el goce no trascienda a la esfera pública parece no haber mayor conflicto a nivel político. Pero cuando la familia, con sus propias leyes, trasgrede las normas sociales establecidas por Ley, el Estado, mediante instituciones que lo representan, se involucra en los asuntos de familia.

Violencia doméstica, ausentismo escolar, adolescentes infractores, consumo problemático de sustancias, adolescentes embarazadas; significantes que activan la irrupción de las políticas sociales en el ámbito familiar. Significantes que en otro tiempo hubiesen llevado a la institucionalización en hogares de los niños, niñas y adolescentes vulnerados pero que hoy, debido a la iatrogenia comprobada de los mismos se intenta evitar.

Luego de varias pruebas diferentes para corregir a las familias,

pasando por diversos dispositivos de domesticación de los cuerpos que van desde la vigilancia y el castigo hasta la recompensa económica, se apuesta a una nueva forma de disciplinar a la familia incorregible: el acompañamiento familiar.

En 2012, en Uruguay, se crea la Estrategia Nacional de Fortalecimiento de las Capacidades Familiares: “Cercanías”. Cercanías es una estrategia interinstitucional que tiene como objetivo brindarles una atención prioritaria a las familias que se encuentran en situación de vulnerabilidad económica y socio-familiar. Dicha estrategia representa el interés del Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay porque la internación sea el último recurso y se suma a otras estrategias existentes que se basan también en el acompañamiento familiar.

Se propone mejorar la intervención del Estado con aquellas familias que quedan muchas veces excluidas de las instituciones públicas que hoy componen la estrategia: Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente, Administración de Servicios de Salud del Estado, Administración Nacional de Educación Pública e Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay.

El programa Cercanías “está orientado por metas prefijadas para restituir en la familia derechos sociales y calidad de vida.” (Cercanías, 2016, p.16). Estas metas prefijadas se reúnen dentro de siete dimensiones: Identidad, Vivienda, Trabajo y Seguridad social, Cuidados Familiares, Educación, Salud y Recreación y Cultura.

Las familias elegidas por un Comité interinstitucional son invitadas a participar del programa. Si bien las visitas no son impuestas, algunas familias saben que es la condición para que los niños sigan en el hogar y otras, acostumbrados a recibir técnicos sociales en sus viviendas, simplemente abren sus puertas sin preguntarse para qué.

El acompañamiento familiar consta de un Operador social – Amo que conlleva un saber hacer respecto a qué se debe corregir en cada familia. Llena planillas diagnósticas universales donde los problemas a resolver están preestablecidos y busca la armonía familiar.

Se trabajarán conjuntamente o no con la familia las metas

planteadas en el Plan de Acción. Allí, si bien se espera que se trabaje con toda la familia, el principal objetivo para el Programa es fortalecer a la madre en los cuidados de los niños; es decir educar a la Jefa de Hogar.

Por otra parte, los niños y los adolescentes, con sus números de SIPI¹, se vuelven objetos deseados y rechazados al mismo tiempo y aun viviendo con sus familias pasan a ser responsabilidad del Estado.

Si la responsabilidad está del lado de las instituciones, si son ellas las encargadas de decidir por los sujetos, los sujetos dejarían de ser *sujetos* de derechos. No por no ser poseedores de ciertos derechos legales, sino por perderse como *sujetos* de enunciación.

La contradicción del rol del operador social radica en que se le pide que mueva a las personas para que produzcan cambios en su accionar pero creyendo que el individuo es víctima de lo que otros creen que padecerían en iguales condiciones.

Así las políticas sociales se sostienen reproduciendo la lógica del discurso del Amo que culpabiliza o victimiza a los jefes de hogar. Un Estado-Amo que busca promover y proteger los derechos humanos a través de la educación y la domesticación de los sujetos con el fin de lograr una armonía social. Cada defensa de determinados derechos, sobretudo en la infancia, tiene como correlato la obligación del cumplimiento de determinados deberes que caen en las figuras parentales.

De esta manera se les dice a las jefas de hogar qué aspectos deben cumplir para el cuidado de los niños y cómo; se las enseña a atender la salud y la educación de sus hijos, se las enseña a incluirse en el mercado laboral, se les enseña cómo vincularse con sus hijos, etc.

Las políticas sociales que menciono se basan en un ideal de familia que se sostiene en una promesa de vuelta a la autoridad; a la autoridad de los padres, a la autoridad del Estado.

Las familias elegidas a participar suelen ser captadas por redes institucionales zonales que denuncian el incumplimiento de determinados aspectos. Son familias que no cumplen con lo que la autoridad les pide porque no hay una creencia en ella.

Este aspecto deja en evidencia que hoy la ley ha caído del lugar privilegiado que antaño tenía, hoy la ley que regula la vida de los sujetos no es la ley compartida que las figuras de autoridad proporcionaban, sino la ley imperativa del superyó que empuja a gozar a cada uno a su manera.

La caída del Nombre del Padre como aquello que regulaba a los sujetos tiene como contracara un miedo generalizado. El otro se convirtió ahora en una amenaza porque ya no hay quien ponga un límite al goce del sujeto, no hay un freno frente al empuje pulsional.

El miedo activa una maquinaria que intenta poner orden a los sujetos a través de la evaluación y la supervisión constante de los sujetos “amenazantes”. De esta manera las familias son monitoreadas por el Estado mediante diversas instituciones con el fin de lograr una armonía social.

Pensar la relación familiar como natural olvida el hecho de que la familia es siempre un artificio. Lejos de basarse en las relaciones que la biología o la legalidad establecen, el psicoanálisis entiende que los lazos familiares son lazos consentidos por cada sujeto que la compone.

¿Cómo puede entonces el psicoanálisis correrse del discurso normativo que las políticas sociales sostienen?

El hecho de que el discurso normativo no funcione del todo deja un espacio para la intervención del analista. “En el lugar de la voluntad moral y de la voluntad de goce, el deseo del analista”. (Miller 1989-90, p.305)

El psicoanálisis en el ámbito comunitario intervendría en una doble vertiente. Por un lado haciendo emerger a los sujetos en su enunciación, por el otro descompletando el saber institucional.

El psicoanalista, lejos de pretender una armonía, intenta dividir al sujeto, apelar a su falta. No a su falta en cuanto a incumplimiento de deberes sino a su falta en ser. El analista golpea la puerta antes de entrar, pide permiso, escucha, no comprende y pregunta.

Para escuchar parte de la creencia de que existe un sujeto detrás de esos datos estadísticos. Desde el inicio de la intervención parte del desconocimiento de los asuntos de familia, dejando de

lado todo el saber que las instituciones le han transmitido ya que esta información no supone síntomas familiares sino institucionales.

Así, le devuelve el saber al sujeto, apunta a la responsabilidad subjetiva moviéndolo del lugar de víctima o culpable y le ofrece un lugar para que trabaje. El operador social posicionado como causa de deseo respeta los arreglos y soluciones sintomáticas que cada sujeto de cada familia ha encontrado para hacer con lo real.

Parte de estos arreglos para abrir campo a nuevas posibilidades al desnaturalizar prácticas que el sujeto repetía sin saberlo. Desarma algunos significantes detrás de los cuales el sujeto se escondía para hacer emerger su singularidad.

Más allá de toda naturalización la no relación sexual insiste siempre, y es allí, en esta insistencia, que el campo de los derechos humanos no puede abarcarlo todo. El discurso analítico revela una hiancia en el Otro Social.

La posición del analista en las instituciones hace posible sostener esa hiancia, descompletando el saber institucional de manera tal que la singularidad de cada familia, la singularidad de cada sujeto pueda ser tomada en cuenta.

La familiaridad en las instituciones debe ser cuestionada de forma tal de que se desnaturalicen prácticas segregativas y saberes normalizadores que dejan sin movilidad a los sujetos.

Tal como plantea Jean Claude Maleval:

El psicoanálisis no proclama ningún ideal. Freud prevenía contra el modelaje del paciente a imagen del analista. Lacan quería instituir “una práctica sin valor”. La ética analítica no prejuzga en las elecciones de los sujetos. Ella incita a cada uno a arreglárselas con la singularidad irreductible de su goce. (2013, p.84)

Pero en algunas ocasiones la posición que debe tomar el analista es la posición del Amo. Cuando los niños están solos frente a lo siniestro, en el encuentro con padres que llevan a los niños a situaciones de riesgo

de vida o madres melancolizadas que dejan a sus hijos pequeños como desechos a la deriva, el analista actuará frente a la urgencia como Amo para impedir lo terrible. No lo terrible del encuentro traumático que es inevitable por ser contingente, lo terrible de la muerte producto del desamparo del Otro Social.

Como plantea Laurent (2008), “la posición del analista debe ser la de proteger al niño de los delirios familiaristas de sus padres”, agregaría también de los delirios familiaristas de las instituciones.

Miller (2005) plantea que “calibrar el malestar contemporáneo es captar que estamos en una coyuntura de elección forzada que compromete nuestra responsabilidad epistémica, ética y política” (p.238). La responsabilidad del psicoanálisis sería hacerse un lugar en el discurso del amo adoptando una posición subversiva y mostrando en acto que más allá de toda norma se encuentra el deseo, sosteniendo siempre que la intervención analítica no se guía por las estadísticas sino que se construye a medida de cada encuentro con cada sujeto.

Notas

¹ A cada NNA que ingresa en cualquier modalidad en convenio con el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (centro educativo, club de jóvenes, hogares, etc) se le otorga un número de SIPI (Sistema Integral de Protección a la Infancia) que sirve de referencia para realizar un seguimiento y monitoreo desde INAU.



Bibliografía

Bassols, M. (2016) “Famulus”. En *Lacan XXI, Revista FAPOL online*. Recuperado en <http://www.lacan21.com/sitio/2016/10/25/famulus/>

Cercanías (2016). *Modelo de atención*. Montevideo, Uruguay: MIDES, 2016. Recuperado en: <http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/85536/1/modelo-atencion-2016.pdf>

- Hegel, G.W.F. (1807) *Fenomenología del Espíritu*. Madrid, España: Abada Editores, (2010).
- INAU (2008) *En la búsqueda de contextos familiares afectivos para que la internación sea el último recurso*. En Archivos de Presidencia online. Recuperado en http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/noticias/2008/04/2008041101.htm
- Lacan, J. (1938) “Los complejos familiares en la formación del individuo”. En Lacan, Otros escritos. Buenos Aires, Argentina: Paidós, (2012).
- Laurent, E. (2008) “*El niño como real del delirio familiar*”. Conferencia pronunciada en las VII Jornadas de la ELP. Clínica del Lazo Familiar y de sus Nuevas Formas. Paris, 8 y 9 de noviembre de 2008. Recuperado en <http://wapol.org/pt/articulos/TemplateArticulo.asp?intTipoPagina=4&intEdicion=2&intIdiomaPublicacion=9&intArticulo=1748&intIdiomaArticulo=1&intPublicacion=13>
- Laurent, E. (2009) “Siglo XXI: no-relación generalizada e igualdad de términos.” En Daumas, A. y Stiglitz, G (ed.) *Psicoanálisis con niños y adolescentes 2. Políticas, prácticas y saberes sobre el niño*. Buenos Aires, Grama Ediciones,(2009) (pp. 11-20).
- Maleval, J-C. (2013) “El derecho no es el deber.” En Miller: *El matrimonio y los psicoanalistas*. Buenos Aires, Grama Ediciones, (2009).
- Mides (2011) *La familia como fortaleza: entrevista con Valeria Gradin*. Recuperado en <http://www.mides.gub.uy/21161/la-familia-como-fortaleza>
- Miller, J. A. (2005). *Piezas sueltas*. Buenos Aires, Paidós, 2013.
- Miller, J. A. (2007) “Cosas de familia en el inconsciente”. En Miller, J-A. *Introducción a la Clínica Lacaniana*. Barcelona, RBA, 2007.
- Miller, J-A. (1989-1990) *El banquete de los analistas*. Buenos Aires, Paidós, 2011.
- Miller, J-A. y Laurent, E.(1996-1997) *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Seminario en colaboración con Éric Laurent. Bs. As., Argentina: Paidós. 2005

INFANCIA Y MUNDO VIRTUAL



La infancia y los goces de la época

Constanza Berenice Gómez

El avance de las nuevas tecnologías ha ido penetrando cada vez más en la vida cotidiana. Hoy “las pantallas”, tablets, celulares, Ipods, y ordenadores, ocupan un lugar, podría decirse, casi indispensable, generando cierta dependencia para realizar cualquier tarea y principalmente para no estar ajenos a los vínculos sociales, quedando el sujeto atravesado y condicionado por el uso de estos objetos.

El niño ha quedado a expensas de esto, y ya no resulta extraño observarlos en cualquier ámbito atrapado por estos dispositivos, durante un encuentro familiar, en el banco de una plaza, y hasta en fiestas de cumpleaños, donde pueden observarse grupos de niños esperando el turno para tener en sus manos una tablet. Lo que se mira pareciera no poseer un fin, ya que un nivel de juego remite a otro, un video de YouTube envía a otro, y así sucesivamente, permaneciendo absortos frente a estas imágenes.

Esta relación con los objetos tecnológicos también se hace presente en los motivos de consulta que aparecen en la demanda clínica, tanto de parte de los padres, como de los niños. De los primeros, se escucha su queja y preocupación en relación a la cantidad de horas que sus hijos pasan con estos aparatos, resultándoles dificultosa la tarea de poner un límite a este nuevo pasatiempo, aunque paradójicamente también se advierte que serían los padres mismos quienes habilitan su uso, según ellos, para que el niño no se aburra o no moleste. De parte de los niños, se deja entrever la falta de interés en otro objeto o actividad que no sea a través de lo que la pantalla ofrece.

En este estado de cosas, resulta clave la investigación sobre la presencia y la función que tienen en la subjetividad estos objetos del mundo virtual como también su relación con los nuevos síntomas, por ser uno de los desafíos que hoy presenta la clínica con niños.

El niño en la posmodernidad ¿Una infancia solitaria?

Toda época posee características específicas que la definen y la determinan, y los sujetos, no escapan a su impronta. En otras palabras, cada momento histórico provoca efectos en la subjetividad, y en consecuencia también deja sus marcas en la manifestación de los síntomas, resultando sustancial investigar tanto los modos en que la cultura incide en la subjetividad, así como las diferentes respuestas que los sujetos manifiestan según el contexto de cada época (Rubistein, A., 2014).

Entonces, frente a esta relación del niño con la pantalla, que va en aumento desde edades cada vez más tempranas, y que constituye un creciente motivo de consulta en la clínica, el punto de partida será la indagación de los rasgos representativos de nuestra época.

Es sabido que los comienzos del siglo XXI estuvieron signados por avances científicos y tecnológicos, con un creciente desarrollo de la informática, donde lo virtual pasa a ocupar un lugar de realidad y en consecuencia, establece una fuerte primacía de la imagen. Por otro lado, junto a este discurso de la tecnociencia, el sujeto se encuentra comandado por el discurso capitalista, que promueve el consumo bajo la “supuesta” promesa de bienestar que provocaría la posesión de los productos que oferta el mercado. No obstante, detrás de esta promesa, los objetos conllevan el signo de la fugacidad incitando al consumo desenfrenado, porque la aparición de otra oferta deja sin valor lo obtenido y la nueva garantía de felicidad queda a la espera de una nueva compra. A esta forma de consumo moderno, Lipovetsky la denomina “hiperconsumo”, ligado a nuevas modalidades de estar, de consumir y de transitar los espacios actuales, que remiten al sujeto a una exigencia de goce ilimitado.

Otro rasgo que caracteriza la época, de acuerdo a Velázquez (2007), es la “desmitificación de la familia nuclear como la organización normal y universal, (...) la familia como tal, ha dejado de ser el vehículo privilegiado de la transmisión generacional y la fuente de identificaciones”. Así, el sujeto sin referentes simbólicos se encuentra en una época signada por la

crisis de las normas, frente a un Otro que se desvanece.

En “*El Otro que no existe y sus comités de ética*”, Miller (2007) destaca: “La inexistencia del Otro inaugura verdaderamente lo que llamaremos *la época lacaniana del psicoanálisis* –que es la nuestra-, la época de los desengañados, la época de la errancia” (p.10). Más adelante explica que esta inexistencia del Otro es la que condena al sujeto a la caza del plus de gozar, siendo el imperativo de la civilización: ¡Goza! (p.19).

En este punto, cabe la pregunta por la inexistencia del Otro, ¿Qué significa esto?

Retomando algunos conceptos, sabemos que los padres, encarnando las funciones materna y paterna, son quienes poseen un lugar fundamental para la constitución del niño como sujeto deseante, y operan inicialmente en el proceso de construcción de subjetividad como representantes de la cultura.

El niño nace en un vacío, en un lugar donde el Otro lo debe alojar de alguna manera, y es ese encuentro lo que le posibilita la entrada al discurso parental. De este modo, el sujeto se constituye en el lugar que llamamos campo del Otro, tomando al Otro como lugar simbólico-constituyente que garantiza que un sujeto exista. El niño se encuentra con significantes que toma del Otro, significantes que le permitirán nombrar lo innombrable para poder hacer algo con lo que a él le sucede y poder darle alguna significación” (Fryd, A., 2009).

Será el padre quien, en tanto función, adquiere un estatuto significante: Nombre-del-Padre, que instituye la ley. “El padre en su dimensión significante produce la separación entre en sujeto y el Otro, legaliza el deseo del sujeto, ¿cómo?: nombrándolo, el padre nombra el deseo del sujeto” (García, J. y Zack, O., 1990, p.20). Esto designa al padre como representante de la ley, permitiendo el ingreso a la cultura al inscribir la ley de prohibición del incesto.

En consecuencia, como señala Mirta Berkoff (2009) en el texto: “*El niño y la dictadura del objeto en la época*”, nos

encontramos con un sujeto errático, a la deriva, frente al lugar de agente que el discurso capitalista ha tomado. Así, la función que encarnaba el padre, de ordenar, de prohibir y prescribir, regulando de este modo el goce, es trocada por la ley del mercado, sometiendo al sujeto al imperativo de gozar. (Cfr. p.137-138).

En este contexto asistimos a lo que Eric Laurent (2012) en su conferencia: *El Psicoanálisis y la crisis del control de la infancia*, describe como la marcada experiencia de soledad que hoy la infancia padece, al estar contaminada por el individualismo de masa de la época. Explica que esto se produce como una de las consecuencias de las reconfiguraciones de las familias. Por un lado, por las dificultades que poseen los padres para poder acceder a un empleo, donde además las mujeres, si bien con un estatuto más precario, también deben ingresar a la vorágine del mercado laboral. Por otro lado, como consecuencia de esta movilización de los padres, las familias tienden a ser menos numerosas, y los abuelos que viven más, poseen poco tiempo para sus nietos fuera de las actividades personales que realizan.

De otros goces...

El recorrido por la urdimbre de lo contemporáneo, muestra la configuración de un nuevo orden simbólico donde los discursos de la tecnociencia y del capitalismo se han convertido en nuevos vectores que recaen sobre el sujeto bajo la premisa: solo se trata de gozar. Goce que queda desregulado frente a la caída de la función paterna, dejando al sujeto desorientado y sin ideales. En este estado de cosas, ¿Qué ocurre con el niño? ¿Qué lo lleva a quedar pegado a las pantallas?

Monica Pelliza (2014) habla de un niño hijo del discurso capitalista, esto significa que el niño mismo se ha convertido en objeto de consumo, y de este modo toma las riendas frente al Otro social aunque este Otro a su vez, está ubicado en el mismo lugar. Es decir, que es ese mismo Otro quien ofrece estos objetos, que

también consume, como modo de respuesta frente a su ausencia. Son numerosas las escenas cotidianas donde los padres ofrecen estos dispositivos para continuar ellos frente a “su” pantalla.

Entonces, ¿qué mejor “compañero” que un dispositivo electrónico que no requiere de otro, que no pide nada a cambio, y que está disponible en todo momento con solo pulsar un botón? ¿Será esta soledad la que de alguna manera influyó en el estallido y la gran popularidad de los “YouTubers”? Personajes que vienen en aumento al compartir videos de elaboración propia en la red y se han convertido en los ídolos de niños y adolescentes. Este fenómeno ha establecido un nuevo modo de encontrar un lugar en el mundo de lo virtual a partir de un nuevo Otro, el espectador. No hay una compañía discográfica, o jueces de un concurso que determinen quién llega a la fama, más que los mismos pares que van definiendo quién se hará famoso a partir de hacerse seguidores. A su vez eso les da una participación muy activa a los espectadores en el fenómeno de los Youtubers. Habría que pensar que no sólo se trata de identificación sino de la presencia de un goce compartido.

Esto conduce a establecer que la imagen, a través de los infinitos videos y juegos que la red proporciona, se han constituido en una fuente de goce, donde los niños quedan ofertados a este por la caída del Otro, sumado al ofrecimiento compulsivo de objetos que resultan más aptos para el goce que para el deseo que la ciencia aporta (Negro, M., 2015).

Asimismo, y en relación a esta actividad solitaria frente a la pantalla resulta esencial la indagación sobre el tratamiento que haga el niño de estos dispositivos, es decir, si operarían como referentes ó, como plantea Gustavo Stiglitz (2016), si este nuevo pasatiempo podría pensarse como otro modo de separarse del Otro.

Otro punto que no debe perderse de vista, es lo que Eric Laurent (2012) vislumbra detrás de la oferta de las pantallas junto con las nuevas configuraciones familiares, y es que aquí se esconde que el objeto es el niño mismo, niño como objeto de goce, y esta experiencia del niño como objeto de goce va

en contra de la posición del niño como ideal en el deseo de los padres. Niño que en la soledad de ser el objeto para el goce de Otro, hiper apreciado como objeto, aclara Stiglitz (2016), no puede serlo como sujeto deseante.

Lo que el Psicoanálisis propone

Siguiendo a Adriana Rubistein (2014) podemos decir que frente a las nuevas subjetividades y los cambios de la época, el psicoanálisis

(...) no pretende cambiar el curso de la historia ni abrir juicios morales sobre las nuevas formas de gozar. Tampoco puede evitar el desamparo al que el sujeto está expuesto, la angustia, los efectos de la desocupación, de la violencia, del consumo. Pero a partir de reconocer en cada caso la solución singular que el sujeto ha creado frente al encuentro con lo real, puede volver a abrir la posibilidad de creer en el síntoma e incidir así en las respuestas subjetivas (p.3).

De este modo, en relación a la alienación del niño a la pantalla, no se trata de prohibir el uso de estos dispositivos o de establecer qué cantidad de horas debieran utilizarse, sino de poder explorar qué función cumplen para cada niño, que tratamiento le da, es decir, indagar qué lo lleva a quedar pegado a estos objetos, y cuáles son sus efectos. Esto es lo que define y diferencia al psicoanálisis de otros abordajes, al considerar la lógica del caso por caso que respeta la singularidad de cada sujeto, brindando un espacio para producir un sujeto de deseo que pueda desplegar su síntoma, como lo más propio que lo diferencia, y haciéndose responsable de su goce.

Bibliografía

- Berkoff, M. (2009). El niño y la dictadura del objeto en la época. En Daumas, A. y Stiglitz, G. (Comp.) *Psicoanálisis con Niños y Adolescentes 2. Políticas, prácticas y saberes sobre el niño*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones. (pp.137-144)
- Fryd, A. (2009). *La respuesta a un discurso de violencia*. Artículo publicado en el Aperiódico Psicoanalítico N° 18. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://a-nomia.blogspot.cl/2011_12_01_archive.html
- García, J. y Zack, O. (1990). *Freud-Lacan. Acerca de la Psicosis*. Ed. Tekne. Bs. As., Argentina.
- Gross, M. y Díaz Redondo, C. (2015). *El análisis en tiempos de Starbucks*. Recuperado en: <http://revistadesvios.unsam.edu.ar/el-analisis-en-tiempos-de-starbucks/>
- Laurent, E. (2012) *El Psicoanálisis y la crisis del control de la infancia*. Conferencia en el IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en Psicología. Organizado por la UBA. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=157:el-psicoanalisis-y-la-crisis-del-control-de-la-infancia&catid=15:actualidad&Itemid=1
- Miller, J-A. y Laurent, E. (1996-1997) *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Seminario en colaboración con Éric Laurent. Buenos Aires, Argentina: Paidós. 2005
- Negro, M. (2015). Las pantallas y la función de la imagen. *Virtualia: Revista digital de la Escuela de Orientación Lacaniana*, N° 30. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.revistavirtualia.com/articulos/104/dossier-enapol-el-imperio-de-las-imagenes/las-pantallas-y-la-funcion-de-la-imagen>
- Pelliza, M. (2014). Niños Amos. En *Hablar con el cuerpo. La crisis de las normas y la agitación de lo real*. Grama Ediciones. Buenos Aires, Argentina.
- Rubistein, A. (2014). Para una política del psicoanálisis en la época actual. *Virtualia: Revista digital de la Escuela de Orientación Lacaniana*, N° 28, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.revistavirtualia.com/articulos/170/real-y-ciencia/para-una-politica-del-psicoanalisis-en-la-epoca-actual>

- Stiglitz, G. (2016). *Infancias de Hoy: pequeños artefactos, grandes soledades*. Conferencia organizada por el Postítulo en Psicoanálisis con niños y adolescentes de orientación lacaniana en la Universidad Central. Santiago, Chile.
- Velásquez, J. F. (2007) *El niño en los inicios del siglo XXI*. Clase de Apertura del Curso de Introducción al Psicoanálisis: “El niño en los inicios del siglo XXI”, organizado por la NEL-Medellín. Recuperado de: <http://nel-medellin.org/el-nino-en-los-inicios-del-siglo-xxi/>

Un niño en el discurso de los medios

Lucio Pierini

A modo de introducción

Una generalización imposible... ¿Qué es un niño? ¿existe tal un-niño, o sólo es una ficción que toma la parte por el todo?

... ¿Podemos hacer de la infancia una categoría homogénea? ¿siempre existió tal etapa? ¿O es solamente un espejismo de nuestro fantasma?

Así comienza este pequeño viaje, señalando las dos paredes entre las cuales discurre nuestra senda. Quizá en algún momento pareciera que definimos al supuesto niño, pero la cosa se escurre como arena en las manos. En todo caso, bordeamos un punto, damos ejemplos, señalamos aristas e imperfecciones.

Lo que sigue es un intento de pensar el estatuto del niño, más precisamente en una situación muy particular acaecida tiempo atrás, referida al rol del discurso mediático. Estamos hablando acerca de aquella noticia falsa que publicó impunemente la agencia de noticias oficial (Télam) durante el recital de Indio Solari y los Fundamentalistas del aire acondicionado, realizado el día 14 de febrero de 2017 en la ciudad de Olavarría.

I

Situación: cumpleaños de un amigo. Segregación. Fumadores afuera, no fumadores adentro. A pesar de ello, la disposición geográfica no impedía que las conversaciones del interior se escucharan afuera. La veníamos pasando tan bien, que ese evento, probablemente el más importante de la cultura popular, o el más popular de la cultura, se nos pasó, olvidamos por completo que estaba en desarrollo. Pero, cerca de la medianoche, llegó el estiletazo que hizo desmadrar la juntada. *“Hay muertos en el recital, uno es*

un menor” empezó a circular, como virus. El sintagma “*menor fallecido*”, el significante “*tragedia*” golpeaba los cuerpos *-al menos el mío-*.

Suponemos (o suponemos mal) que todos tendríamos un familiar, un amigo o un conocido en Olavarría. Cierro esta ventana: entre los fumadores, evitamos el tema, maldijimos la suerte y nos entretuvimos en otra cosa. Adentro la cosa¹, por cierto, estaba caldeada. Repito, se podían escuchar los entusiastas argumentos que arrojaban al ágora –muchos de ellos fueron luego iterados en diversos programas de la avasallante red mediática- pero pude extraer que la mayoría de esos argumentos apuntaba a que ese niño *nunca debía estar allí... ¿Estaba realmente* –si es que esto dice algo- allí para luego morir en esa celebración *barbárica y dionisiaca?* ¿Importa, o importó, que ese niño hubiese *existido realmente?* Hoy me pregunto *¿Qué hacía ese niño allí, circulando virósicamente, en el discurso?*

“Tres transformaciones del espíritu os he mencionado: cómo el espíritu se convirtió en camello, y el camello en león, y el león, por fin, en niño. Así habló Zaratustra”(Nietzsche, 1892)².

II

La niñez, o el niño son construcciones epocales de la cultura, podríamos leer en Philippe Ariès. Desde su punto de vista, la cultura le hace un espacio, se abre al advenimiento de lo nuevo, proceso que podríamos rastrear de las representaciones artísticas, objetos de uso cotidiano, etcétera. Nosotros –practicantes del psicoanálisis de la orientación lacaniana- y un poco más radicalmente, diríamos que el niño *es una creación del lenguaje*, haciendo génesis de su lugar como objeto.

Desde este punto, la cuestión difícil sería definir más específicamente de qué tipo de objeto hablamos. Un acercamiento posible sería ejemplificar cómo cada discurso, como modo de lazo social, moldea la *sustancia-niño* en diversas formas. Así, podemos encontrar figuras del niño atravesadas por construcciones

discursivo-institucionales, para nada *naturales*.

El *discurso jurídico* tendrá su versión del niño con respecto a la familia, a los derechos y obligaciones, y también en cuanto a su imputabilidad, es decir, a su capacidad de criminalidad y castigo, variable de ajuste de las derechas en general. Así también el *discurso religioso* (entiéndase cristiano-occidental), en cuanto toma al niño como tercero que garantiza la relación sexual –que no existe-. Allí, el papel del alma será soporte del concepto de vida desde la concepción y también, justificativo del genocidio de los pueblos originarios, entre otros.

El *discurso freudiano*, por su parte, asigna un lugar particularismo al niño en su teorización. Por una parte, lo ubica en aquel conocido “*his majesty the baby*”, amo y señor de los territorios narcisistas. También es importante recordar aquella inversión lógica del niño como padre del adulto, estableciendo la correspondencia de la neurosis infantil de aquel en éste. Tampoco hay que olvidar al niño puesto en aquel difícil esquema de las ecuaciones del inconsciente *pene-niño-excrementos-dinero-regalo*. En todo caso, aparece como objeto valioso en esta serie intercambiable. Una última referencia ¿Podríamos pensarlo también como figura de *lo ominoso*, catalizador de angustia, haciendo sonar las alarmas de la angustia-señal?

Sigue allí tirado, boca abajo, con la cabeza entre la arena y las olas, Aylan Kurdi, uno de tantos niños kurdos³.

II y 1/2

Esta perspectiva, la de “*culpar*” al lenguaje como “*padre del niño*” quita toda naturaleza -y por ende biología- al asunto de la niñez. ¿Podremos manejarnos sin estas variables? Verdaderamente, esto achica el paño, para bien o para mal. Saca del escenario, el eje de lo evolutivo, es decir: *edad, esperable, desarrollo adecuado o inadecuado, etc.* Pero pone en el punto de mira algo sumamente importante –e importante de definir- como es la *estructura*. ¿De qué estructura hablamos? Lacan lo dice con todas las letras: “*Estructura*

del lenguaje es un pleonismo". Estructura... ¡y chau!

Entonces, un primer acercamiento: el niño es un sujeto en estructuración. Esto plantea un continuum apoyado en Lo Simbólico, donde lo que quedaría por fuera sólo podría ser un real "puro" tan dificultoso de pensar. Retomando, ¿Qué herramientas nos ofrece esta perspectiva? Nos ofrece, operar con la palabra (o sus sucedáneos, como el juego) en sus dos vertientes: deslizando sentido y como golpe en el cuerpo.

"Y al chico que aspira tren mientras viaja en poxirán"⁴.

III

Volvamos a la estructura y a ciertas asignaciones. Pensemos, casi al pasar, en algunas figuras del lenguaje y sus productos supuestos:

El niño oxímoron: el niño adulto; el adulto niño. Figura del decaimiento de la función paterna, de la borradura de las capas que diferencian las generaciones. Al menos desde una perspectiva *burguesa* (porque en capas menos agraciadas de la sociedad trabajaron siempre) los niños tienen atribuciones de "grandes", quieren lo que quieren sus padres, o por el contrario, quienes se encuentran en el nivel "niño" son los adultos. Por supuesto, no podemos dejar de ver la mano no-invisible del mercado delineando a estos sujetos como *sujetos-de-consumo*.

El niño sinécdoque o antonomasia: el niño generalizado. Acá podríamos decir "*todos los niños...*" o "*todo el mundo sabe que un niño...*". De esta forma, se piensa en el niño, o la niñez como una uniformidad, como algo a lo que podemos hacerle preguntas y de lo que obtendremos una respuesta *unívoca*. Una *campana de Gauss*, que nos va a informar de la media, de la mediana y de la distancia con respecto al promedio. Pero, a nuestro pesar, la cosa no es tan así. Por más que se esfuerce el discurso del *deséeme*⁵ no hay uniformidad. Cada niño es singular, y como tal, exige ser tomado desde el *caso a caso*.

El niño que no responde al canon, o el niño enfermo: se

ubica en dos sectores (desde una moralidad dudosa, digamos) “malos” del lenguaje: el *no* y *lo discordante*. No hablan o hablan raro. No comen o comen mal. No interactúan o lo hacen de manera perturbadora. No les va bien en la escuela o allí es donde dificultan la convivencia. Son desafiantes. Son negativistas. Se mueven mucho⁶. Desde el discurso legalista, es decir, desde lo que *debe* hacer un niño, ellos se ubican en cruz. Son rápidamente etiquetados como problemáticos, enfermos o a tratar.

Pero que nadie sepa qué es un niño
Ni el niño cuando se da vuelta / Y grita al verse: ¡Un niño!⁷.

IV

Tomemos lo que dice Aníbal Leserre en “*Enseñanzas del psicoanálisis con niños*” acerca de la conjunción psicoanálisis-niños. Frente a ella opone una nueva conjunción, en este caso invención-ética. Es interesante la propuesta, ya que da por descontado que intentamos no comprender acerca de los primeros dos términos. No damos por sentado qué es un niño sino que apostamos a que allí se ubica un sujeto, sujeto del deseo y también del goce. Esta postura ética da lugar al caso a caso, a la invención puesta en juego para lograr una cura.

Este descentramiento continuo que produce el discurso del psicoanálisis y sus elaboraciones van a contramano del Discurso ¿Amo? actual. Éste, con la unión –supuesta- de verdad y autoridad apunta y nombra, pero su validez fue desgastándose con lo frenético del correr del tiempo. Tampoco hay que olvidar aquella sentencia de Lacan en “*La tercera*” acerca del desbocamiento de Lo Real.

El niño está en la vereda, esperando por el sol/y aunque ya no habrá mañana/siempre espera un rayo⁸.

Una referencia que me resulta ineludible es “*La muerte de un héroe*” de Pär Lagerkvist (1924) donde, desde una perspectiva del absurdo y la ironía se relata cómo el horror se presenta en un momento segundo con respecto al espectáculo.

No hay que soslayar que Lagerkvist escribió este cuento en ¡1924! En resumidas cuentas, habla acerca de un concurso donde se le paga a alguien para que se arroje de la torre más alta de la ciudad. El héroe, infatuado por los medios y la opinión pública, vende todas las entradas, genera gran atención, sube, se tira y muere. Recién en ese momento se produce el “estremecimiento” y los asistentes se horrorizan, juzgan de poco civilizadas tales prácticas, y vuelven a sus casas.

Por supuesto, surgen algunos interrogantes en el lector: ¿Cuál es el lugar de la muerte en este armado? ¿Por qué el horror aparece en un segundo momento?

Hay algunos elementos claves a la hora de tratar de dar significado el relato. Hay un marco, un espectáculo, entradas, titulares de diarios... Pero lo que está en juego es la vida. Más allá del dinero y la fama ¿*Qué es la vida*? Y más aún ¿Este relato no nos pone en contacto con aquello que decía Freud acerca de la *actitud ante la muerte*?

En fin, la muerte, o lo que separa aquella de la vida, puede ser espectáculo y quizá solo en un segundo momento podría despertar el horror. Podríamos extraer de aquí una pequeña sucesión:

espectáculo → estremecimiento → horror.

¿Y qué es el “*estremecimiento*”? Voy a citar parte del texto porque me parece maravilloso como lo expresa:

Y el hombre cayó; todo fue breve. La gente se estremeció, luego levantó la cabeza y se puso camino a casa. Hubo cierta decepción. El espectáculo había sido grandioso, y sin embargo... En suma, lo único que había hecho era matarse y se había pagado caro por una cosa tan simple. Se había desarticulado horriblemente, pero,

¿qué placer se había obtenido? ¡Una juventud llena de promesas sacrificada de esa manera!

Los subrayados (*que son agregados*) indican las coordenadas del “*estremecimiento*”: *breve, decepción, espectáculo grandioso, desarticulado horriblemente*, y la pregunta final *¿qué placer se había obtenido?*

La pregunta, que el autor (*o el traductor*) deja ambigua es *¿Quién obtuvo placer? ¿O fue un más-allá del placer?*

Quizá ese momento es cuando entra a jugar en la escena *el resto*, para nosotros, *el objeto a*.

“Esos chicos son como bombas pequeñas”⁹.

VI

Tomemos la fórmula: $a \rightarrow \mathcal{S}$, teniendo en cuenta que no representa al objeto *a* como *objeto-causa*, sino como la operación que produce el *goce perverso*. En este caso, el perverso hace surgir la angustia en el campo del sujeto, por medio de *des-velar el objeto a en su campo escópico*.

¿Hay o no hay cierta *complacencia* entre perverso y partenaire? ¿Y si pensamos al partenaire como un sujeto mirando a través de un marco, como la *pantalla*? En todo caso, estamos suponiendo un goce perverso a ese Otro de la pantalla.

Ahora bien, este niño-objeto *a* ¿Se presta al juego perverso? ¿O es, dado sus coordenadas en el montaje, *un objeto angustiante, presentificación de una ausencia?*

Se ríe el niño dormido / Quizás se sienta gorrión esta vez
Juguetando inquieto en los jardines de un lugar / Que jamás despierto encontrará¹⁰.

VII

En la publicación más reciente de la Colección de Instituto Clínico de Buenos Aires, “*Los miedos de los niños*”, Jacques Alain Miller colabora con una conferencia titulada “*El niño y el saber*”

bajo el título general *Orientación*.

Allí Miller expresa que “*niño*” y “*saber*” *van muy bien juntas* ya que entre ellas podemos establecer una relación de *victimización*. Continúa por esta línea y expresa que el niño es *víctima de un saber esclavo* del Amo, que se encuentra en esta relación ocultado por el *semblante*. En el lugar del esclavo ubica a *la pedagogía y la psicoterapia*, ya que conducen al niño a *crear* en ese saber-Amo. Ejemplifica este saber Amo en una tríada: *Estado, familia y medios de comunicación*.

Con respecto a estos últimos, dice Miller:

Los medios de comunicación [influyen en la producción de sujetos a la par del Estado y la familia], en la medida en que la distracción vehiculiza un saber que modela al sujeto. Sobre el sujeto a educar nos interrogamos repetidamente a propósito de la incidencia del espectáculo, en particular los que son violentos.

A lo que nos preguntamos

¿Qué sucede si el niño *es* el espectáculo violento?

Fui secuestrado en una guerra / torturado y preparado pa' matar me han convertido en una bestia / soy solo un niño que no tiene identidad¹¹.

VIII

En el discurso de los medios actuales podemos rastrear este discurso *efímero*, casi un *murmullo* de simbólico, quizá una frase cortada. Trato de designar esto como el discurso de la *desinformación foquista*¹², la que parece turbar y hacer eco en el sujeto actual. Eventos como Olavarría, Cerro el Gordo (accidente del plantel de Chapecoense), incluso las guerras actuales se vieron y se ven reflejadas mediáticamente¹³ en este paradigma incipiente, sostenida por los gadgets modernos¹⁴.

¿Podremos usar el discurso del psicoanálisis para responder qué hacía ese niño allí, en el titular de Télam? Ese niño allí, en el discurso fragmentario de la micro-desinformación estaba para cumplir una función: como *catalizador de angustia*, punto de corrimiento del velo simbólico-imaginario, niño-estímulo de esos sectores poco simbólicos de la subjetividad (quizá holofrásicos) , estratégicamente puesto por el Amo de muchas caras y voces (his majesty the big brother) para forzar un *pequeño pasaje al acto*, un *acortamiento del tiempo para comprender*, en el uno a uno, es decir, *el acceso de ira, de odio, la cólera, que haga desarticlar las clavijas de los agujeritos, y se desate la furia en el Bósforo*.

VIII Addenda

En el breve período de vida de este texto (¿viven los textos? ¿por qué no?), es decir, en el período de escritura, reescritura, corrección y re-corrección, me acercaron lecturas útiles, muy útiles a los fines de este trabajo. Una de ellas es un párrafo que escribe Graciela Brodsky (2015) en “Mi cuerpo y yo”. Allí dice:

¿Cómo se entiende desde el punto de vista del psicoanálisis que la ejecución de los rehenes que lleva a cabo el Estado Islámico sea dada a ver al mundo entero? Que sea dada a ver ¡y que se mire! Lacan pensaba que finalmente eran las imágenes las que nos devoraban a nosotros, que la imagen capturaba al ojo voraz, lo hacía su siervo, y que poníamos nuestro ojo al servicio de la imagen por la satisfacción que obteníamos a cambio, satisfacción que desbordaba la mirada y se irradiaba al cuerpo. Satisfacción oscura, paradójica, en la que mi yo se desconoce, y en la que mi cuerpo se regocija. En definitiva, si nos tapamos los ojos para no ver, es porque el cuerpo no necesita la luz para gozar (p. 45).

Cabe destacar en esta cita que uno podría *jugar* a reemplazar la frase *la ejecución de los rehenes que lleva a cabo el Estado*

Islámico por otra como *el hambre de los niños en X lugar* y el resultado será el mismo o similar. Por supuesto, es importante destacar la fineza de la cita que reúne en un párrafo conceptos importantes y complejos: *imagen, ver y mirar, ojo, cuerpo y goce*. Lo que nos orienta es, por supuesto, cernir teóricamente esa *satisfacción oscura, paradójica* extranjera el *yo*, en la que el *cuerpo* aparece *regocijado*.

Notas

¹ ¿Por qué no “das ding”?

² Nietzsche, F. “Así habló Zaratustra”.

³ <http://www.lanacion.com.ar/1934015-un-ano-despues-de-la-muerte-de-aylan-kurdi-y-de-la-foto-que-conmovio-al-mundo-que-cambio-con-los-refugiados-en-el-mediterraneo>.

⁴ Attaque 77 “El pobre” incluida en “Radio insomnio” del 2000.

⁵ En el sentido que le da al término Néstor Braunstein en “Diagnosticar en psiquiatría”.

⁶ “i) Que se agitan como locos” diría Borges en “El idioma analítico de John Wilkins”.

⁷ Hugo Loyacono “Los niños” Fundación Argentina para la poesía. 1971

⁸ La Renga “Algún Rayo”, incluido en “Algún rayo” de 2010.

⁹ Patricio Rey y sus redonditos de ricota “Ji ji ji”, incluido en “Oktubre” de 1986.

¹⁰ Luis Alberto Spinetta “Plegaria para un niño dormido”, incluido en “Exactas” de 1990.

¹¹ Ska-p “Niño Soldado”, incluido en “¡¡Que corra la voz!!” de 2002

¹² En sentido, extrapolado de “Guerra de guerrillas” de Ernesto Guevara.

¹³ Aunque ya lo había anticipado Jean Baudrillard en “La Guerra del Golfo no ha tenido lugar”.

¹⁴ Un concepto aproximado es el de “posverdad” que se encuentra en auge, pero a la vez muy débilmente conceptualizado en mi opinión. Ahora bien ¿Es una novedad el concepto luego de los desarrollos de Lacan (fixión, verdad y Verdad, por nombrar sólo dos) o de los postmodernos, o incluso cuando ya pasaron 132 años de la publicación de “Más allá del bien y del mal” de Friedrich Nietzsche? Nihil novum sub sole.

Bibliografía

- Ariès, P. (1960). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, España: Editorial Taurus. (1992).
- Braunstein, N. (2013) *Diagnosticar en psiquiatría*. DF, México. Siglo XXI Editores.
- Brodsky, Graciela. (2015) Mi cuerpo y yo. En *El cuerpo hablante. Parlêtre, sinthome, escabel*. Editorial Grama. (pp.37-45)
- Freud, S. (1914 [1918]) Historia de una neurosis infantil (caso del «Hombre de los lobos»). En Freud, *Obras Completas Volumen 15*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores. (2013).
- Freud, S. (1915 [1917]) Sobre las trasmutaciones de los instintos y especialmente del erotismo anal. En Freud, *Obras Completas Volumen 15*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores. (2013).
- Freud, S. (1914) Introducción al narcisismo. En Freud, *Obras Completas Volumen 15*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores. (2013).
- Freud, S. (1919) Lo siniestro. En Freud *Obras Completas Volumen 18*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI. Editores. (2013).
- Freud, S. (1925 [1926]) Inhibición, síntoma y angustia. En *Obras Completas Volumen 21*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores. 2013.
- Lacan, J. (1958-1959) *El Seminario. Libro 6: El deseo y su interpretación*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós. (2016).
- Lacan, J. (1962-1963) *El Seminario. Libro 10: La angustia*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós. (2015).
- Lacan, J. (1945) El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma. En Lacan, *Escritos I*. Bs. As., Argentina. Siglo XXI Editores. (2005).
- Lacan, J. (1955) La cosa freudiana o sentido del retorno a Freud. En Lacan, *Escritos I*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores. (2005).
- Lacan, J. (1957) La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud. En Lacan *Escritos I*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores. (2005).
- Lacan, J. (1974) La tercera. En *Lacan Intervenciones y textos 2*. Buenos Aires, Argentina. Manantial. (2010).

- Lagerkvist, P. (1924) La muerte de un héroe”. En *Antología de humor y terror*. Buenos Aires, Argentina. Centro editor de América Latina. 1971.
- Leserre, A. (2010) “Enseñanzas del psicoanálisis con niños”. En Kuperajs, I. (Comp.) “Psicoanálisis con niños 3. *Tramar lo singular*. Buenos Aires, Argentina. Grama Ediciones.
- Miller, J. (2011) Orientación. El niño y el saber. En *Los miedos de los niños*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós. 2017.
- Miller, J. (2013) *La angustia lacaniana*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- Miller, J. (2016) El inconsciente y el cuerpo hablante. En *El cuerpo hablante. Sobre el inconsciente en el siglo XXI* Editorial Grama.
- Pujó, M. (2016) La edad de la inocencia. En *Para una clínica de la Cultura*. Buenos Aires, Argentina. Grama Ediciones.

Otras fuentes

- *Como Télam hizo desaparecer la nota luego del escándalo, dejo esta fuente:
<http://www.eldestapeweb.com/telam-no-envio-reporteros-olavarria-e-invento-muertes-que-no-ocurrieron-n26572>
- Baudrillard, J. (1991) *La Guerra del Golfo no ha tenido lugar*. Barcelona, España. Editorial Anagrama. 1991.
- Borges, J. (1952) El idioma analítico de John Wilkins. En Borges, *Otras Inquisiciones*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Sur.
- Guevara, E. (1961) *La guerra de guerrillas*. Guipúzcoa, España. Hiru Editorial. 1997
- Nietzche, F. (1886) *Más allá del bien y el mal. Anticipo de una filosofía futura*. Madrid, España. Ediciones Lea. 2015.
- Nietzche, F. (1891) *Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*. Madrid, España. Alianza Editorial. (1972).
- Orwell, G. (1949) *1984*. Madrid, España. Penguin Random house grupo editorial. (2013).



INTERVENCIONES CLÍNICAS Y EDUCATIVAS



Tal para cual

Gustavo Slatopolsky

1/V

Las palabras de V. en el taller de la palabra solo soportan el “de” - como si se tratase de *sus* palabras, que dijese algo que *quisiera* decir – por una cuestión de convención. *Sus* palabras son imágenes compactas que se trasladan en bloque y sólo refieren nombres de películas con superhéroes, pronunciadas en un tono peculiar, muy diferente del habla corriente. Se le pide su palabra, la da: “*Cars 2. Equipos al rescate*”, “*Los Caballeros del Zodiaco: caballeros del Santuario*”, hombre araña x, etc. Cuando en el tiempo dos se pregunta “quién dijo”, si se trata de su frase, algo resuena en él; no es capaz de localizarse en el lugar de aquel que la ha enunciado – no puede decir “yo” –pero la frase lo imanta en una metonimia que anda sola sin sujeto. La pregunta “¿quién dijo “hombre araña 3?”” lo lleva a “Marvel, las aventuras...”; es como si una frase llamase a otra sin poder dar con aquel que la ha enunciado: las palabras hablan solas, por contigüidad de sentido. A veces pasa también que cuando nombra – “*Capitán América*”, por ej – la palabra misma lo toma a V.: al momento de pronunciarla hace la venia del capitán; o la palabra “avión” – de “*Aviones 2*”- le hace desplegar sus brazos y comenzar a volar. La palabra no opera separada de la referencia, y, en su caso, él es la referencia de toda palabra: *Capitán América* lo hace *el* capitán, *aviones* lo lleva a volar (pero no en/dentro del avión; él *es* avión).

Reconocerse autor de lo dicho necesita de una distancia; está lo que se dice, soportado en quién lo dice: dos lugares para reconocerse responsable – responsable un su dimensión mínima – de haberlo dicho, de *esa- palabra- me- pertenece*.

Comienza un forzamiento. El coordinador acepta la respuesta “Marvel” y vuelve sobre V,

-¿pero quién lo dijo?

La metonimia se relanza. A “Marvel” le seguirá “Mary Jane, la novia del hombre araña” y el coordinador acepta pero vuelve a preguntar. La situación es de tensión *calculada*. No se desconoce el lugar de defensa necesaria que opera ese modo de habitar el lenguaje pero se lee allí una modalidad que lo deja solo. La frase en bloque de la película, el héroe que opera de localización del goce del Otro¹, es todo con lo que cuenta para civilizar un intercambio con otros. Fuera de eso, solo es una presencia de lo corporal que lo envuelve. V. lo sabe muy bien, conoce la frontera que lo sostiene en el umbral de la civilización y se agarra a la metonimia. Así y todo, insistimos, con cuidado:

-sí, pero *quién* lo dijo?

En un momento V. *se* señala con el dedo índice. Quién está *detrás* de la frase dicha es eso que queda señalado por él. Eso todavía no es *yo*, es la denotación sin palabra de eso que habla y que al momento de señalarse sostiene la respiración, que necesita para atravesar lo que está en juego. Momento casi mítico que conmueve; V. es su propio superhéroe, mudo, que ha decidido ponerle punto a la deriva metonímica. Hay alguien que hace posible el dicho y eso espera ser nombrado. Le digo

-eso se dice “yo”. *Yo, yo, yo.*

Al borde del colapso, el cuerpo de V. se tensa; el cambio en la respiración lo pone morado. Con enorme dificultad y paso cuidado comienza muy despacio a señalarse otra vez, mudo, y dice “yo”.

La palabra “yo”, como observa con pertinencia el neurocognitivismo y sus prácticas asociadas, puede aprenderse con un método apropiado; o puede ser efecto de un atravesamiento,

efecto de una subjetivación en proceso. Éticas dispares² se emparentan con una o con otra.

En la actualidad, al comienzo de cada vuelta del taller, cuando pregunto “quien quiere empezar” responde en alta voz “¡yo!”, ahora sin necesidad de señalarse. Su palabra sigue siendo alguna película pero antes ha sido posible nombrar el deseo de ser el primero en decirla.

2/M

Sobre M. hemos escrito mucho. Es notable, después de tantos años, la imposibilidad de una palabra que no fuera una parte de su cuerpo, de una palabra que no se acompañe de una parte del cuerpo. La palabra “*mano*” surge al mismo tiempo en que su mano emerge a su mirada; “*pelo*” es dicha tironeando del mismo y así... Siempre una sola. Si el coordinador fuerza una extensión para algo más que una sola palabra:

-mano y...- ; silencio tenso, casi de perplejidad. M. parece no lograr comprender que a la “y” que añade el coordinador debiese seguirle otra palabra; dice “*pelo*” ahora, para salir del paso.

El coordinador dice la frase completa, “*mano y pelo*”; M. sólo repite la última palabra dicha, “*pelo*”. La conjunción “y” no tiene función copulativa en una lógica en la que el significante no alcanza a separarse del cuerpo y que sólo nombra pedazos que no se articulan entre sí. Así y todo, sus palabras resuenan: cuando se pregunta quien dijo “mano”, sonrío y se señala, ya nombrándose como M., ya diciendo “yo”.

Comenzamos a prestarle palabras que no fuesen su cuerpo, que repite. Así B., con una dificultad fonatoria importante, le presta nuevas palabras: buzo, campera. Esto permite una novedosa apelación en M. en calidad de sujeto: le preguntamos si quiere decir *o que alguien le preste* y él responde “*preste*”. ¿Quién? “B.”, responde señalando el

partenaire elegido, débilmente, siempre el mismo.

Las ausencias reiteradas de su partenaire permiten que un día propongamos a V. para prestarle una palabra...

3/M→←V

En el comienzo, V. no es original. En calidad de prestamista sólo ofrece los significantes probados, eficaces en el armado de su singular defensa: “Power Rangers x”, etc., de los que M. sólo toma la última palabra. Para V. no hay rasgo de M. que oriente una palabra dirigida a él; a su vez, nada de V. incide en M. Sus mundos siguen solos, sin más noticia del otro que la insistencia en M. en elegir a V. para que le preste la palabra.

Así, V. produce una frase que da cuenta de la entrada de M. en su mundo:

-M. es un carpintero

M. repite algo así como “tero”. El coordinador pide a V. que le repita la frase y V. mira fijamente a los ojos a M. y le repite con énfasis “M. es un carpintero”, y en M. nace la cadencia, la preocupación por reproducir el tono que da cuenta de una *frase*. Las palabras no se entienden bien pero está el esfuerzo de algo nuevo. Enternece el esfuerzo que se toma V. en pensar la frase para M:

-M. es un... es un... es un... ¡astronauta!; más adelante, un policía, un bombero, un cirujano, un enfermero...; y M. que repite la frase entera, cada vez más claro.

V. ha sacado a M. de la palabra sola, pedazo de cuerpo; M. emerge como límite para V. en lo que hace a la reproducción mecánica de películas. ¿Con qué modalidad?

Si retomamos aquel tiempo en que el coordinador busca enlazar dos significantes en virtud de añadir la conjunción “y”,

puede leerse bien que no se trata, solamente, de una cuestión de comprensión. Existe algo en V. que ha posibilitado vehiculizar el paso; no hacia el otro significante pero sí a soportar una cadencia. La cadencia sigue siendo un significante solo³; es un bloque macizo que, por ahora, no admite cortes pero sanciona su consentimiento a dejarse nombrar por otro. Antes repetía la última palabra que otro pudiera ofrecerle; era su manera de dejar entrar para rechazar en el mismo acto: “mano y pelo”; “*pelo*”. Entraba pelo porque lo que se rechazaba era el “y”, donde resuena el abismo entre Uno y dos⁴.

Una nueva solución es posible: la frase entera, sin por ello colapsar en el precipicio que abre al otro significante. Esto permite hablar la cadencia sin asomar al borde; antes la palabra sola encontraba la frontera; ahora la frontera aparece al final de la frase. Y está ese *algo* en V., inasible, imposible de codificar que permite localizar el exceso en el lugar de doble⁵ que V. ha tomado para M.

Del otro lado de la solución, M. es el primer superhéroe encarnado, real, que no viene con el título de la película adherida, y esto obliga a V. a inventar. Los puntos suspensivos en el momento de la creación son elocuentes: *M. es un...es un....* Cuando aparece astronauta, carpintero, si bien es cierto que la frase se sella con una imagen propia de manual de colegio, o de “Bob el constructor”, lo que sella es el instante de hiancia, soportable ahora, con el que V. ha podido confrontarse. Lo sella a su modo, con ese rasgo con el que V. se hace al mundo, pero que permite leer que M. pasa a ser otro superhéroe, *recién* cuando alcanza un predicado; antes, al momento de los puntos suspensivos, M. es partícula de real a localizar en un sentido⁶ que ha penetrado su mundo cerrado sin por ello desencadenar⁷. M. es partícula de real que se ha adentrado para ser incluido en la defensa, pasando a ser parte del mundo de V., flexibilizando su relación fija con el mundo.

4/tal para cual: efecto la cigarra

M. deja caer un poco, apenas, esa palabra hecha de pedazo de cuerpo, para hacerse de la cadencia que oferta un doble asequible; V. soporta un instante el encuentro con el mundo sin la película de turno para hacer su propia película: tal para cual. Pero no sin la cigarra.

V. atisba otro modo posible en el mundo, a partir de lo hemos llamado aquí tensión calculada. La dinámica misma del taller de la palabra llama a diferenciar enunciado de enunciación: “¿quién dijo...?”. Desde esta formulación “para todos”, el forzamiento sobre él a localizar un lugar de enunciación pone en juego un deseo de otra posición desde la coordinación - ¿deseo del analista?, tan discutido a lo largo de todo el año en el seminario – que hace posible el acceso a una imagen que localice *alguien* que dice. Y la posibilidad de que ese mismo preste una palabra, *suya*.

M. durante años cede la palabra que se le pide, una palabra sola, pedazo de cuerpo. El coordinador tensa: “mano y...”. También aquí se trata de un deseo; deseo que no desconoce el encuentro con la perplejidad y el riesgo en juego en el pasaje. Se trata de un deseo que respeta la solución alcanzada pero que lo espera en otro lugar; ese otro lugar tendrá la forma de la propuesta: “¿quieres decir o que alguien te preste?”. Otra vez, aquí el universal de decir una palabra, que orienta la dimensión del para todos, hace lugar a una palabra que se le dirige al sujeto, siempre singular. Prestar palabras no participa del código del taller, es invención en acto, es presencia del Psicoanálisis pescando lo más propio del sujeto y amoldando el código del taller a la emergencia de eso que le permita extender la frontera del encierro. M. toma la propuesta, elige un partenaire. Concede algo al deseo del Otro que por la maniobra en juego no deviene iniciativa ni espacio que se lo traga⁸.

V. y M. hacen el nudo el uno con el otro a partir del vaciamiento operado por la intervención analítica. Eso busca propiciar un taller en la cigarra.

Notas

¹ Por tener el doble la capacidad de operar una suplenia de borde de un cuerpo en el sujeto autista. Laurent, E.: “La bataille de l’autisme. De la clinique à la politique”. P. 85. Navarin/Le Champ Freudien.2012
Maleval,J.C. (2009) :”L’autiste et sa voix”. pp.105-119. Seuil

² Laurent, E. Ibid. p.120-121

³ “Conformément à la nature du signe, qui n’efface pas l’objet qu’il représente, (...)”
Maleval,J.C.: ibid. p.144

⁴ “Le jeu du symbolique est alors rééllisé sans equivoques possibles”. Laurent,E. ibid, p.40

⁵ Maleval JC: ibid. p.109-113

⁶ En tanto que tal, instante que roza la posibilidad de equivocidad de toda lengua. De allí el sueño del autista a partir de la defensa lograda, resumido en la fórmula “un sens/un mot”. Citado por Maleval JC. Ibid, p.274

⁷ “Lorsque l’objet pénètre dans son monde, même s’il ne peut être nommé, il éveille la rummeur de la langue”. Laurent,E, ibid, p.77

⁸ “(...)insondable nulle part”. Rey-Flaud, H. Les enfants de l’indicible peur. Nouveau regard sur l’autisme.pg.155/Aubier 2010

Una escuela en alerta

Responsables: Alejandra Koreck, Susana Malbergier.

**Participantes: Alicia Nervi, Luciana Ramos,
Silvina Steinberg, Carla Dagostini**

El presente trabajo surge de la investigación del Taller de Psicoanálisis y Educación del Departamento de Estudios sobre el niño en el discurso analítico Pequeño Hans.

Nos interesa interrogar las respuestas de la escuela en nuestra época de “urgencia generalizada” y pensar qué puede aportar el psicoanálisis aplicado a este campo para el tratamiento del goce ante el fracaso de los semblantes. Es la apuesta por una conversación posible entre los distintos discursos.

Si bien la educación busca regular la dimensión pulsional a través de los contenidos culturales, vía el saber; el actual régimen social ha cambiado las coordenadas que organizaban el espacio escolar. La incidencia de la tecnociencia y el mercado empujan al divorcio de la subjetividad del vínculo educativo.

Los significantes del discurso dominante “inclusión, prevención, adaptación” como imperativos generan las condiciones para que se produzca justamente lo que quiere evitarse. Se expulsa lo que no puede ser regulado y se pierde la función educativa, declinándose el deseo de saber.

Hacer una lectura de la urgencia implica localizar de quién es la urgencia y qué respuesta dar que lleve a una subjetivación de la misma y no a una victimización y patologización de los problemas educativos.

Bernard Seynhaeve (2015) trabaja la urgencia en la última enseñanza de Lacan que ya no es considerada del lado de un discurso, sino del lado de lo real.

La urgencia es el tiempo lógico previo a la puesta en movimiento del parlêtre en una demanda. Es el momento del

trauma, del troumatisme, (...), de la percusión de las palabras sobre el cuerpo. La urgencia anima, empuja al ser hablante hacia una llamada al Otro (...) La urgencia de Lacan se sitúa en la juntura de la palabra y el goce, es lo más singular de los seres hablantes.

También Gabriela Salomón señala sobre la urgencia, que si en la perspectiva del sujeto se trata de introducir una pausa, en la del parlêtre se trata de ubicar una oferta, de estar a la par de la urgencia de quien lo requiere; que el analista se haga partenaire, se deje aspirar, orientar por el real de cada parlêtre.

Se puede situar un parentesco entre trauma, real y urgencia. Pensando el trauma como real inasimilable que escapa al decir y el fantasma no logra velar. Serán trozos de real los que darán cuenta de qué ha sido traumático para un sujeto. Eric Laurent (2009) se refiere a la importancia de operar sobre los dos polos, sobre el derecho y el revés del trauma. Dice que si bien en la primer vertiente el analista intenta propiciar dar sentido a lo que no lo tiene, operando como psicoterapeuta reintegrando al sujeto en los diferentes discursos de los que ha sido apartado; sin embargo, no se trata de otorgarle un poder total al sentido de la palabra, sino más bien de favorecer un nuevo lazo con el Otro, que trate de situar lo que de imposible hay en la palabra.

Doblemente víctima

Un niño de 8 años pide hablar con el director para contarle que es golpeado por sus tíos con quienes vive. Su madre, quien también lo castigaba físicamente, se encuentra internada y no cuenta con otros familiares que puedan hacerse cargo de él. Cuando la madre llama a la escuela para que tome cartas en el asunto, el director se siente en una encrucijada: si llama a la Guardia de Abogados respondiendo al pedido materno un largo proceso comienza a desplegarse, con la posibilidad de internación médica y posterior derivación a un hogar.

Si no llama estaría incurriendo en una falta grave como director. En el caso de un niño maltratado el protocolo estandarizado obliga llamar a la Guardia de Abogados para que actúe el Consejo de los Derechos de los Niños y Adolescentes. Ante la insistencia materna, se decide entonces seguir el protocolo y el niño es internado en el hospital para ser evaluado. Los docentes comienzan a turnarse para acompañarlo. Aquel alumno, un tanto disruptivo en la escuela, comienza a ser mirado como un pobre niño. Su actividad en la sala de internación se convierte en un problema, por lo que le indican una medicación sedativa como medida de control. Luego de una semana es externado, retornando a la escuela bajo otro modo. Permanece en el regazo de sus docentes, no trabaja en clase, se escapa del aula. Surge la pregunta en el Equipo de Orientación Escolar de cómo intervenir para que este niño devenga alumno nuevamente. Se ofrece, con el acuerdo del director, un espacio de conversación a los docentes para restituir la función educativa, pues persisten sólo en su deseo de cuidarlo. También se apela a la posibilidad de ficción del niño y se habilita un espacio de “rincones” de juego en el aula, entre ellos el del consultorio médico.

¿Qué podemos leer en esta situación?, ¿quién encarna la urgencia y cómo se responde frente a ella?

El efecto de división subjetiva lleva al director a pedir ayuda con urgencia al Equipo de Orientación Escolar. A partir de este pedido él logra detenerse a pensar con ellos en otras opciones de respuestas; pero luego de constatar la posición intransigente de la madre, decide actuar según el protocolo.

El niño deviene doblemente víctima, como objeto de goce materno y de la aplicación estandarizada de protocolos. El aparato del estado revela su falla, ante el supuesto ideal de protección del niño su envés se devela con las consecuencias severas de desamparo de la que son víctimas los niños en la actualidad. Eric Laurent (2008) en su artículo “*Las nuevas inscripciones del sufrimiento en los niños*” dice que “los niños terminan siendo víctimas de aquellos que los tomaron como objeto sexual pero también de la perversión del estado que los confrontó a la misión imposible de poder decir la

verdad sobre lo real”.

Si bien el procedimiento puesto en marcha por el director es respuesta a una urgencia social, se puede actuar sobre las consecuencias y la intervención apunta a diferentes miembros de la comunidad.

En relación a los docentes, pone en juego un límite a su respuesta de caridad frente al desamparo infantil, que obstaculiza la función educativa. Se busca evitar una pedagogía del amor para abrir la oportunidad al deseo del educador. Al niño se le ofrece un espacio de juego que posibilita un acotamiento del goce.

Mirada sin vergüenza

Una niña de tan sólo tres años ingresa al jardín de infantes con un corretear desbocado con riesgo de lastimarse, gritando y empujando a los otros niños. La madre sin ningún pudor vocifera el rechazo por su hija en el espacio escolar. Un rechazo a viva voz y una comunidad conmovida, padres y docentes agrupados reclaman salvar a la niña; imponiéndose la idea de denunciar a la madre. Simultáneamente se hacen oír los pedidos de evaluación y medicación para ambas. □

En la actualidad frente a estas situaciones escolares una multiplicidad de equipos interviene, a veces yuxtaponiéndose de modo tal que las intervenciones pierden sus efectos. En esta oportunidad, a partir del pedido urgente de la directora del jardín, se convoca a un equipo de educación especial que introduce una pausa para la conversación entre los profesionales intervinientes. Se acuerdan mínimos lineamientos de trabajo para alojar a la niña en un espacio diferente dentro del ámbito educativo. Se ofrecen entrevistas para la madre y se explicita el encuadre escolar de la niña para su atención pedagógica semanal.

La madre acepta con la condición de hablar sólo de la crianza de su hija. Relata un episodio de depresión postparto, comenzando en los encuentros a reprocharse angustiada su desprecio por la hija.

Reproches que vía la intervención orientada por el psicoanálisis son transmutados en el esbozo de su pregunta por la relación entre dichos afectos y el desborde de la niña. Un nuevo tiempo se abre en los encuentros sostenidos por un lazo transferencial. Un dispositivo enmarcado en un tiempo sin prisa se constituye y reduce la mirada del Otro del juicio crítico que culpabilizaba y empujaba a la judicialización y medicalización.

Se constata que la niña no puede jugar, propiciándose un espacio lúdico en la juegoteca de la escuela. La niña comienza a contar los salones desde la entrada del jardín hasta el ingreso a su sala. Algo de aquella llegada intempestiva sin freno encuentra cierta regulación.

Como efecto se verifica una localización del goce tanto en la niña como en la madre. Ésta última puede sostener pequeños arreglos, como el acercamiento a otras madres y acuerdos que establece con el jardín.

¿Qué precipita esta emergencia de lo que hace agujero como traumatismo en la escena escolar que se describe? ¿Cómo leer esta urgencia social?

Algo inquietante de las escenas maternas y de la irrupción del cuerpo de la niña da cuenta de la caída de un velo, que deja ver aquello que debería mantenerse oculto. El cuerpo de la niña en riesgo encarna el rechazo materno. ¿Lo que queda al descubierto produciendo horror en la comunidad educativa no es acaso la evidencia de que nada natural habita en la maternidad? ¿No deja al descubierto el estatuto de objeto de goce de esta niña? Franqueados los límites del pudor por el Otro materno, la niña queda reducida a un objeto de desecho, siendo el pudor de la comunidad educativa el que se encuentra afectado.

La multiplicidad de equipos que intervienen en las urgencias en los ámbitos educativos es un rasgo que insiste en los abordajes actuales. Sin embargo, en esta situación, el equipo de educación especial aporta una escansión, introduce un ordenamiento de tiempos y espacios. Se pone en funcionamiento un dispositivo que toma en cuenta la particularidad de cada uno de los intervinientes y

permite el pasaje de la vociferación pública del rechazo a un espacio privado. La escena dada a ver es desarmada. La intervención orientada por el psicoanálisis apunta a la instalación de semblantes que permitan asegurar la función de veladura; negativizando el goce de la mirada en la comunidad educativa.

En “*Notas sobre la vergüenza*”, J. A. Miller (2004) señala que frente a la desconexión de la mirada y la vergüenza en la época, lo que se verifica es que a falta del Otro de la vergüenza, lo que queda es el Otro del juicio, culpabilizando al sujeto y verificándose la ferocidad del superyó. ¿Podemos leer así el empuje actual a la judicialización de los problemas educativos?

Las situaciones presentadas permiten situar la incidencia de los discursos médico y jurídico en el ámbito educativo. Es a partir de la acción lacaniana sostenida por practicantes del psicoanálisis en el espacio escolar que se abre una conversación posible entre los distintos campos del saber para dar una respuesta diferente a las demandas urgentes.



Bibliografía

- Laurent, E. (2008). *Las nuevas inscripciones del sufrimiento del niño*. Recuperado de: <http://blogalmadia.blogspot.com.ar/2008/09/las-nuevas-inscripciones-del.html>
- Laurent, E. (2009) *El revés del trauma. Perspectivas de la clínica de la urgencia*. Buenos Aires, Argentina: Grama ediciones,
- Miller, J.A. (2003) *Notas sobre la vergüenza*. Recuperado en: <http://es.scribd.com/doc/227750546/Miller-Jacques-Alain-Notas-Sobre-La-Verguenza#scribd>
- Miller, J_A. (2003). *Notas sobre la vergüenza*. Freudiana N° 39, Revista psicoanalítica publicada en Barcelona bajo los auspicios de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis.

Salomón,G: (2013) *La urgencia del parlêtre*, ENAPOL VI. Recuperado en:
<http://www.enapol.com/es/template.php?file=Las-Conversaciones-del-ENAPOL/Las-urgencias-del-parletre/Gabriela-Salomon.html>

Seynhaeve, B. (2015) *El padre del cual uno se sirve, La práctica lacaniana en instituciones I*, Buenos Aires, Argentina: Grama ediciones.

El niño en la escuela. Intervenciones desde el dispositivo del psicoanálisis

**Graciela Pellegrini
María Alejandra Puga
César Beltrán**

El escenario escolar y su envoltura

Realizar una lectura de lo que acontece al interior de las instituciones educativas nos lleva necesariamente a hacer un análisis acerca de la capa exterior que la envuelve, el contexto, que con su permeabilidad traspasa los muros de la escuela afectando de un modo particular las subjetividades de quienes las habitan.

En las últimas décadas, los cambios producidos en la dinámica social e histórica vuelven a traer a discusión el problema del sujeto inmerso en lo social. En estas condiciones autores contemporáneos (J. Miller, J.C Indart, Z. Bauman, J. Lacan, H. Arendt, S. Freud, entre otros) señalan que estamos atravesando un tiempo particular de desmoronamiento de aquellas significaciones sociales que guiaban y determinaban la vida de los sujetos en su conjunto.

En la modernidad, los parámetros de ciencia y progreso, ofrecían a los sujetos un modelo que les proporcionaba seguridad y estabilidad, modelo que era reproducido por las diversas instituciones de la sociedad como la fábrica, la familia, la iglesia y la escuela, entre otras.

El hombre como ser racional podía comprender el mundo heterogéneo y múltiple con sólo escindir de él y observarlo, para luego, extraer los principios centrales de su funcionamiento. Desde éste paradigma se sostuvo el modelo de subjetividad que organizó la vida en sociedad y por ende al sujeto en su conjunto. Es decir, la cultura garantizaba el compromiso de los significantes otorgado por el Otro social.

En la actualidad, aquellos significantes que en otro momento

determinaban la vida de los sujetos, se encuentran fracturados. Podemos decir que éstos conforman un cúmulo de significantes vacíos que ya no alcanzan a satisfacer a los sujetos, no permitiéndoles tejer con ellos una relación significativa que los sostenga imaginaria y simbólicamente quedando ubicado solamente en lo real.

El discurso capitalista con su empuje desenfrenado a la apertura de mercados y la instalación de lógicas de consumo, en donde la identidad se juega en el tener, pone en crisis las significaciones sociales de la “modernidad sólida”, tal como lo señala Zygmunt Bauman (2005), manifestándose en sentimientos de inestabilidad, de liquidez, que se extenderían a la relación con los otros, en donde el lazo social pareciera debilitarse y experimentar cierta fragilidad en sostener los vínculos que permiten la convivencia.

La escuela como institución socializadora, como lugar que instituye la posibilidad misma de vivir todos en una comunidad también se halla atravesada por esta crisis de significaciones. Los problemas en el posicionamiento de los docentes frente a ella responde fundamentalmente a dos condiciones, por un lado, es inherente a la declinación de la función paterna, que en lo social se manifiesta como caída de los ideales, de los grandes relatos míticos que sostenían la sociedad moderna y la consecuente crisis de autoridad en donde no logra dejarse afectar por la ley que lo antecede, dando lugar a un goce excesivo fuera de cualquier amarre, por otro lado también, están sujetos al discurso amo que promueve el rechazo de lo imposible como categoría que regula los lazos y las prácticas sociales. Entonces ¿Cómo se puede transmitir una prohibición si no hay una lógica de la imposibilidad que regule respecto del deseo y el acto?.

El rol docente es cooperador en la construcción de las formas actuales de subjetivación y, por tanto, se le demanda. La demanda proveniente del Otro social le exige que cumpla funciones que exceden a su rol, funciones que intentan cubrir la falta irreductible del Otro.

El matiz de cambios y variaciones permanentes, establecen un nuevo modo de ordenamiento de la cultura de la época.

La escena educativa cede entonces su lugar ante aquello que irrumpe, constituyéndose en un fuera de escena y es allí donde se

ponen las miradas. Es en esa zona en la que se instala el problema que nos ocupa, como respuesta a aquello que por falta de referencias para significar lo que ocurre nos deja perplejos.

Perla Zelmanovich (2006) retoma de Meirieu, el siguiente interrogante “(...) ¿Por qué nos sentimos siempre tan desamparados y los acontecimientos para los que siempre deberíamos estar preparados nos dejan sin habla, a veces casi completamente aniquilados?” (p.4).

Ante esas faltas de certezas no se trata de reestablecer nostálgicamente aquella escena que fue posible en otros tiempos y que ya no marcha, tampoco se trata de apelar ilusoriamente a la magia de los medicamentos, sino que se trata de pensar de qué forma se puede recrear una escena posible a partir de las variantes que presentan estos tiempos.

Philippe Meirieu señala tres condiciones para que un dispositivo pedagógico cumpla su función, afirma que:

(...) debe permitir la conformación de un espacio sin amenazas, poder constituirse en un lugar en donde el niño pueda aliarse con un adulto contra todas las formas de adversidad y de fatalidad, y que debe ser rico en ocasiones, estimulaciones y recursos diversos. (en Korinfeld, 2005).

Pero ello se presenta como algo improbable de alcanzar en virtud de los cambios ocurridos en nuestra época, tales como los modos de percibir y asumir la ley, el lugar que ocupa la palabra, el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación que han impactado en los modos de estar con otros, el aumento de la desigualdades sociales a partir del empobrecimiento progresivo, configurando todo ello un impedimento para que los dispositivos escolares que antes servían para atender la educación de los niños, hoy resulten ineficaces. A esto se le suma la propia cultura de cada escuela, con las significaciones y sentidos que otorgan a todo lo que acontece en su devenir, los desajustes entre la institución y los diversos modos en que las familias regulan sus relaciones al

interior del hogar y el lugar que le asigna a la escuela en sus vidas, como así también las maneras de establecer límites que establezcan qué es aquello que no está permitido y aquello que sí lo está.

Este panorama hace que lo que irrumpe en la escena educativa a partir de algunas particularidades de los niños que las habitan, sea sentido por los docentes como algo imposible de tramitar, intolerable e inmanejable dando lugar a la producción de malestar en los sujetos que las habitan, quedando por fuera la posibilidad de hacer algo con ello, terminando ambos en situación de desamparo y sin que lo que allí los convoca, el acto educativo, no acontezca.

Es el vínculo educativo lo que habilita dicho acto y al respecto Violeta Núñez (2005) nos acerca:

Se trata de elementos que puntúan las condiciones del acto educativo, es decir marcan la posibilidad de establecer un vínculo intergeneracional para que algo de la cultura se vivifique y perdure, de la manera en que suelen perdurar estas cosas: transformadas (...) el vínculo educativo, no es algo que se establezca de una vez y para siempre entre un agente y un sujeto de la educación (...) por el contrario se trata de un instante fugaz, tal vez solo una mirada, pero que deja su marca (p.38).

El vínculo educativo es lo que hace lazo de modo particular entre el docente-adulto y el alumno-niño singular, mediatizado por el contenido de la educación. Pero para que esto suceda, necesariamente algo del deseo del docente en relación al saber tiene que ponerse en juego para poder amarrar, siempre que el alumno lo consienta, la apropiación del saber.

Explica Violeta Núñez (2005)

(...) ésta es la idea de vínculo educativo, re-inventarlo en cada caso, es pensar qué pone culturalmente en juego el agente de la educación (en referencia a contenidos, tiempos, exigencias)

para causar en el sujeto de la educación el deseo de apropiación de la cultura plural que, por derecho, le pertenece. La función del educador es la de puente, articulador, disparador, si se quiere. Guiar, facilitar, pero no ahorrará el trabajo de la apropiación que conlleva. Pues el educador, para educar, supone al otro como sujeto, capaz de hacerse cargo de las herencias de la cultura, del saber y del querer saber sobre el mundo (p.222).

El vínculo educativo, es el modo de lazo social en el que el agente acoge y ampara al sujeto desde su singularidad, para que el acto que allí los convoca sea posible, para que no quede excluido del acto de aprender.

Ante esto nos preguntamos ¿Cuáles son los nuevos significantes que surgen como respuesta al no saber hacer de los docentes? ¿Qué es lo que dice el docente acerca de lo que le ocurre? ¿Qué es lo que dice el docente acerca del niño? ¿Qué hacer con eso? Las respuestas actuales e inmediatas de los docentes suelen ser la queja instalada sobre la falta de acompañamiento de los padres y de la institución, y la posible solución a través de la derivación para el diagnóstico, que finalmente concluye en la indicación de tratamientos de adaptación conductual o medicalización. Es un fragmento de la realidad efectiva lo que se pretende tapan, desmentir la existencia de desencuentro.

Sostener estos interrogantes permite mantener una actitud de búsqueda ante la complejidad del vínculo educativo, que permitan otros modos de hacer con eso que se repite y hace límite.

El dispositivo de intervención: Trabajar para dar lugar...

Las lógicas que rigen el ser y estar de los sujetos en el aula están fuertemente atravesadas, por un lado, por los rasgos de la época que definimos oportunamente y que provocan variaciones en los modos de vincularse dentro de la institución, y por otro lado por el discurso pedagógico. Este último considera al niño como sujeto que aprende, en donde su conceptualización subyace a las prácticas

educativas que lleva a cabo el docente -adulto, determinando el modo en que posicionan al alumno -niño y definiendo su rol en las actividades planteadas para llevar a cabo el proceso de enseñanza y de aprendizaje en un tiempo cronológico determinado. Esto da lugar a un espacio que intenta ser homogeneizador apoyado en una lógica del “para todos”, determinando el qué, cómo y cuándo aprender. Este intento, a veces sin mucho éxito, da lugar a una variadísima categorización de los niños (bueno, rápido, brillante, capaz, lento, inquieto, desatento, distraído, molesto...).

Hay algo entonces que desde el dispositivo escolar entra en contradicción... ¿Qué es lo que sucede aquí?

Cuando todo marcha de acuerdo a lo esperado hay un estado de bienestar, pero frente aquello que irrumpe y “no marcha” en la medida de lo que se supone que debe ser en ese encuentro entre docente- niño - conocimiento, aparece el malestar como queja y como imposibilidad de abordar lo que acontece, dando lugar al padecimiento subjetivo, asumiendo diversas modalidades: la instalación en la queja por parte de los docentes, la derivación para el diagnóstico y medicalización del niño, la segregación y en casos extremos su expulsión de la institución. Es aquí donde el psicoanálisis desde sus aportes entra en diálogo con la pedagogía, para poder leer aquello que escapa al sentido común y al modo de presentarse de los sujetos allí, pero ya no desde una lógica “para todos” sino que desde “el caso por caso”, teniendo en cuenta las particularidades de las que dan cuenta los docentes, pero intentando que ellos puedan ubicar algo de la singularidad de ese niño, de su ser, para poder hacer con ello.

Al respecto parecen indicados los aportes de Leandro de Lajonquière (FLACSO, 2010), quien apuesta a un diálogo entre psicoanálisis y educación y plantea que:

(...) a diferencia de lo que ocurrió y ocurre con los “inventos (psico) pedagógicos”, el psicoanálisis nunca propuso que se trabajara únicamente con los intereses del niño, ni que se conociera su interioridad psicológica, ni que se adecuara lo que se enseñaba a las capacidades del niño, etc.; nunca intentó tapar el vacío con la satisfacción efímera del consumo inmediato, sino que por el

contrario, se ocupó de mantener abierto el amor por la pregunta, el amor por el síntoma”. (clase virtual).

Pero es habitual que aún en aquellas escuelas que poseen Gabinete y Equipos Orientadores se tienda a construir vínculos entre los actores institucionales y miembros de dichos espacios, en donde estos últimos deben dar respuestas y soluciones a las demandas de aquellos.

Nuestra práctica como integrantes del Equipo Orientador de un establecimiento educativo desde hace ya varios años, nos dispuso a la invención de un dispositivo institucional orientado por el psicoanálisis, intentando generar intervenciones frente a la preocupación por cómo alojar a aquellos niños que presentan alguna dificultad para aprender o para estar con otros en la institución. Frente a esto tomamos las palabras de Ana Aromí (2005): “(...) el psicoanálisis no presenta ninguna invitación a la tristeza, al contrario. La ética que propone el psicoanálisis, asentándose en la responsabilidad de cada sujeto, alienta a la no resignación, a la no dimisión”. (p.125)

Si bien siempre trabajamos sobre aquello que irrumpe en la escena escolar como un “acontecimiento único”, diferente a los anteriores y a los posibles que puedan surgir, hay algunas coordenadas teóricas que guían nuestra operatoria:

- El trabajo es posible en la medida que se ponga en juego la transferencia entre los actores institucionales y los miembros del equipo orientador.

- Abordar el malestar como un componente ineludible de la naturaleza humana en donde cada cual se manifestará según su singularidad y desde allí ser leído, para luego poder operar y buscar los modos de hacer con eso.

- Aquello que se presenta como síntoma remite a un mensaje del inconsciente, o de la metáfora del sujeto, como goce que insiste y se repite. Cumple una función y da cuenta de algo, supone una causa en donde los implicados allí, docente y niño no saben de qué se trata.

- Hacer lazo con otro (maestro, bibliotecario, directora, etc.) que simboliza al Otro que es el representante de la cultura y el lenguaje (lo social, lo comunitario, lo institucional), puede producir una regulación de la pulsión a partir de una recuperación de la satisfacción, a costa de una pérdida necesaria de goce.

- Los discursos mediante la lengua y el habla nos permiten pesquisar los modos de producir vínculos que habilitan a la inserción del niño en el lazo educativo o bien lo segregan de este.

- La posición como profesionales consiste en habilitar espacios individuales y colectivos de trabajo con una escucha desde un no saber, dando lugar a la pregunta sobre eso que irrumpe y donde los actores institucionales sin certezas pueden empezar a construir respuestas desde su implicancia subjetiva, para poder comenzar a saber hacer con eso que se les presenta como un imposible.

- El tiempo cronológico que apremia en la institución no cuenta para maniobrar, ya que nos manejamos con los tiempos lógicos de cada quien, tiempos estos que posibilitan algún movimiento que le permita a los sujetos, en la medida de sus posibilidades, hacer algo con lo que hace límite.

Una viñeta

R. llega a la escuela a los 5 años. Durante su trayecto en la sala de la segunda sección de Nivel Inicial y primer grado de Nivel Primario no puede entrar en la lógica del “para todos”. Presenta algunas dificultades para realizar las actividades que plantea la maestra, no puede permanecer sentada en la mesa de trabajo, deambula por las otras mesas mirando que es lo que hacen sus compañeros, hablándoles o sacándoles los materiales y también recorre los diferentes rincones de juego, sin mantenerse por mucho tiempo interesada en algo. No responde a la puesta de límites de ninguna de las maestras que ha

tenido desde su llegada a la escuela, quienes, sin éxito, intentan que haga algo de lo que proponen a diario.

No hay un solo indicio de que algo de R. se disponga a la tarea de aprender, lo que provoca malestar en la maestras, quienes se quejan de ella frente a sus compañeros, a veces la envían a la dirección u optan por ignorarla y dejar que haga lo que quiera, sin poder hallar un punto de encuentro con ella.

También se expone que concurre desaliñada, poco aseada y sin los materiales para trabajar. Hay signos de desamparo.

Frente a la pregunta del Equipo del orientador ¿cuáles son las cosas que han observado que le gustan?, las respuestas son: *“no le gusta nada”, “para mi hay algo del orden de lo neurológico...no puede ser que no entienda”, “La madre es un desastre, no podemos hacer magia”*.

Cuando se entrevista a la mamá esta refiere que R. es la más pequeña de la familia y que es muy malcriada por sus hermanas mayores. Ella trabaja todo el día para poder mantener el hogar y que R. pasa muchas horas al cuidado de su hermana de 12 años. También comenta que en la casa es igual de juguetona y movедiza.

Desde el Equipo Orientador se trabaja durante este tiempo para que algo del vínculo entre sus docentes y ella se produzca, y que permanezca de otro modo en la escuela pudiendo apropiarse de los saberes. Hasta este punto sigue siendo un imposible.

Al comienzo de su 2° grado nos reunimos el equipo orientador, la directora y quien va a ser su maestra, le comentamos la preocupación acerca de R. y que la idea es trabajar arduamente para encontrar la manera de que R. consienta aprender.

La docente se muestra interesada desde el primer momento en saber qué hace y dice R. en relación a su vida. Le cuenta que tiene una chancha y muchos perros con los que a veces suele dormir, que le gusta jugar con sus vecinos y también le gusta ir a la escuela. La maestra advierte y nos transmite que la niña cuando dice, muestra un grado de análisis de las situaciones familiares y escolares que dan cuenta de una madurez más avanzada en relación a su edad. Agrega además que está muy pendiente de lo que le ocurre a sus compañeros

asistiéndolos en ocasiones (ayuda a recortar, saca punta a un lápiz).

La maestra, de a poco, logra un punto de encuentro con R. Desde ese lugar decide sentarla en su escritorio y le comunica que va a empezar a trabajar con *“tareas especialmente preparadas para ella”*, frente a lo que la niña asiente con agrado. Desde la palabra, y desde lo que la niña es, y atendiendo a su singularidad puede hacer lazo y constituirse como un Otro que le permita regular su pulsión (su deambular, su no hacer) desde lo simbólico, pudiendo encontrar en ello cierta satisfacción.

El equipo orientador acompaña a la docente en el aula ayudando a que pueda leer que su implicancia subjetiva es lo que opera para que R. admita y dé lugar a lo que nunca hasta ese momento pudo, autorizarse a aprender.

También en otros espacios se realizan pequeñas maniobras que le permitan a la niña hacer algo con ese cuerpo movidizo e inquieto, y para que aquellos que habitan la escuela, dejen de quedar capturados con las condiciones del afuera de la niña y puedan ofrecerles posibilidades para que ella habite su *“propio lugar”* en la escuela. Así la ordenanza la designa encargada de repartir la merienda a sus compañeros de grado, la profesora de educación física la elige secretaria y es quien la ayuda.

Desde la dirección se le transmite a su madre la importancia de que concurra más aseada y con los materiales de trabajo en orden y que supervise la realización en su hogar de las tareas de la cartilla que se le asignen.

Cada vez que algún integrante del equipo orientador se hacía presente en el aula, R. se dirigía a él con su cuaderno a mostrarle sus avances, una vez dijo: *“ya me falta poco para alcanzar a mis compañeros”*

Pasada la mitad del año R. hacía las mismas actividades que sus compañeros, ya no se sentaba más en el escritorio de la maestra. R desplegó su deseo de aprender a partir del deseo de su maestra

Para finalizar

Este recorrido, que hasta aquí hemos realizado, nos lleva a concluir intentando aproximar algunas respuestas frente al siguiente interrogante:

¿Cómo pensar entre todos los actores institucionales aquellas dificultades al interior de la escuela para establecer el vínculo entre el docente y el niño, orientado a la tarea educativa?

Frente a esto un modo posible de abordaje puede tener como punto de partida habilitar diferentes espacios institucionales (jornadas, encuentros con el Equipo Orientador, grupos de lectura...) que permitan instalar, mediante distintas modalidades de trabajo, el despliegue de un proceso de elaboración simbólica para que el docente pueda reconocerse implicado en aquello que produce; es decir lograr cierto grado de subjetivación de aquello que se torna imposible en la clase.

Poder vislumbrar también cuáles son las cuestiones de la forma de lo escolar que coadyuvan a la instalación de la dificultad que se plantea en la consecución de un vínculo educativo, que permita llevar a buen puerto dicho encuentro.

Poner a trabajar los interrogantes acerca de determinados modos de significaciones que se dan al interior de la escuela y ayudan o perturban, la creación del lazo, para poder instalarlo donde no está y fortalecerlo donde se presenta débil.

Este “entre varios” entraña erigir a cada docente - adulto en su lugar, atendiendo a sus particularidades y singularidades para salir al encuentro de las singularidades de sus alumnos -niños. Cuando entre adultos se asumen habituales estos modos de intervenir, también se vuelven posibles intervenciones con los alumnos.

Myriam Southwell (2005) nos acerca la reflexión de Hannah Arendt

(...) la educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la ruina inevitable que sobrevendría si no apareciera lo nuevo, lo joven. Y la educación

también es donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos, ni robarles de las manos la posibilidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos; si los amamos lo suficiente para prepararlos por adelantado para la tarea de renovar un mundo común. (pág.1)

Y a partir de ella y con absoluta humildad agregamos, por qué no también un mundo que aloje lo *diferente, lo distinto...*



Bibliografía

- Arendt, H. (1993). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Editorial. Península.
- Aromí, A. (2005) ¿De dónde parte el psicoanálisis?. En Tizio (coordinadora) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona, España: Editorial Gedisa. P.125.
- Bauman, Z. (2005) *Amor líquido*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cordié, A. (1998) *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- De Lajonquière, L. (2010). Acerca de los antecedentes de la incidencia del psicoanálisis en el campo educativo. Clase N°2 - Diplomatura en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. FLACSO Virtual.
- Freud, S. (1930 -[1929]). El malestar en la cultura. En Freud. *Obras completas, Vol. XXI*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores. (2012)
- Freud, S. (1913-[1914]) Tótem y tabú. En Freud, *Obras completas, Vol. XIII* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores. (2014)

- García, R. (2006) *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*, Barcelona, España: Gedisa..
- Gerez Ambertín, M. (2011) Ley, sociedad y subjetividad. Clase N° 3 Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO Virtual..
- Goldenberg, M. (2008) Lazo social y violencia. En *Observatorio Argentino de violencia en las escuelas. Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de educación de la Nación..
- Indart, J.C. (2000) *La cuestión de la decadencia de la función paterna* San Luis, Argentina: Biblioteca de psicoanálisis Eugenia Sokolnicka..
- Korinfeld, D. (2005) *Introducción en autoridad, violencia, tradición y alteridad. La pedagogía y los imperativos de la época*. En Silvia Serra (compiladora). Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Meirieu, P. (2004). *Referencias para un mundo sin referencias*. Barcelona, España: Ed. Grao.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa. *Cátedra abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas 2: Ciclo de videoconferencias*. Buenos Aires. 2011.
- Morin, E. (2005) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Nuñez, V. (2005) El vínculo educativo. En Tizio, H. (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona, España: Editorial Gedisa. p.38
- Nuñez, V. (2005). Para Concluir. Últimos Intercambios. En Tizio, H. (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona, España: Editorial Gedisa. p.222.
- Ons, Silvia. (2009). *Violencia/s*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Southwell, M. (2005) *Notas acerca de la vocación y autoridad docente a propósito de Ni uno menos*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

- Tizio, H (coord.) (2005) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona, España: Editorial Gedisa..
- Zelmanovich, P. (2003) *Contra el desamparo*. En Dussel, I y Finocchio, S (comp.) *Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Zelmanovich, P. (2006) *Variaciones escolares* En Stiglitz (compilador) *DDA ADD, ADHD, como ustedes quieran. El mal real y la construcción social*. Ediciones Grama. p.4.

Sobre los autores

Norma Alicia Sierra. Lic. en Psicología. Esp. en Educación Superior. Psicoanalista. Directora del Proyecto de Investigación “Educación y Psicoanálisis. Consecuencias en el vínculo educativo de los síntomas que presentan los niños y adolescentes en la actualidad”. Profesora Asociada en Psicología Evolutiva I y Psicoanálisis: Escuela Francesa de la Licenciatura y Profesorado en Psicología. FaPsi-UNSL. Coordinadora del “Servicio Interdisciplinario de atención clínica y educativa” de la FCH-UNSL. Miembro de la Escuela de la Orientación Lacaniana y de la Asociación Mundial del Psicoanálisis. Integrante de la Comisión Operativa del Centro de Investigación y Docencia CID-San Luis del Instituto Oscar Masotta (IOM2).

Marisa Viviana Ruiz. Lic. en Psicología. Integrante del Proyecto de Investigación “Educación y Psicoanálisis. Consecuencias en el vínculo educativo de los síntomas que presentan los niños y adolescentes en la actualidad”. Profesora Adjunta en Psicología del Desarrollo de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial. Facultad de Psicología. UNSL. Coordinadora del Programa Adultos Mayores de FaPsi-UNSL.

Diana Andrea Delfino. Lic. en Psicología. Esp. En Educación Superior UNSL. Psicoanalista. Integrante del Proyecto de Investigación “Educación y Psicoanálisis. Consecuencias en el vínculo educativo de los síntomas que presentan los niños y adolescentes en la actualidad”. Profesora Adjunta en Psicología General de la Licenciatura y Profesorado en Psicología. Facultad de Psicología. UNSL.

Laura Noemí Schiavetta. Lic. en Psicología. Esp. en Gestión Educativa FLACSO. Psicoanalista. Integrante del Proyecto de Investigación “Educación y Psicoanálisis. Consecuencias en el vínculo educativo de los síntomas que presentan los niños y adolescentes en la actualidad”. Jefe de Trabajos Prácticos. Psicología del Desarrollo de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial. Facultad de Psicología. UNSL. Alumna de la Maestría en Clínica Psicoanalítica de la Universidad Nacional de San Martín.

César Beltrán. Integrante alumno del Proyecto de Investigación “Educación y Psicoanálisis. Consecuencias en el vínculo educativo de los síntomas que presentan los niños y adolescentes en la actualidad”. Estudiante de la Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNSL

Ana Inés Bertón. Lic. en Psicología. Psicoanalista. Miembro del Grupo Lacaniano Montevideo (GLM). Alumna de la Maestría en Clínica Psicoanalítica de la Universidad Nacional de San Martín.

Myriam Ruth Caminos. Lic. en Psicología. Integrante del Proyecto de Investigación “Educación y Psicoanálisis. Consecuencias en el vínculo educativo de los síntomas que presentan los niños y adolescentes en la actualidad”. Jefe de Trabajos Práctico en Psicología Institucional, línea psicoanalítica de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología. Facultad de Psicología. UNSL.

María Noelia Castillo. Lic. en Psicopedagogía. Esp. En Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas FLACSO. Integrante del Proyecto de Investigación “Educación y Psicoanálisis. Consecuencias en el vínculo educativo de los síntomas que presentan los niños y adolescentes en la actualidad”. Jefe de Trabajos Prácticos en Didáctica de la lengua del Profesorado de Educación Especial. FCH-UNSL. Coordinadora del Área Educativa del “Servicio Interdisciplinario de atención clínica y educativa” de la FCH de la UNSL.

María Florencia Landolfo Cagnina. María José Figueroa León. Silvina Bigolín. Celina Coen. Marina Arce.

Integrantes de la “Investigación en Red: Clínica con niños en la época actual”, realizada entre integrantes del Proyecto de Investigación “Educación y Psicoanálisis: Consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños y adolescentes en la época actual”, dependiente de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis y alumnos del Posgrado “Clínica Psicoanalítica. La Dirección de la Cura. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo”.

Constanza Berenice Gómez. Lic. en Psicología. Pasante graduada del Proyecto de Investigación “Educación y Psicoanálisis. Consecuencias en el vínculo educativo de los síntomas que presentan los niños y adolescentes en la actualidad”.

Alejandra Koreck. Médica Especialista en Psiquiatría. Psicoanalista. Miembro de la Escuela de la Orientación Lacaniana y de la Asociación Mundial del Psicoanálisis. Coordinadora del Taller de Psicoanálisis y educación del

Departamento de Estudios sobre el niño en el discurso analítico *Pequeño Hans*, del Centro de Investigaciones CICBA.

María Carina Magallán. Lic. en Psicología. Pasante graduada del Proyecto de Investigación “Educación y Psicoanálisis. Consecuencias en el vínculo educativo de los síntomas que presentan los niños y adolescentes en la actualidad”. Integrante de la Comisión Operativa del Centro de Investigación y Docencia CID-San Luis del Instituto Oscar Masotta (IOM2).

Susana Malbergier. Lic. en Psicología. Psicoanalista. Coordinadora del Taller de Psicoanálisis y educación del Departamento de Estudios sobre el niño en el discurso analítico *Pequeño Hans*, del Centro de Investigaciones CICBA. Docente de la Fundación Causa Clínica.

Gabriela Molina. Lic. en Psicopedagogía. Psicoanalista. Responsable de la Antena de San Juan del Observatorio sobre Políticas del Autismo de la Federación Americana de Psicoanálisis de la Orientación Lacaniana.

Alicia Nervi - Luciana Ramos - Silvina Steinberg - Carla Dagostini María: Participantes del Taller de Psicoanálisis y educación del Departamento de Estudios sobre el niño en el discurso analítico *Pequeño Hans*, del Centro de Investigaciones CICBA.

Graciela Pellegrini. Lic. en Psicología. Esp. en Constructivismo y Educación FLACSO. Integrante del Proyecto de Investigación “Educación y Psicoanálisis. Consecuencias en el vínculo educativo de los síntomas que presentan los niños y adolescentes en la actualidad”. Auxiliar de Primera en Psicología del aprendizaje. Facultad de Ciencias Humanas. UNSL

Lucio Pierini. Lic. en Psicología. Integrante del Proyecto de Investigación “Educación y Psicoanálisis. Consecuencias en el vínculo educativo de los síntomas que presentan los niños y adolescentes en la actualidad”. Auxiliar de Primera en Psicopatología de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología. Facultad de Psicología. UNSL

Alejandra Puga. Integrante alumna del Proyecto de Investigación “Educación y Psicoanálisis. Consecuencias en el vínculo educativo de los síntomas que presentan los niños y adolescentes en la actualidad”. Estudiante de la Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNSL

Marina Sánchez. Prof. en Psicología. Pasante graduada del Proyecto de Investigación “Educación y Psicoanálisis. Consecuencias en el vínculo educativo

de los síntomas que presentan los niños y adolescentes en la actualidad”.
Estudiante de la Licenciatura en Psicología. FaPsi-UNSL.

Mariana Santoni. Lic. en Psicología. Psicoanalista. Coordinadora académica del “Programa de Actualización de Posgrado: Clínica Psicoanalítica. La dirección de la cura. Con opción: Psicoanálisis con Niños y adolescentes”, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Miembro de la Escuela de la Orientación Lacaniana y de la Asociación Mundial del Psicoanálisis. Profesional de planta del Servicio de Adolescencia de OSEP y en el Centro Infanto Juvenil N° 1- Ministerio de Salud Mendoza.

Natalia Savio. Lic. en Psicología. Alumna de la Especialización en Psicoanálisis con Niños-UCES. Integrante del Proyecto de Investigación “Educación y Psicoanálisis. Consecuencias en el vínculo educativo de los síntomas que presentan los niños y adolescentes en la actualidad”. Auxiliar de Primera. Psicología Evolutiva I de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología. Facultad de Psicología. UNSL. Coordinadora del Área Clínica del “Servicio Interdisciplinario de atención clínica y educativa” de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

Gustavo Slatopolsky. Lic. en Psicología. Psicoanalista. Miembro de la Escuela de la Orientación Lacaniana y de la Asociación Mundial del Psicoanálisis. Coordinador del Hospital de Día de niños y adolescentes La Cigarra, Centro de Salud Mental N° 1 Dr. Hugo Rosarios.

Samanta Wankiewicz. Lic. en Psicología. Integrante del Proyecto de Investigación “Educación y Psicoanálisis. Consecuencias en el vínculo educativo de los síntomas que presentan los niños y adolescentes en la actualidad”. Auxiliar de Primera en el Seminario: Subjetividad y Formación docente del Profesorado en Psicología. Facultad de Ciencias Humanas. UNSL.

Este libro surge a partir del recorrido realizado en el marco del Proyecto de Investigación Consolidado de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis "Educación y Psicoanálisis. Consecuencias en el vínculo educativo de los síntomas que presentan los niños y adolescentes en la época actual". El trabajo sostenido se fue configurando como proyecto de escritura y de recurso para la transmisión del psicoanálisis de orientación lacaniana en nuestra Universidad, a la que se sumó el valioso aporte de psicoanalistas que trabajan en el campo de la clínica y educación con niños y adolescentes, quienes aceptaron colaborar ofreciendo sus experiencias de intervenciones y producciones escritas.

La subjetividad contemporánea. Nuevos síntomas, nuevos malestares | El niño y el síntoma en el discurso psicoanalítico | Efectos de los lazos sociales contemporáneos en la clínica con niños y adolescentes | El síntoma como respuesta singular al malestar de la época | La familia a través del tiempo | Cuando toda dificultad se presume patológica | Lo que la inclusión deja afuera | ¡Quiero mi diferencia! | Lo que los niños dicen en la escuela. Entre las palabras y el cuerpo | La familia como sujeto de derecho y lo imposible de normalizar | La infancia y los goces de la época. Un niño en el discurso de los medios | Intervenciones clínicas y educativas: Tal para cual | Una escuela en alerta | El niño en la escuela. Intervenciones desde el dispositivo del psicoanálisis.