

**Paradojas que habitan
las instituciones educativas
en tiempo de fluidez**

Universidad Nacional de San Luis

Rector: Dr. José Luis Riccardo

Vicerrectora: Esp. Nelly Mainero

Nueva Editorial Universitaria

Directora: Lic. Jaquelina Nanclares

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 2° Piso

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 109/110

www.neu.unsl.edu.ar - e-mail: neu@unsl.edu.ar



Red de Editoriales
Universitarias
Nacionales



Universidad
Nacional de San Luis

Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez

Compiladores

Alejandra Taborda, Gladys Leoz y Gabriela Dueñas

Equipo de autores

Alejandra Taborda; Belén Piola; Gladys Leoz; Carolina Farconessi; Juan Vasen; Gabriela Dueñas; AdrianGrassi;Esteban Levin; María Cristina Rojas; Norma Filidoro; Graciela Paolicci;Lucia Abreu; Alicia Sabó; Mario Chades; Alicia Corvalán de Mezzano.



Universidad Nacional de San Luis

Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez ;
compilado por Alejandra Taborda ; Gladys Leoz ; Gabriela Dueñas. - 1a ed. -
San Luis : Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L., 2012. 220 p. ; 24x17 cm.

ISBN 978-987-1852-51-2

1. Políticas Educativas. I. Taborda, Alejandra II. Taborda, Alejandra, comp. III.
Leoz, Gladys , comp. IV. Dueñas, Gabriela, comp. - CDD 370.1

Coordinación y Administración:

María del Carmen Coitinho / Guillermo Scarpuzza.

Logística:

Edgardo Tejero.

Diseño y Diagramación:

José Sarmiento / Enrique Silvage.

1ª Edición 2012.

Universidad Nacional de San Luis - San Luis - Argentina.

Impreso en Argentina- *Printed in Argentina.*

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11723.

ISBN 978-987-1852-51-2

© Nueva Editorial Universitaria.

Universidad Nacional de San Luis.

Avda. Ejército de los Andes 950 -

San Luis - República Argentina

INDICE

Prologo	9
<i>Alejandra Taborda y Belén Piola</i>	
Tensión entre nuevos y viejos paradigmas	
1.- Habitar las instituciones en tiempos de fluidez <i>Gladys Leoz</i>	17
2.- Aprendizaje. Más allá de la multiplicidad de teorías, un sujeto humano único e irrepetible en su constitución subjetiva <i>Carolina Farconessi.</i>	29
Nuevas infancias y adolescencias epocales	
3.- La infancia: entre el guardapolvo y la compu <i>Juan Vassen</i>	59
4.- La niñez en tiempos complejos <i>Gabriela Dueñas</i>	75
5.- Niñez/Adolescencia. Nuevos paradigmas, sus nombres y escritura <i>AdrianGrassi</i>	93
La niñez medicalizada habita la escuela	
6.-Enfoque relacional en el diagnostico de niños derivados desde instituciones escolares <i>Alejandra Taborda</i>	119
7.- El asesinato del alma <i>Juan Vassen</i>	143
8.-El papel de las escuelas en los procesos de Patologización y Medicalización de la Infancias actuales. ¿Nuevos dispositivos de control de la conducta? <i>Gabriela Dueñas</i>	167
¿Habitar o transitar la diferencia?	
9.- Fronteras en el espacio escolar <i>Belén Piola</i>	179
10.- Integrar o des-integrar: ¿dónde está la socialización? <i>Esteban Levin</i>	191

11.- Familia, grupos, escuela: diversidad e inclusión <i>María Cristina Rojas</i>	207
12.- Cuando las etiquetas se tornan invisibles <i>Norma Filidoro</i>	217
Escenarios institucionales lúdicos y el aprender	
13.- Juego, familia y crianza en la institución educativa <i>Graciela Paolicchi y Lucia Abreu</i>	229
14.- El juego: primordial en la infancia <i>Alicia Sabó</i>	247
Malestares y bien-estares: diversidades institucionales	
15.- Ubicar algo del deseo, en la voz que habla la institución de los fracasos de la organización escolar <i>Mario Chades</i>	261
16.- Arte y Educación: Desafíos institucionales <i>Alicia Corvalán de Mezzano.</i>	273
17.- La institución y el trabajo en ensamble de bienestar <i>Alicia Corvalán de Mezzano.</i>	289
Autores	301

Las utopías modernas diferían en muchas de sus prescripciones pormenorizadas, pero todas coincidían en que el “mundo perfecto” sería uno que se mantendría idéntico a sí mismo, un mundo en el que la sabiduría adquirida hoy continuaría siendo sabia mañana y pasado mañana y en el que el savoir-faire cotidiano alcanzado conservaría por siempre su valor.

Bauman, Z.¹

Los enunciados de validez transitoria, los prejuicios, las improntas de la época en la cual la producción teórica se genera, atraviesan al psicoanálisis que se ve necesitado, cada vez con más urgencia, de una reubicación y eventual depuración de los aspectos contingentes y accidentales que lo encadenan.

Bleichmar, S.²

¹ Bauman, Z. (2001). *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Ediciones Akal. Pag.21

²Bleichmar “*La irreductible ajenidad del otro*”. Disponible en:

www.silviableichmar.com/articulos/articulo5.htm

Prólogo

En un libro anterior, hemos realizado un recorrido por el ámbito específico de la Psicología Educacional en tiempos de modernidad líquida, desde el horizonte que nos ofrece la consideración de la clínica en extensión. En dicha ocasión, aspirábamos ampliar los sustentos teóricos que configuran el campo disciplinar en pos de delinear un abanico de intervenciones posibles. En esta dialéctica, señalamos como medular la necesidad de comprender las articulaciones entre lo que sucede en la institución educativa con lo que le acontece a sus integrantes, a modo de procesos amplios y activamente operantes sobre esos sujetos, habitantes de un tiempo y un espacio con sus entrecruzamientos entre cultura, expresiones subjetivas e intervenciones psicoanalíticas posibles. En otras palabras, desde diversas ópticas, nos propusimos transitar de lo individual a lo grupal-institucional convocando a pensarnos como pertenecientes a un grupo, una institución, una época, con la potencia que otorga estar, convivir, influir en otros y reconocer los influjos de la intersubjetividad.

Desde este posicionamiento, ubicamos el campo epistémico de la Psicología Educacional en el marco de la clínica socioeducativa, que toma a su cargo la prevención y atención de temáticas que se suscitan en torno a aprender y enseñar, en contextos institucionales que proveen nuevas experiencias subjetivantes.

Asumir nuevamente la compleja tarea de escribir, parte de nuestro interés en profundizar aún más en la concepción de la extensión posible de la clínica psicoanalítica socioeducativa, a fin de hilvanar nuevas teorizaciones que permitan ampliar la comprensión y construcción de este ámbito de conocimiento. Espacio en el cual frecuentemente se juega la tensión entre la esperanza de cambio, entre la posibilidad de instituir nuevos modos de pensar - hacer y la desazón que gravita en torno a la idea de que todo tiempo pasado fue mejor. Sentimientos que nos conducen a evaluar como alternativas la recuperación de un pasado idealizado o la perpetuación de un ánimo quejumbroso, disyuntivas que por distintos caminos nos trasladan al

orden de la imposibilidad. En este sentido, en busca de abrir vías que habiliten y configuren experiencias en las que lo diverso y lo complejo tengan lugar, el eje de esta edición lo constituye la invitación a repensar los movimientos de inclusión y exclusión que habitan en el ámbito educacional.

Es preciso tener presente que las acogidas con frecuencia se acompañan de corrientes de escotomizaciones, en un recorrido dinámico y continuo en el que nuevas integraciones darán paso a inéditos modos en que se configura la exclusión. Estar conscientes de ello, permite comprender que la recepción de los cambios que surgen en cada época, inexorablemente, estará transversalizada por las características que asuman las diferentes elaboraciones, por lo que puede contenerse en cada momento histórico y por aquello que quedará cristalizado a modo de excedente. Incluir es un proceso que reviste disímiles niveles de pregnancia y requiere como condición *sine qua non* la ineludible modificación de todos y cada uno de sus protagonistas, dando paso a complejos interjuegos con vaivenes inacabables de aceptaciones y rechazos.

Novedosas configuraciones y representaciones plasmadas en políticas públicas y legislaciones pugnan por ser incorporadas en las definiciones de salud y enfermedad. Ponerlas en consideración, permitirá generar modalidades de intervención interdisciplinarias que den cabida al pasaje de meras formulaciones al transcurrir de nuevas realidades. En este marco, constituye un pilar esencial establecer entramados convocantes del aprender a despedirnos que, a modo de “fort-da”, asistan la tarea de tramitar ausencias y partidas. Despedidas que abarcan también diversos aspectos de los sistemas explicativos en sí mismos, tarea que se acompaña de resistencias y desamparos.

Las transformaciones actuales son vertiginosas y en las dimensiones subjetiva, inter y transubjetiva, fenómenos nacidos e instituidos, quedan aún sin adquirir nombre propio. ¿Qué palabra -con el carácter de universalidad lingüística- asignarle a la mujer de mi padre con la que convivo? o ¿Cómo designar la pareja de mi madre? ¿Qué vacancias dejan estos nombres aún no pronunciados para delinear funciones, derechos y responsabilidades intersubjetivas? ¿Cómo interpelan estas realidades las relaciones asimétricas y simétricas en la vida cotidiana de las instituciones educativas? Cada

familia constituye un mundo y la escuela tiene el poder de reunirlos, lo cual da lugar a múltiples interrogantes y modificaciones en el vivir cotidiano.

Otras denominaciones han perdido el poder de englobar operacionalmente lo nombrado y, en consecuencia, su vigencia conceptual. En este sentido, deberíamos preguntarnos si resulta pertinente seguir nominando el transcurrir vital de niños de 6 a 8 y de 8 a 10 años como etapa de latencia temprana y tardía respectivamente.

Sólo si nos detenemos a pensar la complejidad y peculiaridad del ser niño, adolescente o adulto hoy, podremos deconstruir y reconstruir paradigmas que permitan captar los interjuegos entre sufrimiento psíquico, los recursos internos con los que se cuenta para elaborarlo, los que proporcionan los otros en ese espacio del nos-otros y aquellos que provee la cultura. Reconstrucciones explicativas que pretenden edificar corrimientos sobre la patologización de la vida cotidiana, a partir de respaldar la elaboración de diagnósticos diferenciales frente a problemas que surgen en la vida escolar. Producciones teóricas que pudieran actuar como barreras de protección frente a etiquetas diagnósticas que conquistan los lugares vacíos que dejan los cambios y solicitudes de rápida eficiencia con que se deniega la complejidad humana.

De la mano de las rotulaciones nominales de conductas observables, la crisis de algunos de los soportes teóricos, la expansión indiscriminada de la farmacología y las exigencias que imponen los tiempos actuales, emerge la intensificación de la medicalización y profesionalización de la infancia. Las respuestas ante la complejidad, el dolor y la angustia parecen ilusoriamente caber en una sigla y en un solitario comprimido. En esta línea, tal como señalamos especialmente en esta publicación, se perfilan situaciones e imaginarios sobre los cuales urge asistencia tanto en lo individual como en lo colectivo.

Ante las dificultades de aprendizaje, la intersubjetividad suele quedar atrapada en *“no querer saber de sí ni del otro”*, propiciando en el entorno actuaciones que promueven la exclusión. El riesgo en el campo escolar es que los educadores y/o los equipos profesionales actúen los sentimientos de impotencia y recomienden concretarla. Los etiquetamientos diagnósticos y sobremedicación de la infancia es una de las maneras en que dicha exclusión se lleva adelante. Asimismo, desconocer un déficit real somete al niño a

exigencias que exceden sus posibilidades. En consecuencia, las problemáticas que surgen en torno al aprender y enseñar requieren el deslizamiento desde el pensamiento cartesiano a la lectura de las interrelaciones multicausales, dándole espacio al niño en lugar del síndrome.

El ocaso del paradigma monocausal implica considerar el tránsito por diversas instituciones, a las que transformamos y por las que somos transformados, con las que generamos vínculos tan intensos que dificultan la discriminación de los límites, a menudo engañosos, entre lo que le acontece al sujeto singular y lo que se refiere a la institución. Para comprenderlo, debemos poner en juego un sistema de análisis que conjugue múltiples dimensiones y contemple las variadas mixturas posibles, en busca de capturar el sinfín de interpretaciones del guión sobre el cual transcurren las tramas individuales, grupales y sociales. Una imagen que marida con lo enunciado es la del caleidoscopio, objeto en el que se sintetizan la capacidad de producir representaciones diversas a partir de un mismo sustrato, la permanencia y el cambio, la articulación entre el mundo material y lo onírico.

Pensar en términos de complejidad, conlleva también tener presente los aspectos saludables y las configuraciones ambientales favorecedores de encuentros que nuclean diversos nosotros. Escenarios que con frecuencia quedan menos referidos en los escritos académicos y, sin embargo, están ahí presentes en cada nueva ligadura, cada acto creativo, cada deseo vital, cada esperanza, cada juego...

El hombre ha visto declinar principios básicos de la modernidad, entre ellos la ilusión de que el saber adquirido hoy continuaría siendo sabio mañana y pasado mañana. Con ello, la humanidad descubre entre otras cosas, la privacidad grupal de su propia mente, en consecuencia, la responsabilidad y lucha sostenida que debe mantener sobre sus pulsiones agresivas expresadas en los intentos, no siempre fallidos, no siempre logrados, de dominar y ejercer poder sobre otro. El Psicoanálisis, desde sus comienzos, realizó innumerables aportes que inauguraron inclusiones significativas en el marco de los derechos humanos. Los cambios que impone el transcurrir de la historia nos convocan (y continuarán haciéndolo) a detectar las nuevas vestiduras con las que se concreta la exclusión.

Inscriptos en este lineamiento, los autores de este libro trabajamos en

torno a situaciones atravesadas por paradigmas que delinean inclusiones y exclusiones. Partimos de concebir que cada generación imprime con un cariz particular el proceso de humanización y pauta modos en que define las pertenencias y no pertenencias de sus descendientes, quienes en lo singular y colectivo asumen la misión de concretar los sueños de trascendencia. Los encuentros con otros y el acercamiento al mundo cultural y natural, tendrán la capacidad de producir nuevas inscripciones y cambios sobre las primeras escrituras psíquicas, despertando inéditas significaciones e interpretaciones.

Es nuestro deseo vehicular con este escrito un acercamiento al modo en que se instituyen, en este momento del devenir histórico, posibilidades e imposibilidades; consolidaciones y desvanecimientos; incorporaciones y expulsiones, movimientos que acompañan la historia de la humanidad desde sus orígenes.

Alejandra Taborda y Belén Piola
San Luis, Julio de 2012

Tensión entre nuevos y viejos paradigmas

*El sistema educativo tradicional
enseña certezas, conocimientos y reglas.*

Es un aprendizaje previsible.

*El reto está en formar a futuros adultos
capaces de gestionar la incertidumbre.*

Gerver

Habitar las instituciones en tiempos de fluidez: El vintage educativo

Gladys Leoz

La escuela en tanto partícipe importante de los procesos de subjetivación de los individuos, es una de las creaciones culturales de la modernidad que a lo largo de los siglos ha sido profundamente analizada, debatida, demandada. Desde hace muchas décadas se denuncia su crisis... una crisis que se irradia y que deja atrapado a los docentes no sólo porque son partícipes fundamentales del triángulo herbartiano sino porque encarnan las funciones e ideales de la institución.

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre los modos en que los docentes habitan las instituciones hoy, cómo se encarna la crisis educativa en ellos en forma de un malestar que atraviesa el devenir de su propia formación para intentar correrlos de la impotencia a la que la crisis nos convoca para pensar otros modos posibles de habitar las instituciones escolares, las instituciones destinadas a formar a docentes en ejercicio y la profesión docente.

La “crisis de la educación” no es exclusivamente argentina porque el fenómeno de la globalización la alcanza, ni es reciente porque se remonta a la génesis de la educación moderna gestada sobre la base de la paradoja de la igualdad como ideal y la desigualdad como base para el logro de la ansiada igualdad.

En esta última década muchos de los debates acerca de la crisis educativa se han encarnado en la dicotomía modernidad-modernidad líquida, por lo que nos preguntamos -y apostamos a ello- si es posible pensar la realidad en la que estamos insertos en lo individual, en lo grupal, en lo institucional, en lo social sin quedar atrapados en la idealización de una y la demonización de la otra.

Hay que destacar que la irrupción de la modernidad líquida no implica la extinción de los elementos de propios de la modernidad, sino que estamos en un momento de transición en que ambos conviven de modo singular.

En función de ello partimos de pensar la realidad educativa como un campo de tensiones entre los modos vinculares, las herramientas, producciones y valores culturales de cada una de estas cosmovisiones, que conviven en una misma sociedad en un constante interjuego. En ella advertimos la tensión entre los lugares y los flujos; entre ciclo, linealidades y simultaneidades; entre lo telegrafiable y lo disciplinable y entre los contenidos universales y los relativos.

Convocamos a pensar los modos de habitar las instituciones educativas y las tensiones que la atraviesan usando metafóricamente una manifestación propia de la modernidad líquida: el vintage.

El vintage es un concepto que se comenzó a usar esta última década muy asociado al mundo del diseño y de la estética. Se considera vintage a ciertos objetos o accesorios caracterizados por su diseño artístico y su calidad que fueron creados y “consumidos” hace algunas décadas pero que aun no pueden catalogarse como antigüedades. Estos se incorporan al diseño y la estética logrando una composición singular con los objetos y formatos actuales.

Podemos transpolar el concepto de vintage a los fines de pensar la realidad educativa, en tanto que el escenario donde transcurre el acto educativo ha ido sufriendo progresivas transformaciones y en él coexisten nuevas formas, formatos y tipo de vínculos con objetos concretos y simbólicos propios de la modernidad, poniendo en evidencia las tensiones que mencionábamos anteriormente.

Las netbook, las tablet, los celulares conviven con los pizarrones, tizas, carpetas y libros...

La clase como formato pedagógico desarrollado en un espacio físico determinado, en que los estudiantes sentados en un orden establecido escuchan a un docente (propio de la sociedad disciplinar) convive con la oferta de plataformas educativas virtuales que proponen un encuentro -superador del cara a cara- a desarrollarse en un espacio diferente y fluido. Así mismo esta virtualidad que da cuenta de un tiempo atemporal convive con los 40 minutos lineales en que la clase tipo transcurre.

El formato clásico del docente con un grupo de estudiantes -siempre demasiado grande para el espacio físico previsto- convive con la presencia de otros que -aunque ausentes corporalmente- participan en la dinámica grupal en tanto resultan más convocantes que el docente en la llamada insistente a través de las redes sociales y los mensajes del celular.

Es así que la escuela como institución, los “centros de capacitación”, las capacitaciones tradicionales, la clase como dispositivo devienen en objetos vintage en tanto objetos presentes en nuestra realidad educativa pero que fueron concebidos en otros contextos históricos que tienen un plus de valor en tanto están impregnados de una gran carga simbólica por la “efectividad” que alcanzaron cuando fueron gestados.

Este escenario vintage no sólo es observable en las instituciones primarias y secundarias sino también en el nivel superior, haciéndose presente en todos puntos de tensión que dan forma a particulares modos de habitarlas.

Aunque resulta francamente notorio el hecho que -en la actualidad- estos objetos vintage parecen cada vez más ineficaces para comprender, interactuar e interpelar a los niños/as, adolescentes y jóvenes que hoy habitan las escuelas.

Refiriéndose de manera particular a esta circunstancia por la que atraviesan las escuelas en la actualidad, Corea y Lewkowicz (2004)¹ apelaron a la metáfora del “galpón” porque ésta permite nombrar lo que queda cuando no hay institución: una aglomeración de materia humana, sin una tarea compartida, sin una significación compartida, sin una subjetividad capaz común. Un “galpón” es lo que queda de la institución cuando no hay sentido institucional: los ladrillos y un reglamento que está ahí pero no se sabe si ordena algo en el interior de esa materialidad. En definitiva, materia humana con algunas rutinas y el resto... a ser inventado por los agentes.

Podríamos pensar que hay un choque de entre las dos narrativas – modernidad y modernidad líquida- que producen desplazamientos no sólo en la posición de alumno sino también en la posición del docente² y a partir del

¹ Corea, Cristina; Lewkowicz, Ignacio (2004) Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Paidós Educador. Buenos Aires.

²² Universidad Nacional de General Sarmiento en consorcio con el Centro de Estudios Multidisciplinarios (2005). Fundamentos del proyecto de la Carrera de especialización de Posgrado “Nuevas Infancias y Juventudes” presentado al concurso público convocado por Resolución del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Adjudicado por Resolución nº 2954/05 Secretaría de Educación

que surge a un “malentendido” que aumenta el sufrimiento (mal-estar en las instituciones) y la exclusión, y en ocasiones estalla la violencia.

Por un lado es evidente el desconcierto que provoca en los docentes la diversidad de maneras de transitar la infancia, la adolescencia y la juventud de muchos de los que hoy ocupan la posición de alumnos. Es como si se negara, desmintiera o minimizara el hecho que las subjetividades se configuran mediante distintas prácticas que las producen en distintas situaciones; porque – como afirmaba Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz (2004)- no hay “naturaleza humana dada” sino prácticas que las producen. Esta extrañeza pone en evidencia el desconocimiento del impacto que tiene los avatares de la vida social sobre las nuevas generaciones, minimizando así el papel de esta variable en la producción de subjetividades. *“De esta manera, se profundizan aún más los sentimientos de impotencia que -en relación a su tarea- manifiestan los docentes”*³.

Por otro lado, en la queja de los docentes se alude a sentimientos de “desamparo” asociados a la convicción profunda de no ser entendidos, ni atendidos; de no verse acompañados en esa tarea ciertamente ardua que de algún modo llevan a cabo.⁴ Sus lamentos expresan la sensación de haber caído en una especie de trampa que consiste en que los prepararon para hacer algo que no es lo que tienen que hacer y nadie los escucha cuando lo dicen, con palabras o con síntomas⁵.

¿Falta capacitación o pérdida de sentido en las capacitaciones docentes?

Esta vivencia de desamparo y desazón del docente no necesariamente denuncia la carencia de ofertas de capacitaciones realizadas por el sistema educativo argentino. Oferta de capacitaciones – muchas gratuitas- hay muchas. Pero lo que hay que revisar es la lógica y contenidos de esas capacitaciones y el impacto subjetivo que ellas tienen en el docente y en sus prácticas.

³ Dueñas, G. (2012) “Miradas y Prácticas que atraviesan el cotidiano escolar actual. Problemas y desafíos” Capítulo 7 del libro “Extensiones clínicas en psicología educativa” Vol II compilado por Alejandra Taborda y Gladys Leoz. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. Pag.214

⁴ Martiñá (2003) “*Escuela y Familia: Una alianza necesaria.*” Ed Troquel. Buenos Aires.

⁵ Numerosos estudios asocian el elevado ausentismo docente por enfermedad como un síntoma del colectivo docente ligado a condiciones de trabajo que les generan malestar y que refieren a esta cuestión.

Los discursos actuales acerca de la capacitación de los docentes en ejercicio están impregnados por la lógica de la sociedad de control que impone la formación permanente de ellos. Esta idea nodal surge de las conceptualizaciones de Deleuze que considera la modulación como modelo de formación de los sujetos, en la que metafóricamente ya no se considera al sujeto en formación como carente de forma y susceptible de adquirir una forma definitiva prevista por modelado del docente. Por el contrario la modulación hace referencia a una materia con una forma definida que tiene la virtud de adquirir nuevas formas sin perder por ello las formas previas. A partir de esta concepción de educación las posiciones que ocuparon todos los intervinientes del triangulo herbartiano cambiaron y cambió fundamentalmente el sujeto a quien se le suponía el saber y a quién se le suponía un grado de ignorancia... un saber y una ignorancia que partir de allí circula por los distintos miembros pero no se le adjudica en forma exclusiva a ninguno. El alumno receptivo y pasivo devino en un estudiante participativo con un saber propio que era necesario ser escuchado y resignificado. El docente sabio devino en sujeto eterno aprendiente, inserto en un proceso formativo infinito cuya “forma definitiva” es inalcanzable.

En el caso concreto de la Argentina, observamos en los lineamientos del Instituto Nacional de Formación Docente que la formación docente permanente una línea ideológica explícita, no es aleatorio que 11 instituciones de formación docente de nuestro país se denominan “Institutos de Formación Docente Continua”. Pero en el colectivo docente puede observarse que la formación docente permanente se convierte en un punto de tensión porque da cuenta de lógicas contrapuestas, generadas en momentos socioculturales distintos con el consabido efecto disruptivo que tienen los dobles discursos en el psiquismo humano. Porque aunque la idea de formación docente permanente se concibe en la sociedad de control como un proceso de formación infinito en que se desconoce la forma final deseada, paradójicamente deriva en una acumulación de conocimientos (característica propia de la formación de una sociedad disciplinaria).

Podemos advertir que el docente históricamente comienza el proceso de configuración de su identidad docente en sus años de estudiante de profesorado. En este primer momento – atravesado por procesos de endoculturización y de formación en el magisterio- ha configurado su identidad docente identificándose con las funciones e ideales que la

institución formadora erigía. Aparece entonces un punto de tensión en tanto que la identidad docente se configuro a partir de procesos identificatorios con dispositivos sostenidos con lógicas contrapuestas.

El docente por un lado encarna los ideales propios de la modernidad con lo que se identificó en su formación. Aunque ya quedan quizás pocos docentes formados en el más puro normalismo (que brindaba una formación principalmente enciclopedista la cual avalaba un saber incuestionado que garantizaba un lugar de poder); si quedan muchos formados allí cuando el normalismo resistía su muerte anunciada y el sistema educativo argentino no lograba encontrar otro dispositivo formador que alcanzara la fuerza y eficacia avasalladora que había tenido el normalismo a principios de siglo. Pese a ello y a los cambios que se produjeron en la formación docente argentina, algunos dispositivos simbólicos propios de la sociedad disciplinaria siguen vigente, aunque sin la eficacia de antaño. La dinámica escolar cotidiana sigue reproduciendo el encierro, el aula sigue siendo un dispositivo espacial que intenta controlar el espacio, el tiempo y los cuerpos de los estudiantes y la clase un dispositivo pedagógico en el que el docente pretende enseñar e intenta sostener la vigilancia apelando a un lugar de autoridad hoy altamente cuestionado. La modalidad por donde transita el proceso de formación de los sujetos y la monopolización de contenidos que la posibilitarían son quizás las características de la educación de la sociedad disciplinaria más cuestionadas por los docentes en su práctica docente cotidiana.

Pero al mismo tiempo lo largo de su trayectoria laboral también se identifica con las premisas de la sociedad de control, que conciben al sujeto aprendiente como estudiante – y no como alumno⁶ - como sujeto que tiene un saber importante de ser escuchado, en tanto esta escucha posibilita desplegar dispositivos de enseñanza que promueven tanto la resignificación de ese saber como el aprendizaje. También el ideal de una formación permanente forma parte de su identidad docente, porque por un lado en su formación aprendió que ésta era una premisa básica que garantizaba ser un “buen docente”, pero por otro lado por la fuerza que tienen los dispositivos de control del sistema educativo a partir de los

⁶ Entendido como sujeto que necesita ser “alumbrado” por el saber del docente.

cuales la evaluación del docente está fuertemente atravesada por un sistema de puntajes por cursos realizados.

Aparece entonces puntos de tensión en tanto que la identidad docente se configuro a partir de procesos identificatorios con dispositivos sostenidos con lógicas contrapuestas, quedando sujeto a tensiones antagónicas: formarse para consolidar un lugar de saber, formación eternamente insuficiente; formarse para lograr un puntaje elevado en la junta; formarse para enseñar mejor; formarse para poder ejercer;

Podríamos pensar que otro punto de tensión que puede devenir en conflicto psíquico, se configura entre la ignorancia admitida por docente y la ignorancia impuesta por el sistema educativo. La ignorancia admitida tiene una faz positiva porque implica que el sujeto puede enfrentarse a su propia castración, tolerar la angustia emergente y devenir en motor para realizar aprendizajes significativos que impacten en su práctica docente.

La ignorancia impuesta por el mismo sistema que anuda a un sistema de puntajes el ingreso, la permanencia y el ascenso en la carrera docente – cuando no es reconocida como propia- obliga a los docentes a una carrera infinita de capacitaciones, una carrera compulsiva en la que lo que se pierde es el sentido de la formación. Es decir que se ve demandado –desde los discursos que estructuran su identidad docente- a una escucha que implica reconocer el valor del saber ajeno, al mismo tiempo que debe considerar insuficiente su propio saber.

Podríamos inferir que el constante interjuego de las tensiones mencionadas, la desestructuración y dilución de una meta que sin importar la excelencia de la formación alcanzada siempre se encuentra más adelante, da lugar a la emergencia de ansiedades oceánicas y a la pérdida de sentido de la formación. El conflicto interno suscitado puede adquirir la forma del malestar docente, que muchas veces parece consumir progresiva y casi imperceptiblemente el deseo del docente. Comienza a perder de vista una de las funciones más valiosa de su labor: la función subjetivante que su quehacer cotidiano conlleva. El riesgo es que su función íntimamente subjetiva y profundamente subjetivante devenga en una tarea instrumental de enseñanza con el riesgo de convertirse en un técnico que a partir de ciertos dispositivos prefijados enseña a leer y escribir, sumar, restar...

Al encuentro nuevos sentidos...

Si la crisis de la educación pone en evidencia un desfase entre estos objetos concebidos en la modernidad y la capacidad subjetivante que la realidad sociocultural actual tiene en los sujetos y sus instituciones... si da cuenta del estallido de las funciones tradicionales de las instituciones educativas, del docente, del aula como dispositivo pedagógico, de los saberes que allí circulan, nos preguntamos si las instituciones formadoras de formadores estamos perdiendo la capacidad de afectar a los docentes que supuestamente capacitamos.

En primer lugar consideramos que *“para que los docentes puedan salir de esta “encerrona” probablemente se requiera –entre otras cuestiones- que recuperen determinados saberes previos que les fueron expropiados por políticas de docente de corte neoliberal a los que fueron sometidos fundamentalmente durante la década noventa y que los despojó de ciertos valores en torno al sentido de la educación y al poder de las prácticas sociales en la producción de subjetividades”*.⁷ En muchas ocasiones redujeron de manera muy eficiente las complejidades propias de la tarea de educar a un conjunto de estrategias y técnicas de instrucción y adiestramiento orientadas fundamentalmente a desarrollar competencias en los alumnos; como si estos sólo fueran un soporte biológico descontextualizado de un conjunto de funciones cognitivas que se pueden programar en función de los intereses del mercado.

En nuestra actividad cotidiana a lo largo de la última década nos encontramos con docentes que asisten a las capacitaciones ofrecidas y adoptan la misma posición abúlica y pasiva que tanto reclaman de sus propios estudiantes y -como ellos- sólo parece interesarlos el puntaje que otorga el curso. Creemos que esta posición se estructura a partir del malestar docente. Este fenómeno nos preocupa por su persistencia y nos lleva a reflexionar sobre nuestro lugar como formadores y sobre el tipo de formaciones que ofrecemos desde las instituciones formadoras.

Es necesario pensar la “capacitación” desde una lógica diferente, que se corra del mero lugar de transmisión de conocimientos pedagógicos o

⁷ Dueñas, G. (2012) “Miradas y Prácticas que atraviesan el cotidiano escolar actual. Problemas y desafíos” Capítulo 7 del libro “Extensiones clínicas en psicología educacional” Vol II compilado por Alejandra Taborda y Gladys Leoz. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. Pag.214

disciplinarios porque no sólo deviene en acumulación de conocimientos, sino porque el impacto que estas tengan en la práctica docente dependerá del malestar docente imperante. En tanto los formatos de las capacitaciones tradicionales—en algunos contextos— parecen ser anacrónicos, se torna necesario trabajar con este malestar para que un aprendizaje subjetivante docente sea posible.

Quizás sea posible pensar en un dispositivo de trabajo y de formación que permita despejar este magma de sentimientos, producto de las tensiones que se viven al habitar las instituciones escolares, pero también que habilite crear otros modos de habitarlas. De ese modo el dispositivo formador estaría secuenciado en dos momentos sucesivos. En primer lugar el trabajo grupal a usando el formato de taller de educadores (al modo de los planteado por Ageno) y en un segundo momento la implementación del ateneo didáctico.

El primer momento del trabajo del grupo habilitaría un espacio de elaboración de sentimientos, no se trataría sin embargo, de un espacio catártico donde la queja cíclica y paralizante circule infinitamente, sino que se trataría de un espacio que tendría por objetivo trabajar grupalmente este malestar que es individual pero al mismo tiempo colectivo.

Sin embargo hay que resaltar que tampoco se trataría de un grupo de reflexión terapéutico porque es esencial transitar por un segundo momento en el que el grupo funcione como ateneo didáctico para diseñar dispositivos que permitan otro tipo de abordaje a situaciones concretas cotidianas personales (pero semejantes al de sus colegas) vivida en los ámbitos escolares.

Trabajar lo subjetivo que se entrelaza con la identidad docente, para recién luego abordar lo didáctico habilitaría pensar éticamente dispositivos que permitan configurar respuestas posibles. Invita a pensar formas alternativas de pensar la educación, la escuela, la profesión, las infancias y adolescencias actuales que implique desnaturalizar lo que entendemos de ellas. Esto permite habitar las instituciones a partir de la potencia del hacer sin asfixiarse en el discurso de la crisis de las instituciones. Entre la novedad —que se nos impone incesantemente en las aulas— y la urgencia de situaciones que demandan respuestas inmediatas tiene que ser posible elaborar alternativas, porque si bien es verdad que hay formas destituyentes en el acontecer institucional es posible encontrar formas instituyentes.

El devenir actual nos llama a una interrogación ética para habitar los nuevos escenarios educativos que no son posibles ser pensadas desde lo prescripto. Pensar éticamente remite a ver el caso a caso, no plausibles de generalizaciones de los diagnósticos realizados, ni de los dispositivos creados.

Trabajar con los docentes en el caso a caso permite diseñar dispositivos de intervención que son imposibles de ser replicados mecánicamente, que no prometen soluciones “definitivas”, ni son sostenidas por individuos aislados, por el contrario sostenidos “entre varios”.

Que el docente pueda poner en juego su saber y crear con otros semejantes tiene un plus de valor incalculable que posibilita un bien-estar en la institución que lo aleja de puntos de impotencia, pero también de omnipotencia. Dispositivos que permitan producir encuentros, conexiones en que sea posible correr por lugares prescriptos, seguros aunque poco fértiles, para que algo pase en el aula, en la escuela, en los Institutos capacitadores. Implica tomar un riesgo... un riesgo que denuncie que estamos vivos y que nos importa.

Bibliografía

Agno, R. (1989). “El taller de educadores y la investigación”. En *Cuadernos de Formación Docente* N° 9. Rosario: Argentina. Publicaciones Universidad Nacional de Rosario

Agno, R. (1998). “*Apuntes para una Psicología de la Educación*” Rosario: Argentina. Publicaciones Universidad Nacional de Rosario.

Aromi, Anna; Brignoni, S.; Giral, M.; López, A.; Moyano, S.; Núñez, V.; Troianovsky, L. y Tizio, H. (2002). “Lo posible a partir de un imposible: el vínculo educativo”. En *El Niño* N° 8, *Revista del Instituto del Campo Freudiano*, Buenos Aires: Editorial Paidós.

Bleichmar, S. (1994). “*Nuevas tecnologías, ¿nuevos modos de subjetividad?*”. Revista Topia “Los locos sensatos”. Buenos Aires: Editorial Topia.

Bleichmar, S. (2005). “*La subjetividad en riesgo*”. Buenos Aires: Editorial Topia.

Castells, M. (1997). “*La era de la información*”. Buenos Aires: Editorial Alianza

Corea, C. (2001). "La infancia en el discurso mediático". *Rosario: Cuaderno de Pedagogía. Año IV, N° 8*.

Corea, C y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador

Duschatzky, S. (2002). "La experiencia juvenil en la velocidad". *Conferencia FLACSO. Disponible en www.flacso.org*

Duschatzky, S. (2007). "*Maestros Errantes*". Buenos Aires: Editorial Paidós.

Rodríguez P. E. (2011). "Como se configuran el espacio, el tiempo y el cuerpo en las sociedades de control". *Clase N° 5 Campus Virtual FLACSO*.

Rodríguez P. E. (2011). "El paso del modelado a la modulación en la educación" *Clase N°2 Campus Virtual FLACSO*.

Rodríguez P. E. (2011). "La educación como encierro, disciplina y vigilancia". *Clase N°1 Campus Virtual FLACSO*.

Rodríguez P. E. (2011). "La educación frente a la subjetividad mediática" *Clase N°7 Campus Virtual FLACSO*.

Rodríguez P. E. (2011). "La errancia como nuevo modo de educación". *Clase N°8 Campus Virtual FLACSO*.

Rodríguez P. E. (2011). "La subjetividad mediática". *Clase N°6 Campus Virtual FLACSO*.

Rodríguez P. E. (2011). "Qué son las sociedades de control". *Clase N°3 Campus Virtual FLACSO*.

Aprendizaje. Más allá de la multiplicidad de teorías, un sujeto humano único e irrepetible en su constitución subjetiva

Carolina Farconesi

Después de tanto leer había llegado el momento de escribir. Allí recordé el libro de Sartre “Las Palabras” que contaba con dos grandes apartados: “Leer” y “Escribir”. Y pensé: leer es bastante más fácil, puesto que uno se apropia de lo ya escrito por otro. Escribir es un tanto más difícil, porque uno tiene que poner palabras para crear algo nuevo, para hacer-lo propio. Escribir para que eso escrito sea leído por otros... Finalmente concluí: quizás así se configuran las cadenas de lecturas y escrituras que nos preceden, atraviesan y trascienden. Y decidí hacer el intento...

Carolina Farconesi (2012)

Entre quien enseña y quien aprende se abre un campo de producción de diferencias, pues cada uno de nosotros tiene una modalidad de aprendizaje, un idioma propio para tomar lo del otro y hacerlo suyo, y para entregar- mostrarle algo de nuestra obra.

Alicia Fernández (2000)

Introducción

Siendo coherentes con la pretendida singularidad de cada caso que se trasluce en el subtítulo de este capítulo, tal vez deberíamos haber titulado al mismo: “Estilos de aprendizaje”, “Modalidades de aprendizaje” o simplemente “Aprendizajes”, en plural. Pareciera como si la pluralidad y la singularidad se conjugasen en torno a qué es el “aprender” y quizás de esto deriva la primera explicación que podemos dar al respecto. En tanto el sujeto que aprende lo hace desde su individualidad, pero ineludiblemente a partir de su relación con los otros significativos (padres, hermanos, docentes, pares).

Las llamadas “teorías” intentan dar explicaciones sobre diferentes fenómenos con el fin de comprenderlos. Las mismas surgen en distintos contextos de descubrimiento que las justifican. Con el paso del tiempo puede que sufran algún tipo de desgaste que las torna inacabadas e insuficientes. Esto resulta altamente positivo, en tanto permite la incorporación de nuevos aportes o cambios de paradigmas, posibilita la construcción, definición y desarrollo de los campos del saber. En definitiva, favorece el avance de las ciencias o disciplinas.

A su vez, diversos “discursos” teóricos e ideológicos atraviesan las instituciones educativas, guiando las acciones y aconteceres cotidianos que transcurren en su interior y en su relación con el afuera, con un contexto más amplio. Por esta razón resulta importante para la formación docente y del psicólogo educacional conocer la diversidad teórica existente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, como así también a partir de este contacto abrir espacios reales- concretos o imaginarios para la reflexión de las propias prácticas actuales- presentes, pasadas o futuras.

De esta manera, el objetivo del presente capítulo es hacer un recorrido por las distintas teorías del aprendizaje, rescatando los aportes que reconocidos autores han hecho al interior de cada una de ellas. En procura de arribar a una visión integradora sobre el aprender y el enseñar, que posibilite un mejor entendimiento de estos procesos. Por tanto, más allá del estudio y conocimiento de la multiplicidad de teorías, el reconocimiento y consideración de la plurideterminación del aprender en cada sujeto humano que es único e irrepetible en su constitución subjetiva.

Haciendo un poco de historia, podemos enunciar que la Psicología Educacional surge en el siglo XIX, de la mano de la creación de la escuela en la modernidad. En ese entonces, ambas, la escuela como institución y la Psicología Educacional (vinculada a las teorías del aprendizaje, a las etapas evolutivas del niño y a los test mentales) tenían por finalidad la homogenización de los aprendizajes en poblaciones heterogéneas, debido a la masificación de la educación. Este es el primer uso que se le dio a los conocimientos y técnicas psicológicas en el campo educativo. De dicho uso, deriva una consecuencia negativa, el hecho determinista que responsabiliza unidireccionalmente a los alumnos de los fracasos producidos en el ámbito escolar.

Ahora bien, en las últimas décadas, esta causalidad determinista está siendo revisada. Se ha ampliado la comprensión de los “fenómenos”, atentos a la especificidad de las prácticas en el ámbito educativo y a los sujetos implicados en las mismas. Así se incluye al docente (enseñante), al alumno (aprendiente) y al vínculo entre ambos que gira en torno al conocimiento; a su vez deben integrarse los contextos en los que se producen dichas prácticas educativas y de crianza (escuela, familia y sociedad). De esta manera nos vamos acercando a una visión más integradora, abarcativa y realista acerca de “lo educativo”.

Siguiendo a Zimmerman (2007. Pág.100) *“El énfasis está puesto en la consideración de la vida cotidiana y la historia de los aprendizajes; así como en la complejidad de los problemas planteados. De este modo se abren nuevas propuestas y posibilidades que incluyen tanto la prevención como la promoción de la salud, la educación, la inclusión y la equidad social”*.

Estas formulaciones guardan estrecha relación con la idea de una *“Psicología Educacional en el contexto de la clínica en extensión”* (Taborda-2009), que propone y fundamenta una posible extensión del psicoanálisis para comprender, prevenir y/o atender las dificultades que se suscitan en torno al aprender y al enseñar en el marco de la educación, tanto formal como informal. Fundamentalmente hacia esta dirección irán orientadas nuestras conclusiones finales.

Un recorrido por distintas teorías del aprendizaje

Aportes de la psicología genética y el constructivismo

JEAN PIAGET: Entre 1936 y 1967 teoriza acerca de la **construcción del pensamiento humano** y formula que en ella pueden reconocerse:

- a) una interacción continua entre el secuencial desarrollo ontogenético, cuya sucesión tiene características universales, y
- b) acciones particulares que el sujeto ejerce sobre el medio.

Es a partir de la interacción de estos dos factores que el niño puede llegar a internalizar, en forma de esquemas, las acciones que realiza sobre los objetos. Así, todo conocimiento es una construcción que se logra fundamentalmente a partir de los esquemas que ya posee el sujeto, es decir sobre aquello que ya construyó en relación con el medio que lo rodea.

Ahora bien, *¿Qué es un esquema?* Un esquema es la representación de una situación concreta o un concepto que permite pensar internamente y enfrentarse a situaciones nuevas semejantes.

Veamos algunos ejemplos que nos ayudarán a comprender mejor esta definición. Seguramente, todos los que hemos transitado por una carrera de grado, tenemos un esquema definido sobre qué significa ser estudiante universitario y sus diferencias con los estudiantes del secundario. Esta representación mental la fuimos construyendo a lo largo de los distintos años de cursado. La misma nos permitió organizarnos: programar los horarios para asistir a clase, preparar las materias para rendir, inscribirnos en la carrera y asignaturas, etc. También, al iniciar una nueva asignatura nos damos cuenta que tenemos algunos conceptos previos sobre su contenido, los mismos pueden ser acertados o erróneos, coincidentes o discrepantes y pueden favorecer u obstaculizar el aprendizaje. De esta manera y en este proceso, no sólo aprendemos (contenidos) sino que nos representamos el aprendizaje y a nosotros mismos como aprendices. Esto nos permite anticipar situaciones y resultados, tomar decisiones e intervenir a modo de sujetos activos y protagonistas de nuestra propia historia de aprendizajes.

Los ejemplos antes citados reflejan la puesta en marcha de complejos esquemas. Pero también los esquemas pueden ser herramientas simples, como sucede cuando un bebé aprende a tomar un objeto (esquema de prensión), esta adquisición le permite pasar de una actividad motriz desordenada a una regularidad que se pondrá en juego cada vez que rodee un objeto con sus manos para sostenerlo.

Por lo tanto, podemos atribuirle a los esquemas el carácter de "herramientas" que nos permiten representar la realidad, los mismos pueden ser simples o complejos, generales o especializados. Dichos esquemas se van organizando en **estructuras** lógicas cada vez más complejas que subyacen y evolucionan paulatinamente, posibilitándonos resolver diferentes problemas a medida que crecemos. En este proceso se diferencian secuencial y sucesivamente estadios del desarrollo del pensamiento que determinan formas particulares de interpretar la realidad.

Piaget definió una secuencia de cuatro **estadios de desarrollo cognitivo**: estadio sensorio-motor, estadio preoperatorio, estadio de las operaciones concretas y estadio de las operaciones formales. Tener presente la descripción de los procesos involucrados en estos estadios resulta orientador

para situar evolutivamente al sujeto que aprende, y para el reconocimiento de qué es capaz de lograr conforme a su constitución biológica.

El pasaje de un estadio a otro implica la adquisición de esquemas y estructuras nuevas que permiten ver la realidad con otras dimensiones, otras características y ampliar el campo de relaciones lógicas-conceptuales. Las estructuras cognitivas se sostienen, crecen y modifican a través de transacciones que se realizan con el ambiente desarrollándose un proceso de **adaptación**. Los mecanismos básicos que dan lugar a este proceso son: la asimilación y la acomodación.

Asimilación: son las transformaciones que realizamos sobre el objeto para conocerlo. Refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de su organización actual, su desarrollo evolutivo y los conocimientos previos que posee.

Acomodación: designa aquellas modificaciones que se producen en el sujeto para incorporar una nueva información. Supone un cambio de la organización actual en respuesta a las demandas del medio.

Una analogía que con frecuencia se utiliza para graficar estos conceptos a fin de comprenderlos mejor, es el acto de comer y los sucesivos pasos del proceso digestivo. Al incorporar el alimento nuestra boca realiza una serie de acciones para amoldarse a las particularidades del mismo. Le suceden el morder, masticar, tragar, etc., lo que implica una transformación del estado inicial del objeto comestible. Así poco a poco ingerimos y finalmente se logra una asimilación de los nutrientes que nos modifica. En este ejemplo se evidencia una relación de interdependencia, puesto que tanto el alimento como nosotros sufrimos cambios. De la misma manera al conocer sujeto y objeto se transforman mutuamente.

Por lo tanto, entre asimilación y acomodación existe una relación altamente interactiva. El resultado de la interacción de ambos procesos es la **equilibración**, la cual emerge cuando –las discrepancias o contradicciones que surgen entre la información nueva que hemos asimilado y la información que ya teníamos y a la que nos hemos acomodado- alcanzan un **equilibrio**.

Cuando se carece de adecuados esquemas de asimilación para la comprensión, se produce un estado de desequilibrio, que lleva a un **“conflicto cognitivo o contradicción”**. El equilibrio podrá ser restablecido a partir de los procesos de acomodación, una reelaboración que promueve el

avance y la ampliación de las estructuras del pensamiento hacia un orden superior.

Para que se genere un conflicto cognitivo, motor del aprendizaje, es necesario que los elementos externos no se encuentren muy alejados del mundo de las experiencias del niño, ni resultarles demasiado familiares. De esta manera, frente a nuevas situaciones moderadamente discrepantes (ni muy difíciles de resolver porque bloquearían los procesos de asimilación, ni muy fáciles porque no provocarían el desequilibrio generador de los procesos de acomodación), es que formulamos hipótesis y damos distintas respuestas que en ocasiones, aparecen como erróneas. Cuando estas primeras aproximaciones a la resolución de los problemas son confrontadas con la realidad se rectifican, reajustan y forman parte nuclear del proceso de construcción del pensamiento, del descubrimiento de la realidad y determinan los **aprendizajes** posibles.

Entonces, si traspolamos la situación descripta a las estructuras mentales, podemos inferir que los procesos de asimilación y acomodación son interdependientes y están siempre presentes. Aunque, se tornan concientes cuando se interrumpe el equilibrio y aparece el conflicto cognitivo.

Para Piaget (1967) *"...conocer no consiste, en efecto, en copiar lo que es real, sino en obrar sobre ello y en transformarlo (en apariencia o en realidad), a fin de comprenderlo en función de los sistemas de transformación a los que están ligadas estas acciones"*. Esta concepción del autor acerca del "conocer", muestra que el acento recae en la inventiva, la iniciativa y el descubrimiento. Por lo tanto, podemos situar al mismo como precursor de las **Teorías Constructivistas del Aprendizaje**.

Carretero (1993), define el constructivismo como: *"la idea que sostiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano"*.

Por otra parte, Camilloni (2010) formula que la didáctica, como teoría de la enseñanza, se ha constituido a partir de herencias de muchas disciplinas y que con la psicología tiene una deuda impagable, en tanto le aportó las

teorías del aprendizaje. Esta es una de las razones por las que resulta importante hacer un recorrido por las mismas.

En esta dirección, además de **Piaget -Vigotsky, Bruner y Ausubel-** han forjado los pilares básicos para el estudio y comprensión de los procesos de aprendizaje. Aportes indiscutibles e ineludibles para todas aquellas disciplinas que se ocupan de la enseñanza y la educación.

LEV VIGOTSKY: Su idea fundamental es que el desarrollo humano únicamente puede explicarse en términos de interacción social. Esto marca algunas diferencias con los postulados consignados por Piaget.

Para Piaget, la internalización de la realidad es un proceso que se efectúa a partir de las acciones directas que se ejercen con y sobre las cosas. Por su parte, Vigotsky (1934) señala que dicho proceso de internalización es indirecto, se gesta en relación a un intermediario, a un otro, siendo el punto de partida el medio social que “envuelve” al sujeto. La evolución de los procesos de pensamiento depende de los aprendizajes, que se generan desde el comienzo de la vida en relación con otros; el desarrollo ontogenético se inserta en la transmisión filogenética que se realiza de generación en generación. Así, el aprender, en consonancia con el desarrollo de las funciones cognitivas superiores, es inseparable de lo social, y será en contextos de colaboración e intercambio entre pares y adultos que se verá favorecido.

Uno de sus conceptos centrales es el de **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)**, entendida como la franja que se extiende entre el nivel de desarrollo actual (lo que el niño puede hacer ahora, en el presente, solo, sin recibir ayuda externa) y aquel otro nivel potencial que puede alcanzar si otras personas colaboran, lo guían, promoviendo actividades adecuadas. En síntesis, la **ZDP** se basa en la relación entre habilidades actuales del niño y su potencial.

Desde esta perspectiva y atentos a su aplicabilidad en las prácticas de enseñanza, no basta con conocer el nivel evolutivo del niño y lo que puede realizar por sí solo; sino también lo que sería capaz de resolver con la colaboración de otros. Podríamos decir que desarrollo y aprendizaje se unen en una relación indisoluble y dinámica, en la que se conjugan las características peculiares de cada sujeto, sus potencialidades, las cualidades del medio que lo rodea y el modo en que se lo estimula.

Para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, este autor, considera de especial importancia el fenómeno psíquico de “*internalización*” que realiza el sujeto. En tanto éste se constituye progresivamente a partir de una amplia diversidad de operaciones de carácter socio-psicológico, que proveen la mediación cultural en el marco de las interrelaciones sociales. Así, el docente es quien opera como mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, no es un mero repetidor de contenidos ni un observador pasivo, por el contrario, interviene activamente, regula, guía y planifica la actividad en la que participan los educandos.

JEROME BRUNER: Comparte con Vigotsky dos paradigmas fundamentales, en tanto considera el *lenguaje* como un instrumento central del pensamiento y retoma la concepción de *Zona de Desarrollo Próximo*, que enriquece a través de su idea de “*andamiaje*”. Entendido como la estructuración que el adulto realiza de la tarea y la interacción en la que ésta ocurre, a fin de potenciar las posibilidades de aprender. Por ello, la enseñanza es referida como: apoyar, andamiar, sostener, asistir.

El *lenguaje*, permite hacer cosas y reflexionar sobre las acciones. Cuando el adulto acompaña sus actos con verbalizaciones crea “formatos” que devienen en diferentes procesos psicológicos y lingüísticos. Es precisamente la sucesión de formatos el primer soporte de la adquisición y desarrollo de la lengua, proceso que será enriquecido a partir de la educación sistemática, lo que a su vez estimulará el desarrollo de las funciones psíquicas y posibilitará la integración del sujeto a la cultura. La interacción con el medio está mediatizada por la cultura desde el momento mismo del nacimiento. Los padres, educadores, adultos, medios masivos de comunicación y los pares, son los principales agentes mediadores, capaces de estimular el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, atención voluntaria, memoria lógica y formación de conceptos).

De acuerdo a lo formulado, todos los procesos psicológicos se adquieren primero en un contexto social, en comunicación con otro y luego se internalizan. En otras palabras, toda función en el desarrollo aparece dos veces, primero en el exterior del sujeto en las interacciones sociales (interpsicológico) y luego, en el interior de la mente (intrapicológico).

En concordancia con lo expuesto, Sigel (1997), señala la importancia de que los adultos estimulen en los niños las posibilidades de: anticipar

verbalmente sucesos futuros, reconstruir acontecimientos pasados, emplear la imaginación cuando actúan sobre los objetos, personas o sucesos, y buscar alternativas en la solución de problemas.

DAVID AUSUBEL: Sus aportes resultan particularmente interesantes ya que enmarca el aprendizaje dentro del contexto escolar. Considera que el conocimiento se organiza en estructuras y que se producen reestructuraciones debido a la interacción entre esas estructuras presentes en el sujeto y la nueva información.

Un concepto muy difundido de su obra es el de **organizadores previos** u **organizadores de avance**. Éstos son presentados por el docente a modo de “*puentes cognitivos*” entre el conocimiento nuevo que se quiere incorporar y el que el alumno ya posee, a los efectos de favorecer el pasaje de un conocimiento menos elaborado a otro más complejo. Postula **cuatro tipos de aprendizaje**, distintos en estructura y finalidad, pero que se superponen constantemente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ellos son:

Aprendizaje por recepción: el contenido recibido se internaliza de forma tal que luego sea recuperable. Esta modalidad es la más frecuente en la situación escolar.

Aprendizaje por descubrimiento: el alumno debe descubrir el material por sí mismo, antes de incorporarlo a su estructura cognitiva.

Aprendizaje mecánico: la tarea consta de asociaciones arbitrarias y los contenidos carecen de significado para la persona que aprende.

Aprendizaje significativo: se construye *cuando* las tareas están relacionadas de forma congruente y el sujeto decide aprender de esta manera.

El aprendizaje es significativo si los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos. Tarea que requiere de su interés por aprender, de una disposición activa para establecer relaciones y del despliegue de recursos cognitivos necesarios para asimilar ese significado, lo que supone una actitud favorable de su parte. Conjuntamente, el material a aprender que presenta el docente, debe guardar una significatividad lógica, estar organizado, ser preciso y poseer un significado en sí mismo.

Según la naturaleza del conocimiento adquirido Ausubel (1978) señala **tres tipos de aprendizajes significativos**:

- Aprendizaje de representaciones
- Aprendizaje de conceptos
- Aprendizaje de proposiciones

Los mismos presentan una significatividad creciente. En tanto, las representaciones son más simples que los conceptos y más próximas al aprendizaje por repetición. A su vez, las proposiciones son más complejas que los conceptos, ya que por definición, una proposición es la relación entre varios conceptos.

Habiendo hecho referencia al conocimiento, resulta interesante incluir aquí los aportes de Edwars (1990) quien concibe el conocimiento escolar como una construcción social. De esta manera nos vamos aproximando a teorizaciones más actuales sobre las dinámicas del aprender y el enseñar.

Según esta autora, respecto a las formas de conocimiento en el aula, pueden formularse dos preguntas: ¿Qué enseñar? (Contenido) y ¿Cómo enseñar? (Forma). Una de sus premisas centrales es que: **“La forma es contenido”**. En tanto, el contenido no es independiente de la forma en que es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido y esto tiene consecuencias en el grado de apropiación posible del conocimiento para los sujetos.

Además presenta tres **formas de conocimiento**: *tópico, operacional y situacional*. Los dos primeros se sustentan sobre los mismos presupuestos epistemológicos, mientras que el conocimiento situacional supone una superación de las formas anteriores. Este último se estructura en torno al interés por conocer una situación, es el sujeto quien crea la realidad, el conocimiento se construye y es significación, e incluye al sujeto que significa.

De acuerdo a las apreciaciones de esta autora, según la lógica y forma de conocimiento predominante, puede generarse:

Exterioridad y alienación: el sujeto concibe el conocimiento como algo ajeno (de otro y para otro). Hay subordinación, se acepta lo transmitido sin cuestionarse. Esto produce extrañamiento frente al conocimiento.

Interioridad y apropiación: hay una significación personal (propia) y social (compartida) del conocimiento que favorece el compromiso con el mismo.

A partir de estas teorizaciones, concluimos con los desarrollos del constructivismo, siendo conceptos claves: el aprendizaje como construcción individual-social y la importancia de la significatividad personal en el aprender.

Aportes de la pedagogía

PAULO FREIRE: Con su principio del diálogo, enseñó un nuevo camino para la relación entre profesores y alumnos. Su preocupación central gira en torno a: *¿Qué significa conocer?*

Realiza un análisis crítico sobre la escuela tradicional y el curriculum existente. Dicha crítica se sintetiza en el concepto de “**educación bancaria**”, que se produce cuando la información simplemente es transferida del profesor al alumno. Así el conocimiento se confunde con un acto de depósito bancario, en el que el educador ejerce un rol activo y el educando está limitado a una recepción pasiva de acumulación de información. El educando es concebido en términos de falta, carencia e ignorancia y el educador tiene la función de llenar esa carencia. La comunicación es unilateral y el conocimiento es algo que existe afuera, en forma independiente de las personas involucradas en el acto pedagógico.

Freire busca desarrollar una alternativa y propone el concepto de “**educación problematizadora**”. Para él el acto de conocer no es un hecho aislado e individual, sino que implica intercomunicación e intersubjetividad. Es a través de estas relaciones interpersonales que los hombres se educan mutuamente, que se vuelve posible el conocimiento y que toda tarea pedagógica se convierte en un **acto dialógico**. Según este modelo el conocer requiere que todos los sujetos estén activamente involucrados, así educador y educando crean dialógicamente un conocimiento del mundo.

Aportes del psicoanálisis y la psicología social

ENRIQUE PICHON RIVIÈRE: psiquiatra suizo, nacionalizado argentino, introductor del psicoanálisis en nuestro país. Concibe al sujeto como un ser social, configurado a partir de una compleja trama de vínculos y relaciones, que se constituye en una “**praxis**”, en una relación dialéctica mutuamente

modificante del mundo. A su vez, este sujeto es esencialmente cognoscente, por ello se ocupa de los **procesos de aprendizaje**.

Postula que **aprender** es “*la apropiación instrumental de la realidad, a través del conocimiento para transformarla*”. (Pichon Rivière- 1985). Subrayando el carácter activo, instrumental y transformador que adquiere el conocimiento cuando no es concebido como acumulación memorística de información. El aprendizaje tiene una función esencial y constitutiva de nuestra subjetividad. Como sujetos somos la síntesis de una historia vincular y social, el “punto de llegada” de una trayectoria de aprendizajes.

Según Quiroga (1986) en esta “**trayectoria de aprendizajes**” hemos ido construyendo un modelo interno o matriz de encuentro con lo real. La experiencia en la que se desarrolla ese aprendizaje va dejando una huella, se inscribe en nosotros creando una modalidad de ser en el mundo. Este aprendizaje es implícito, profundo, estructurante, nos constituye como sujetos de conocimiento. Así aprendemos a organizar y significar experiencias, emociones, sensaciones, pensamientos.

Dicha autora define como **matriz o modelo interno de aprendizaje** a la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de sus experiencias y conocimientos. Es una estructura interna, compleja y contradictoria, sustentada en una infraestructura biológica. Además, está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción. Se va construyendo en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene en cada aquí y ahora, nuestras potencialidades y obstáculos. No es una estructura cerrada sino en constante movimiento, susceptible de modificación, salvo en los casos de extrema patología.

Estos modelos internos de aprendizaje subyacen al acto de conocer y muchos de sus aspectos no acceden a la conciencia. Los mismos surgen por la interacción de varios factores, están multideterminados. Se constituyen en los distintos ámbitos en los que se desarrolla nuestra experiencia de aprender.

En este escenario vincular el sujeto de la necesidad se transforma en sujeto de la representación, del lenguaje, de las normas, de la ideología, del deseo, lo que a su vez, hace posible el pasaje de la dependencia a la autonomía y de la indiferenciación a la construcción de la identidad.

Pichon Rivière propone una revisión crítica de los modelos de aprendizaje, que con el tiempo se naturalizan y no se problematizan. Para esta tarea crea como dispositivo un instrumento grupal, al que denomina **Grupo Operativo**. En este marco y en un proceso interaccional dichos modelos son confrontados y se tornan pensables. Así, se apunta a redimensionar y resignificar la condición de sujetos de conocimiento, capaces de aportar y a su vez, recibir del grupo.

Aunando los aportes de las perspectivas anteriormente expuestas, podemos concluir que el sujeto que acumula información haciendo uso de una memoria mecánica, estaría sólo “consumiendo ideas”. Por el contrario, si es capaz de “crear y recrear las ideas” (re-significar) tendrá la posibilidad de apropiarse de ese conocimiento y ponerlo en práctica para resolver situaciones nuevas.

El sujeto concebido como totalidad, en la acción de aprender pone en juego lo afectivo, emocional, intelectual, el cuerpo, su historia, sus condiciones de vida, creencias y conocimientos. Por lo tanto, todo proceso de aprendizaje debiera integrar el sentir, el pensar y el hacer.

Aprender y Enseñar, Enseñar y Aprender. Un diálogo con Alicia Fernández

Retomando lo expuesto anteriormente sobre Freire, quien postula que toda labor pedagógica es a su vez dialógica y que el conocimiento se construye intersubjetivamente, es que presentamos este apartado a modo de diálogo. Ahora bien, este diálogo no se limita a la relación entre docente y alumno, también es posible entablar un diálogo con los libros, los textos, los autores, quienes de igual manera operan como mediadores y mediatizadores del saber y la cultura. De esta forma podemos junto a “ellos” formular preguntas, buscar respuestas, pensar, reflexionar, coincidir, disentir...

Por otra parte, hablamos de “aprender” (verbo) y ya no de “aprendizaje” (sustantivo). En lo sucesivo intentaremos una comprensión del aprender como acción o proceso dinámico, en constante movimiento. Movimientos (progresivos y regresivos), acciones, construcciones, deconstrucciones y reconstrucciones que se conjugan y despliegan en torno a cada una de nuestras instancias de aprendizaje. Dichos movimientos, a veces son claramente visibles y notorios, mientras que otras resultan imperceptibles

para el observador porque ocurren al interior de nuestro ser, aunque finalmente muestren un resultado a modo de producto obtenido. Generalmente ocurre que sólo se valora y tiene en cuenta el producto final (resultado), pero no debemos olvidar que para llegar al final del recorrido, a la meta, es necesario haber transitado un “camino”.

Tal como alude la canción y poesía de Serrat: *“Caminante, no hay camino se hace camino al andar... Al andar se hace camino y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar”*. Cada camino que recorremos es creado por nosotros, y aunque volvamos sobre el mismo recorrido lo vamos a caminar de manera diferente, porque habremos incorporado la experiencia previa de nuestro tránsito anterior por él, de esta manera “los caminos” son recreados. En palabras de Fernández (2000-Pág.85) *“las huellas del caminar quedan en los pies”*...

Lo expuesto anteriormente guarda relación con lo formulado por Blanco (1994) respecto a las **intenciones educativas**, en tanto las mismas pueden presentarse siguiendo una lógica de objetivos o bien como principios de procedimiento.

La primera lógica responde a un modelo tecnocrático, enfocado en los resultados que se esperan de los alumnos. En este contexto “calidad” es sinónimo de “eficacia” y la enseñanza es eficaz siempre que se logren los resultados pre-establecidos en el tiempo estipulado; tiempo que es objetivo e igual para todos, que no atiende las diferencias individuales, internas y subjetivas.

En cambio, el segundo modelo (lógica de principios de procedimientos), se centra en el proceso y toma en cuenta las acciones del enseñante para propiciar los mejores resultados. En este sentido, se habla de una “enseñanza posible” o “buena enseñanza” que contempla tanto la dimensión epistemológica del conocimiento, como las dimensiones éticas y morales de los sujetos involucrados en el acto de conocer. Siguiendo a Fernández (op.cit. Pág.85) *“Pensar supone entrar en los deseos, viendo lo posible y lo imposible, para después poder trabajar en la dirección de hacer probable algo de lo posible.”*

Todo proceso requiere de la implicación subjetiva de los sujetos-actores y de un tiempo que no puede ser medible cuantitativamente, puesto que no es

un tiempo lógico- cronológico. Así cuando se impone un tiempo desde afuera, sin atender los tiempos internos, cuando el tiempo se convierte en lapsos, en fechas límites, oprime, presiona, agobia, dificultando el verdadero “aprender”.

Fernández (2000) postula al respecto: “...recordar y aprender están imbricados” (Pág.87). “Aprender, supone un reconocimiento del paso del tiempo, del proceso constructivo y éste remite necesariamente a la autoría. La instantaneidad, característica del mundo actual, nos puede colocar en un mundo de productos descartables y adquiribles... Aprender supone, además un sujeto que se historiza. Historizarse es casi sinónimo de aprender”. (Pág.82)

En esta misma dirección, Aulagnier (1991) habla de principios de permanencia y de cambio los cuales deben estar en equilibrio para que el sujeto pueda reconocerse y conocer.

Por su parte, Kundera (1995- Pág.47-48), desde el campo de la literatura, escribe: “Es una exigencia de la belleza, pero ante todo de la memoria, imprimir una forma a una duración... Hay un vínculo secreto entre lentitud y memoria, entre velocidad y olvido...En la matemática existencial, esta experiencia adquiere la forma de dos ecuaciones elementales: el grado de lentitud es directamente proporcional a la intensidad de la memoria; el grado de velocidad es directamente proporcional a la intensidad del olvido”.

Así es como a nuestro entender- músicos, escritores, académicos- desde sus canciones, poesías, producciones, logran representar una relación ineludible entre tiempo, proceso, memoria, conocimiento, aprendizaje...

En nuestra sociedad actual, en este contexto vigente de constitución subjetiva, en los tiempos de la llamada “modernidad líquida” (Bauman-2002), “...en un mundo donde el exceso, la vertiginosidad y la fugacidad modifican los modos de vincularse” (Fernández-2000-Pág.87), donde las consecuencias posibles son: “la fragilidad, el derrumbe, la transitoriedad, la precariedad y el desborde” (Untoiglich- 2009- Pág.53). Resulta importante y necesario, que nosotros como profesionales de la salud y la educación nos demos un tiempo para dialogar y reflexionar, quizás de esta manera podamos

empezar a gestar nuevos espacios de comunicación con el otro, de respeto por las diferencias y de entendimiento mutuo.

Tampoco se trata de caer en el “*mito del eterno retorno*” (Mircea Eliade), con la convicción de que todo tiempo pasado fue mejor, ni alimentar la “*fantasía de detención del tiempo*” (Fontana-1982). Sino más bien, a partir del reconocimiento y aceptación de las características sociales e históricas de nuestro contexto actual proponer nuevos modelos de comprensión y acción. En este sentido, sumarnos a la sugerencia de Fernández (op.cit. - Pág.87) quien escribe: “*Necesitamos como mínimo dos cosas: darnos tiempo y salir de la lógica dual: mejor o peor. Construir tiempo dentro del tiempo y, por lo tanto, construirnos humanos dentro de la vertiginosidad del tiempo....Mirar con ojos de extranjero, es decir, encontrando siempre lo nuevo como diferente no conocido, como un desafío a conocer, pero sin perder la posibilidad de establecer relaciones con lo antiguo*”

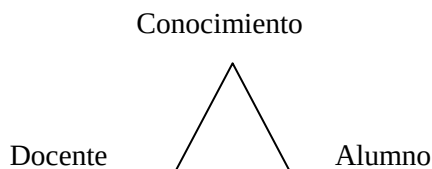
Conforme a esto y tomándonos un tiempo, en adelante, daremos formalmente inicio al diálogo con las principales formulaciones desarrolladas por **Alicia Fernández** en relación a los complejos procesos de aprender y enseñar. Decimos formalmente porque de alguna manera ya veníamos interactuando con ella. Consideramos que la autora logra una interesante articulación entre sus innovadoras formulaciones y los desarrollos teóricos del psicoanálisis que la preceden, resaltando la importancia del preconciente y las funciones derivadas del mismo, que centralmente se ponen en juego haciendo posible o dificultando el “aprender”. En sus palabras: “*El pre- conciente es un gran olvidado y, sin embargo... debería ser un protagonista.... tiene una función constructiva y es un tipo de procesamiento que se requiere para que un concepto adquirido recientemente pueda continuar trabajando*” (Fernández- 2000- Pág.159). Por otra parte, ella nos acerca un análisis de las modalidades de enseñanza y aprendizaje, mostrando sus determinantes inconcientes, la relevancia de los vínculos tempranos y los significados individuales construidos en torno a los mismos.

Tras haber hecho alusión a ciertas apreciaciones generales de la autora, en lo sucesivo, procederemos a modo de preguntas y respuestas. Preguntas que imaginariamente dirigimos a ella y respuestas que de alguna manera intentamos contestar a partir de una síntesis de sus principales lineamientos

teóricos. Desde este lugar de búsqueda de respuestas, delinearemos los aportes que ella nos provee para la comprensión del aprender y enseñar en el interjuego con el enseñar y aprender.

¿Quiénes son los sujetos-actores implicados en el acto de conocer?

En todo dispositivo pedagógico orientado a la adquisición de distintos aprendizajes, existen 3 lugares objetivos: **Docente- Alumno- Conocimiento**. Esto es conocido como tríada pedagógica y comúnmente se lo representa con el siguiente gráfico:



Alicia Fernández a cambio, propone el uso de las palabras: **“aprendiente”** y **“enseñante”**, dándole el valor de verdaderos conceptos que indican un modo subjetivo de situarse. Dichos conceptos no son equivalentes a los de docente y alumno. Esta nueva acepción permite dar cuenta de los posicionamientos singulares de cada sujeto en el acto de conocer.

¿Cómo entiende la autora la noción de sujeto?

Considera que en todo **“sujeto”** coexisten y conviven:

- **Un sujeto epistémico:** es el sujeto del conocimiento, estudiado por *Piaget*, sujeto activo que construye sus estructuras cognitivas en base a los procesos de acomodación y asimilación, que le permiten adaptarse al medio.
- **Un sujeto deseante:** del cual da cuenta el *psicoanálisis*, su mirada nos permite ir más allá de la lógica, aporta cuestiones imprescindibles para el esclarecimiento de aspectos inconcientes y transferenciales en el aprendizaje.
- **Un sujeto social:** es el sujeto de la cultura. *Varias disciplinas* tales como la antropología, el estructuralismo, la lingüística y la historia nos permiten pensar al alumno haciendo- haciéndose en la/s culturas.

- **Un sujeto aprendiente- enseñante o sujeto autor:** es el sujeto de la autoría de pensamiento, que conjuga el sujeto epistémico con el deseante.

Si logramos situar al sujeto en esta perspectiva amplia y compleja, el análisis de las relaciones aprendientes- enseñantes, ya no se reduce al contexto escolar, puesto que abarcan posiciones inter e intrasubjetivas en relación al conocimiento. Tales posicionamientos pueden ser simultáneos y están presentes en todo vínculo (padres-hijo, amigos, docente- alumno). Implican movimientos de reciprocidad y modificaciones mutuas. En palabras de Fernández (2000- Pág.61) *“Sólo quien se posiciona como enseñante podrá aprender y quien como aprendiente podrá enseñar”*. O al decir de Freire (1997- Pág.23-25): *“No hay docencia sin discencia”... “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender”*.

¿Quién sería entonces el sujeto aprendiente?

Alicia Fernández piensa al **sujeto aprendiente** como aquella articulación que van armando el sujeto cognoscente y el sujeto deseante, sobre el organismo heredado, construyendo un cuerpo, siempre en interacción con otro (conocimiento- cultura) y con otros (padres, maestros, medios de comunicación).

Además, agrega que el sujeto aprendiente se construye a partir de su relación con el de sujeto enseñante, éstas son dos posiciones subjetivas, presentes en una misma persona, en un mismo momento. Aprender sólo acontece desde esta simultaneidad.

¿Organismo y cuerpo son entidades diferenciables?

Sí, son dos entidades distintas. Para dar respuesta a esta pregunta, la autora toma los aportes de Pain (1984) quien hace una distinción entre organismo y cuerpo; y la diferenciación que realiza Doltó (1984) entre esquema e imagen corporal.

El **organismo** es lo heredado biológicamente, podría compararse con un aparato de recepción programado, que posee transmisores (células nerviosas) capaces de registrar ciertas asociaciones, flujos eléctricos y reproducirlos cuando sea necesario. (Ej. Respiración). Mientras que el **cuerpo**, es algo real,

distinto del organismo y en cierta medida independiente de él. El cuerpo acumula experiencias, adquiere nuevas destrezas y habilidades. Se construye a partir de diversas sensaciones placenteras o displacenteras. (Ej. La emisión de la palabra, es una coordinación que debe ser aprendida).

Según Doltó (op.cit) el **esquema corporal** sería el mismo para todos los individuos de la especie humana, tiene elementos conscientes, pre-conscientes e inconscientes. Mientras que la **imagen del cuerpo** es propia de cada uno, está ligada al sujeto y a su historia, es el resultado de una relación libidinal eminentemente inconciente.

Conforme a estas formulaciones, podríamos puntualizar que:

- A través del cuerpo nos apropiamos del organismo.
- Desde el principio y hasta el final todo aprendizaje pasa por el cuerpo.
- El organismo está transversalizado por el deseo.
- La inteligencia conforma una corporeidad.
- En todo proceso de aprendizaje están implicados cuatro niveles (organismo, cuerpo, inteligencia y deseo), ninguno de ellos puede ser excluido.

¿Para aprender es necesario que intervengan todas estas dimensiones?

La respuesta de la autora sería, indudablemente “Sí”. Refiere que aprender conlleva poner en juego: el organismo individual heredado, el cuerpo construido especularmente, la inteligencia autoconstruida interaccionalmente y la arquitectura del deseo, deseo que es siempre deseo del deseo de Otro. (Fernández- 1997. Pág.53-54).

Retomando las líneas precedentes, para aprender además de los cuatro niveles mencionados, presentes en todo sujeto, se necesitan dos personajes (enseñante y aprendiente) y un vínculo que se establece entre ambos.

¿Cómo define la autora ese segundo personaje, el sujeto enseñante?

Debemos recordar, que el **sujeto enseñante** también es una posición interna-subjetiva, coexistente y simultánea a la de sujeto aprendiente. El sujeto enseñante necesita contactarse con lo que conoce y autorizarse a mostrarlo/ mostrarse, es decir, hacer visible aquello que conoce.

Los padres, maestros y profesores como enseñantes, habitantes del mundo externo, brindan un espacio saludable de aprendizaje siempre que puedan reconocer y apelar al sujeto enseñante de los aprendientes. Para ello es necesario partir de la premisa de que quien toma la posición de aprendiente también conoce y sabe. Este es uno de los tantos aspectos en los que la autora coincide con Freire (op.cit-Pág.31) quien formula: *“Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos”*.

Fernández (2000) diferencia “sujeto enseñante” de la ***“función enseñante”***. En tanto los maestros y profesores no son los únicos que enseñan, diferentes instancias, situaciones y personas pueden cumplir esa función. Conforme a lo expuesto, quienes en primer lugar ejercen esta función enseñante serían los padres, allí nos encontramos con el grupo familiar y su importancia en el desarrollo de los aprendizajes. Al decir de Winnicott (1994) *“El hogar nuestro punto de partida”*. En concordancia con las teorizaciones de Quiroga, presentadas previamente, es en el seno de la familia donde se construyen nuestras matrices de aprendizaje. Por su parte, Fernández (op.cit) va a hablar de “Modalidades de aprendizaje”.

¿Qué son las modalidades de aprendizaje?

La autora fue construyendo los conceptos de ***modalidad de aprendizaje*** y ***modalidad de enseñanza***, asociados a los de sujeto enseñante y aprendiente. En tanto cada uno de nosotros se relaciona con el otro como enseñante, consigo mismo como aprendiente y con el conocimiento como un tercero de manera singular.

Entonces, la modalidad de aprendizaje es un *“molde relacional”* o esquema de acción que incluye aspectos concientes, preconcientes e inconcientes y se utiliza en las distintas situaciones de aprendizaje. Este molde es móvil, se va transformando con el uso y está en permanente reconstrucción. Se construye desde el nacimiento, y nos enfrenta a la angustia inherente de conocer- desconocer. Se forma en base a los primeros aprendizajes, sobre los cuales se van incluyendo los nuevos aprendizajes, que lo irán transformando. Por ello advertimos que cuando una modalidad de aprendizaje se rigidiza, puede dar lugar a distintas dificultades en torno al aprender.

¿Existen distintas modalidades de aprendizaje?

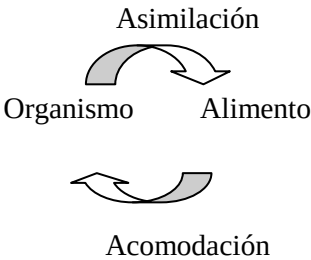
Así es, pueden darse innumerables modalidades de aprendizaje, cada uno de nosotros tiene un estilo particular de vincularse con el conocimiento. Por ello, la autora titula uno de sus libros *“Los idiomas del aprendiz”*, en tanto cada persona tiene una singular modalidad de aprendizaje, que como un idioma puede distinguirse entre otros. Podemos entenderlo pero no necesariamente todos tenemos que pensar igual, decir las mismas cosas o proceder de idéntica manera. Conocer y reconocer nuestro idioma para aprender nos ayuda a ser más libres y creativos.

Fernández (2000- Pág.96) refiere al respecto: *“Analizando con detenimiento el modo de una persona de relacionarse con el conocimiento, encontramos algo que se repite y algo que cambia a lo largo de toda su vida y en las distintas áreas”*. Se produce una tensión entre lo que se impone como repetición/ permanencia de modos anteriores de relacionarse y aquello que necesita cambiar. La modalidad de aprendizaje, como molde relacional se reconstruye permanentemente, pero la matriz sigue quedando como estructural.

Ahora bien, aunque existan distintas modalidades, para que se los considere modos saludables, que permitan el aprender, lo esperable sería que se dé una alternancia variable, entre asimilación y acomodación. Estos dos conceptos ya fueron definidos en la presentación de los aportes de Piaget, la autora los retoma pero resaltando la diferencia establecida entre cuerpo y organismo. Así ya no se habla de la adaptación del organismo al medio, sino de una relación del sujeto (organismo, cuerpo, deseo e inteligencia) con un objeto de conocimiento.

Fernández (2000- Pág.105) aclara su postura de la siguiente manera: *“Necesito entonces remarcar en relación con el uso de los términos asimilación- acomodación (que tomo de Sara Paín, quien a su vez los toma de Piaget), que no los utilizo pensando en una adaptación, que sería el supuesto equilibrio acomodación- asimilación, como la dinámica esperable de una modalidad de aprendizaje saludable.”*

Con el fin de aclarar estas diferencias, podríamos presentarlo a modo de cuadro comparativo de la siguiente manera:

	Piaget	Alicia Fernández
Asimilación	Movimiento del proceso de adaptación por el cual los elementos del ambiente se alteran para ser incorporados a la estructura del <i>organismo</i>	El <i>sujeto</i> transforma la realidad para integrarla a sus esquemas de acción.
Acomodación	Movimiento del proceso de adaptación por el cual el <i>organismo</i> se altera, de acuerdo a las características del objeto a incorporar.	El <i>sujeto</i> transforma y coordina sus propios esquemas para adecuarlos a la realidad del objeto a conocer.
Modo de graficarlo		

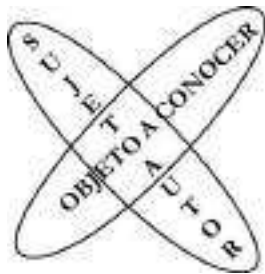
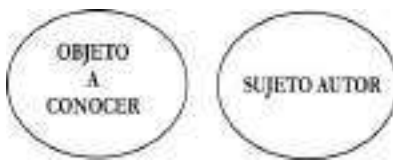
Lo novedoso que introduce Alicia Fernández, recreando los aportes de Paín, es la manera en que ella correlaciona diferentes modos representativos derivados de los procesos de asimilación y acomodación, a fin de poder comprender modalidades de aprendizaje saludables que posibilitan el aprender, o patológicas que lo perturban.

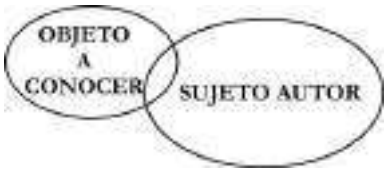
¿Qué características tienen las modalidades que perturban el aprender?

La autora distingue, tres modalidades que dificultan el aprender. Ellas son:

- 1) Hipo asimilación- hipo acomodación
- 2) Híper asimilación- hipo acomodación
- 3) Hipo asimilación- híper acomodación

Veamos las mismas en un nuevo cuadro comparativo para hacer más gráficas las diferencias entre cada una de ellas. Pero antes debemos señalar, tal como refiere Fernández que debido a su rigidez, las modalidades de aprendizaje patogenizadas se pueden esquematizar más fácilmente. Por el contrario, las saludables no serían esquematizables, ya que su característica central es la posibilidad de variación, los movimientos constantes entre asimilación y acomodación. Por ello, el esquema presentado a continuación, es sólo una posibilidad o lo que más se acercaría para representar esta relación dinámica.

Modalidad de Aprendizaje	Descripción	Gráfico
Alternancia Asimilación- Acomodación Saludable ↓ Posibilita el aprender	Sujeto y objeto se modifican mutuamente. Hay un equilibrio entre los movimientos de asimilación y acomodación. Pueden predominar en forma moderada y alternante una u otra.	
Hipoasimilación- Hipoacomodación Patológica ↓ Perturba el aprender	Se da una inmovilidad y rigidez de ambos procesos. Produce una especie de parálisis. El sujeto pierde el interés en acercarse al objeto de conocimiento. No se somete, ni se opone a él, lo ignora.	

Híperasimilación- Hipoacomodación Patológica ↓ Perturba el aprender	Predomina la asimilación sobre la acomodación. El objeto es conocido fragmentariamente. El sujeto autor no acepta la legalidad del mismo e impone como real su imaginario. Lo subjetivo prima sobre la realidad	
Hipoasimilación- Híperacomodación Patológica ↓ Perturba el aprender	Predomina la acomodación sobre la asimilación. El sujeto autor aparece mutilado por la fuerza del objeto a conocer, que se tiende a imitar. El sujeto se somete al objeto a conocer.	

Resulta importante recordar y resaltar, que una modalidad sólo se vuelve patológica, cuando se congela, rigidiza y cronifica, haciendo que el sujeto utilice siempre y en cualquier situación la misma modalidad de manera estereotipada.

A su vez, existen excepciones sobre las modalidades presentadas, donde las mismas se ponen en juego, sin ser por ello patológicas. Por ejemplo: para aprender las tablas de multiplicar, memorizar una poesía o retener algunas nominaciones de la neurofisiología, necesariamente desplegamos una modalidad hiperacomodativa- hiposimilativa. Otro ejemplo, en este caso de una modalidad híperasimilativa- hipoacomodativa no patológica, serían muchos juegos de los niños, como ser: jugar con un palo de escoba a que es un caballo, que una lapicera represente un avión, colocarse una sábana y hacer de fantasma, etc. Estos espacios lúdicos, transicionales, en el que se da

un “como sí”, resultan sumamente saludables y necesarios, ya que el juego simbólico opera como precursor de todo aprendizaje y es un importante estructurador del psiquismo.

Por último, ¿podríamos definir “modalidad de enseñanza”?

A partir de la modalidad de aprendizaje, cada persona va armando una modalidad de enseñanza, como una manera de mostrar lo que se conoce y partiendo de la consideración del otro como aprendiente.

La modalidad de enseñanza depende de la organización particular de una serie de elementos, ellos son:

- a) Un modelo relacional con uno mismo como *quien conoce*, con el otro como *quien puede conocer* y con el *objeto conocimiento* construido entre ambos.
- b) El reconocimiento de uno mismo como *sujeto- autor*
- c) Un tipo de relación con el *saber*.
- d) La facilitación o restricción de vínculos solidarios con los pares
- e) Experiencias de satisfacción en cuanto a ser sostén o tener algo para dar al otro y ser bien recibido.

La modalidad de enseñanza también se construye desde el principio de la vida y está siempre asociada a la modalidad de aprendizaje. Por ello, para modificarla es necesario resignificar la modalidad de aprendizaje.

Alicia Fernández diferencia *cuatro grandes modalidades de enseñanza*, las mismas giran en torno a los términos de: mostrar- guardar; esconder-ocultar; exhibir- desmentir; y remiten a los posicionamientos entre las siguientes instancias: quien enseña, quien aprende y el objeto de conocimiento.

Una **modalidad de enseñanza saludable** articula el mostrar y el guardar lo que se conoce, sin necesidad de exhibirlo o esconderlo. Y va de la mano de la modalidad de aprendizaje definida como alternancia variable entre asimilación y acomodación.

Pero también pueden darse **modalidades de enseñanza patógenas** que provocan perturbaciones en el aprender. De esta manera pueden presentarse, las siguientes relaciones:

- Una modalidad de aprendizaje **hipoasimilativa– hipoacomodativa** puede relacionarse con una modalidad de enseñanza que tiende a **esconder**. El conocimiento es ocultado, el enseñante toma lo que sabe como un objeto de poder y de posesión personal, no lo cede, no lo comparte. Esto trae como consecuencia que el aprendiente para acercarse a la información deba espiar “lo prohibido”, lo cual genera culpa. Así la curiosidad y conductas exploratorias se reducen o quedan inactivas, esto puede dar lugar a lo que la autora llama “inteligencia atrapada”.
- Una modalidad de aprendizaje **hiperacomodativa- hipoasimilativa** puede resultar de una modalidad de enseñanza **exhibicionista**. Aquí el enseñante exhibe el conocimiento, mostrar el conocimiento se transforma en “mostrarse”. Esto deja al sujeto aprendiente inactivo ante el bombardeo de información, pierde el interés por conocer. Puede generar aburrimiento e inhibición cognitiva.
- Una modalidad de aprendizaje **hiperasimilativa- hipoacomodativa**, puede ser consecuencia de la **desmentida**, que consiste en negar la realidad que está ante los ojos del sujeto. Las consecuencias de este modo de relación son particularmente patógenas ya que anula la capacidad de pensar, ocasiona un alto grado de confusión y una tendencia a llenar con fantasías aquello que es negado y se “des-conoce”.

A modo de conclusión. Algunas puntualizaciones...

- Desde un enfoque dialéctico y relacional, los procesos de enseñanza y aprendizaje deben entenderse como sistemas complejos y abiertos que interactúan entre sí.
- Las modalidades de aprendizaje de cada sujeto son complejas, singulares y heterogéneas. Las mismas pueden ser saludables y favorecer el aprendizaje o bien patológicas y obstaculizar el mismo.
- Las modalidades de aprendizaje se construyen histórica y subjetivamente desde el comienzo de la vida, a partir del vínculo e interacción con los otros significativos.

- La constitución subjetiva, el pensar y el aprender se despliegan en una matriz vincular y no hay vínculo sin influencia mutua. (Taborda- 2009)
- La red vincular que envuelve el aprender se desarrolla en torno a relaciones asimétricas y simétricas, duales y triangulares-grupales-institucionales en las cuales, a modo de escenario de trasfondo siempre presente, habitan una multiplicidad de personajes reales y fantaseados.
- Al pensar/aprender se activan movimientos subjetivantes y objetivantes de la realidad, a partir de los cuales construimos la misma.
- Pensar y aprender habitan vívidamente en un espacio entre “tú, yo y el conocimiento”, en el que aprendientes y enseñantes se modifican mutuamente al enfrentarse con movilizaciones múltiples sobre la percepción de sí, los otros, el mundo material y cultural.
- Como profesionales insertos en el campo de la salud y la educación se vuelve una exigencia resignificar nuestras propias modalidades de enseñanza/ apr”endizaje, como un modo de “*propiciar la autoría del pensamiento, la creatividad y la alegría*” (Fernández- 2009), en nosotros mismos y en relación a todos aquellos otros que nos rodean, constituyen y forman parte de nuestra intersubjetividad.

Bibliografía

- Aisenson, D. y otros (Comp.) (2007). *“Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educativa”*. Buenos Aires: Noveduc.
- Aulagnier, P. (1991). *“Cuerpo, historia, interpretación. Nacimiento de un cuerpo, origen de una historia”*. Buenos Aires: Paidós
- Ausubel, D., Novack, J. y Hanesian, H. (1978). *“Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo”*. México: Trillas.
- Blanco, N. (1994). “Teoría y desarrollo del currículum”. Capítulo 10: *“Las intenciones educativas”*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bruner, J. S. (1989). *“Acción, pensamiento y lenguaje”*. Madrid: Alianza.
- Camilloni, A. y otros (2010) *“Corrientes didácticas contemporáneas”*. Buenos Aires: Paidós.

- Carretero, M. (1993) *“Constructivismo y educación”*. Buenos Aires: Aique.
- Doltó, F. (1984). *“La imagen inconsciente del cuerpo”*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, V. (1990). *“El conocimiento escolar como lógica de apropiación y alienación”*. México: Mimeo.
- Fernández, A. (1997). *“La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia”*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000). *“Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios”*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fontana, A. (1982). *“Sesión prolongada”*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Freire, P. (1997). *“Pedagogía de la autonomía”*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Kundera, M. (1995) *“La lentitud”*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Pain, S. (1984) *“La génesis del inconsciente”*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piaget, J. (1936) *“El nacimiento de la inteligencia en el niño”*. Madrid: Aguilar.
- Quiroga, A. (1988) *“Matrices de Aprendizaje”*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Sigel, M. (1997) *“Modelo de distanciamiento y desarrollo de las competencias representativas”*. Infancia y aprendizaje N° 78
- Taborda, A. y Leoz, G. (Comp.) (2009) *“Configuraciones actuales de la Psicología Educacional. Desde la clínica individual hacia una clínica en extensión”*. San Luís: Nueva Editorial Universitaria
- Taborda, A y Sosa, G. (Comp.) (2010). *“Un recorrido por el Nivel Inicial desde la Psicología Educacional”*. San Luís: Nueva Editorial Universitaria.
- Vigotsky, L. (1934). *“Pensamiento y lenguaje”*. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. (1994). *“El hogar, nuestro punto de partida. Ensayos de un psicoanalista”*. Barcelona: Paidós.

Nuevas infancias y adolescencias epocales

*“El hombre no se relaciona con el mundo como el sujeto
con el objeto, como el ojo con el cuadro; ni siquiera
como el actor con el decorado de una escena.
El hombre y el mundo están ligados como el caracol y su
concha; el mundo forma parte del hombre, es su
dimensión y, a medida que cambia el mundo, la
existencia también cambia”.*

Kundera

La infancia: entre el guardapolvo y la compu¹

Juan Vassen

“En las mañanas de invierno, los camiones de hacienda estacionan por la avenida Directorio enfilados hacia el frigorífico Lisandro de la Torre. En la negrura de las jaulas el ganado se mueve nervioso presintiendo su destino de corral y matadero. Si un animal se cae en el interior de la jaula, entre los cuerpos y las patas, los mugidos y los golpes, la bosta salpica afuera del camión. En esas mañanas de invierno, cuando vamos al colegio, no hay que pasar cerca de los camiones. Una salpicadura puede enchastrarte el guardapolvo blanco y almidonado.”

Guillermo Saccomanno. *El pibe*

-“*Quisiera saber más sobre vos, ¿entendés Agustín?*

-*¡Cómo no Pa! Podés encontrar todo eso en*

www.agustín.com.

Nik

La infancia no transcurre ya tan almidonada como en los años 50. Su estatuto ha variado y la subjetividad de los niños en la época actual se constituye de manera distinta y sobre diferentes soportes que la de los años cincuenta, por ejemplo. Y entre esos cambios, la irrupción de la tecnología y los medios inciden de una manera que aún resulta difícil de cuantificar para que ese contacto cada vez más amplio y abarcativo con el arte, la música, la naturaleza se encuentre cada vez más mediatizado. Los niños urbanos podrían escribir un texto sobre el clásico tema “la vaca” sin haber tocado jamás ningún ejemplar bovino ni corrido riesgos de enchastrar sus vestimentas. La naturaleza, la bosta y aún la muerte son siempre representadas, en diferido. En la modernidad líquida urbana los lazos no son en directo.

¹ Este trabajo remite a otro publicado por el mismo autor en 2008 en “Las certezas perdidas”. Ed. Paidós.

Agustín, el personaje del chiste de Nik lo dice clarito. Si querés saber de mí usá la computadora, ahí estoy. Pero ahí está el Agustín mediatizado por lo mediático ¿Dónde encontrar entonces al de carne y hueso?

Algunos de los determinantes de esta metamorfosis son la diferente incidencia que tienen los lazos que el consumo y la publicidad propician por un lado y la mediación que promueven todas las producciones tecnológicas de la información y la comunicación. La publicidad mediática nos invade y hasta satura, somos espectadores cautivos. Las nuevas tecnologías establecen nuevas interfaces en los lazos (mensajes de texto por celular, chateo, blogs, etcétera) pero permiten cierto grado de aprendizaje y protagonismo.

Corremos a veces el riesgo de creer que se ha producido una suerte de “perversión” de una *naturaleza* inocente y pura. La infancia ha sido y será un producto *histórico* que surgió en la modernidad, pero justamente esa modernidad está agotando su potencialidad de instituir infancia. La infancia *moderna* desvalida, frágil, pre-freudianamente ingenua, irresponsable, inimputable y básicamente determinada: esa infancia pensada a futuro, educada como soberana y cuidada por una alianza entre el Estado-Nación, la familia, la escuela y la iglesia, ya no es lo que era.

La infancia de Borges puede ser considerada paradigmática del contraste con los tiempos que fueron. “Unos se crían en la calle, en la penuria y en la odisea ruidosa e incontrolable de la multitud. Otros se crían en un recinto amurallado, donde la peripecia del mundo suena lejana. Ahora es más difícil escapar a ella. Su mensaje turbulento penetra cada día a todos los hogares a través de la televisión. Como el mismísimo Dios es ubicua. Sí, hay o hubo quienes se crían en cuartos o en jardines vigilados. Fue el caso de Borges” (Teitelboim, 2003).

Al debilitamiento de esos soportes *modernos* hay que sumar que, en nuestro país, pero no sólo aquí, los últimos años han ejercido, además, una brutal redistribución de bienes y de accesibilidad a servicios y consumos. Un trabajo de demolición sobre un tímido estado de bienestar, lo que ha generado una precarización y desprotección nunca vistas.²

Desde la década del noventa la *transferencia* que se depositaba sobre las instituciones que organizaban la vida social bajo la hegemonía de los estados

² El cuidado por parte de los gobiernos hace crisis en el hambre, el ejército nocturno de cartoneros y las catástrofes evitables como la ocurrida en *República de Cromagnón*.

nacionales se ha ido debilitando. Y si bien en los últimos tiempos, en nuestro país, el estado retoma alguna de sus funciones de antaño, la pobre calidad institucional no permite revertir la caída de la credibilidad de las formas de representación social y política. La situación ha ido involucrando a todas las transferencias y a todas las representaciones aunque de manera desigual. De ese proceso no podrían escapar padres, maestros ni representantes de la justicia. La organización social misma ha ido mutando insensiblemente los pilares en que se apuntalaba. El “mercado” y el predominio de las relaciones de consumo que éste impulsa han desplazado, casi arrinconado, a las anteriores fundadas en la transferencia sobre símbolos e instituciones que hacían a nuestra “identidad”.

Ser niño nunca ha sido un dato “natural”. La *infancia como concepto y conjunto de intervenciones institucionales* (del estado, familia, escuela) actúan sobre el cuerpo del niño y lo “marcan” como tal. Marcado que permite (o debería hacerlo) la reelaboración activa por parte del niño que metaboliza (principalmente a través de su juego) lo recibido y se lo apropia. Y es entonces en el espejo de sus juegos donde un niño se refleja como tal.

De allí la importancia de lo lúdico. Si no hay tal espejo podríamos decir que tampoco hay niño. Claro que los espejos no son todos semejantes. Es por eso que infancia es un conjunto que debió escribirse siempre en plural. Pero si antes la infancia se dividía básicamente en dos compartimientos: el de la infancia cuidada y el de la vigilada; hoy la pluralidad de infancias hace dudar de si seguimos hablando de la misma cosa, o si la noción misma ha estallado. Y nos encontramos con niños que son hijos de marcas, prácticas y discursos cuyo pretendido monopolio parental-estatal-escolar ha sido globalizadamente destronado por una saturación mediática que *altera de modo profundo la raigambre de filiaciones y linajes*. Pues sobre las marcas también se produce una formidable transferencia y un deseo de pertenencia. Al decir *post-mocosos* pretendí aludir a una época, la post-modernidad entendida como la fase actual de la modernidad, de niños instituidos desde otros lugares, los medios por lo pronto. Una época de familias y escuelas desbordadas como productores predominantes de subjetividad en la que los niños que se *presentan* no encajan, no se adecuan a las *representaciones de una infancia* que ya no es lo que era (Vasen, 2000).

Una época donde los padres son cada vez menos receptores de una transferencia que les suponía un saber. Tal como señalamos en el capítulo

anterior, Homero Simpson ha desplazado al anacrónico *Papá lo sabe todo*. Padres y madres son cada vez más proveedores de medios de crianza, aún cuando mantengan sus funciones clásicas. Proveedores de servicios para pequeños usuarios, futuros consumidores. El saber que se les suponía (solemnizado y acartonado tantas veces) está siendo destituido. Lo que genera una inédita apertura y cuestionamiento de “modos de ser” y a la vez adelgaza lo que las generaciones precedentes pueden transmitir como bagaje a los nuevos. Incluso, como veremos, se produce una suerte de homogeneización en relación al uso de objetos nuevos y a la “educación” en el consumo. Padres y maestros son considerados cada vez menos “sapiens”.

En un país cada vez más dividido que excluye a amplias franjas de niños y jóvenes del acceso y disfrute de bienes imprescindibles, esta lógica se presenta aún en quienes quedan excluidos. Los padres de niños y jóvenes que se encuentran marginados sufren el dolor, la impotencia y especialmente la ansiedad de no poder cumplir con sus funciones proveedoras y nutricias. Y todos se encuentran con enormes dificultades para poner límites a los nuevos hábitos ligados al consumo de sus hijos.

En estas condiciones la producción simbólica, fantasmática y lúdica necesaria para una apropiación mutua entre el futuro sujeto y su cultura se realiza en *cámara rápida*. La velocidad cibernética no siempre permite que la biología humana se acompañe a sus ritmos. Y entonces los niños, como el país, toman el atajo de comprar la película hecha.

Juego y consumo

“Sin mis personajes no sería la persona que soy. Sin ellos tal vez mi vida no hubiese logrado ser más que un esbozo impreciso, una promesa...”.

José Saramago

Las sociedades estatales, las de la “modernidad sólida” de Bauman, formaban a la infancia moderna, a partir de las instituciones como la familia, la escuela y las religiones (la religión es una institución, la iglesia parece referirse al catolicismo). En nuestra época “líquida” o “post” moderna son otras las fuentes productoras de subjetividad que predominan. Davis, citado por Bauman, dice que el consumismo y los procesos de mercantilización de la

infancia han desestabilizado a las instituciones matriciales clásicas dejando “un vacío que ellos mismos se han apresurado a ocupar” (Davis, 2007).

Como efecto de época podemos constatar a esta altura que no hay “la” infancia. Hay infancias. Pero lo más terrible es que *una* de esas infancias es la de los niños que transcurren su niñez sin experiencia de infancia. Esto es sin contar para sí con la representación de una imagen de niño como hombre del mañana, sin proyecto, sin nación que lo instituya como ciudadano necesario, y sin un porvenir que lo espere en alguna esquina del futuro.

Esa infancia es producida por el polo excluyente del consumo mientras otras lo son por su faz inclusiva. Pertenecer no sólo tiene privilegios, aunque así parezca. Las prácticas del consumo son desbordantes y descontroladas. Para la subjetividad consumidora siempre hay algo pendiente que insiste y dispersa. Como red de prácticas el consumo desbarata la protección y resguardo que caracterizaba a la infancia moderna. De una manera persistente y subterránea su lógica produce un estallido de la lógica familiar. Y resulta que a los niños se les pide que ejerzan un control sobre sí, sobre las apetencias despertadas por la publicidad sobre las que los propios padres no pueden controlar, el consumo mismo (Corea, 2000).

Noam Chomsky es extremadamente crítico y claro al respecto. En respuesta a una pregunta sobre qué es lo que sostiene un modo de vida consumista dice: “La prensa corporativa hace 80 años ya consideraba cómo hacer para que la gente tratara de satisfacer necesidades superficiales de la vida, como el consumo de los productos de moda. Es una técnica de control para debilitar la democracia. Por eso existe esa enorme propaganda desde la infancia, para provocar lo que ellos llaman la “fabricación de consumidores”. Y eso se conecta con los esfuerzos generales para debilitar la participación democrática”. (Chomsky, 2007)

El flujo de imágenes que el consumo instauro como nueva habla social se basa en la seducción y se dirige a una dimensión estético pulsional que funda un nuevo narcisismo y no a una conciencia “ideológica”. Por ende se torna casi un simulacro la pretensión de instaurar una distancia crítica. Es que la seguridad es buscada cada vez más en la imagen. “Cuanto mejor me veo más seguro/a me siento” exaltación narcisista que encubre inseguridades y donde los ídolos (deportivos, musicales, artísticos) ocupan el lugar de los modelos a seguir, si hasta celebridades descartables como las de los “realities” son admiradas.

Lo que se ve desplazado desde la inducción y performatividad de las imágenes y los significantes de los mensajes mediáticos es la noción de narratividad. Y un narrador, como Saramago es quien alude a personajes.

Cada quien con su gadget, en su micromundo. Pero esto genera una presión enorme sobre los chicos que estos devuelven a los padres. En los supermercados alemanes los diagramadores disponen que los juguetes y tentaciones para los pequeños consumidores fabricados estén cerca de las cajas registradoras. Allá a esa parte se la llama humorísticamente *Kinderterror*.

A un niño el jugar le posibilita esa creación de personajes. Personajes que tienen una historia, por breve e inverosímil que sea, que desarrollan acciones en escenarios y en relación con otros personajes. El juego se apoya y a la vez crea una trama gramatical, el guión lúdico, que darán consistencia al juego, y también al niño que enriquece su subjetividad. Coincido con Saramago en que el juego, la narración y los personajes son los que revisten al esbozo y generan la promesa de, nada menos que, una vida. Pero justamente ese jugar creativo del cual es sujeto el niño “por hacer”, el niño que “se está haciendo” se ve afectado desde este presente por una invasión de lo “ya hecho”. Por lo que recuperar, potenciar y valorizar los espacios de juego creativo es un dique al arrasamiento de una narratividad lúdica jaqueada desde varios frentes.

Por otra parte, también la *dimensión temporal* resulta significativa. En el predominio de la actualidad ansiógena del consumo se desvanece el futuro como proyecto. Y si el porvenir es, entre otras cosas, el repertorio de sueños e ideales con que se incide en el presente para construirlo como tal, el hoy queda sólo a merced de un presente despojado de futuro. Esto que hace crisis en la escuela en la medida en que se la visualizaba socialmente como un puente hacia la integración y la movilidad social que ya no desemboca, con la certeza que antaño se le atribuía, en la orilla de un futuro venturoso. Ante esa incapacidad social para proyectar futuro es lógico entonces aferrarse a los productos que nos ofrece el mercado. Pues este acelere se acompaña de una inundación de “gadgets”³ que nos llevan a otra cuestión: la *homogeneización* y borramiento de las diferencias entre niños y adultos en relación a los consumos. Muchas veces son los maestros quienes detectan formas de indiscriminación entre adultos y niños, por ejemplo es muy frecuente que en las reuniones escolares sea habitual escuchar a los padres

³ Gadget es un término popularizado por Lacan para referirse a los adminículos tecnológicos presentes en la vida cotidiana.

hablar con los modos y vocabulario propios de la edad de sus hijos o dando respuestas casi miméticas donde se pierde el discurso necesariamente diferenciado entre algunos padres y sus hijo. Es que los juguetes de los niños de hoy son también los “juguetes” de los adultos. Y los juguetes de los adultos (teléfonos móviles, laptops, autos, iPods, etcétera) tienen cada vez más un diseño infantil” (Fresán, 2005). Si los chicos juegan a ser grandes porque hay una distancia a recorrer y un deseo de hacerlo cuando ésta se instaure, y si los grandes juegan como chicos (peor en realidad pues los chicos son mucho más rápidos para absorber las novedades). ¿Por qué crecer?

Todo jugar, aún el más espontáneo surge dentro de un contexto de pautas o reglas de juego. La espontaneidad las supone y es en relación a ellas que se despliega transgrediéndolas de modo lúdico y aceptable. Una gambeta en el fútbol o una ocurrencia en un juego de palabras adquieren originalidad por su contraste, por su diferencia con una sujeción acrítica a reglas que ambos procedimientos suponen aún cuando la relación con ellas es diferente.

El jugar espontáneo, por otra parte, se opone a lo que ya está jugado. El juego es heredero y a la vez se diferencia de lo sagrado, de lo solemne; de lo que excluye el agregado “plebeyo” que puede aportar el jugar protagónico del niño. Tomemos el caso de los juguetes. Se los sacraliza o fetichiza y los niños llegan a creer que sin ese juguete no pueden. Y el jugar siempre ha sido una dimensión absolutamente mayor que la del juguete. En todo caso el juguete es un pobre pretexto y soporte de la posibilidad de jugar, de la disposición a jugar. Muchas veces no es más que un débil instrumento para el juego, una forma infantil de propiedad y poder, lo que se evidencia en esas formas de apoderamiento, a veces necesario por un tiempo, de juguetes. Pero todos conocemos esos chicos “latifundistas de juguetes”, cuyos cuartos están atiborrados sobre todo de ese tipo de juguetes de los que podríamos decir que parece no les hiciera falta el chico. Hay juguetes que juegan solos.

Me parece central la idea de que el niño no sea “jugado” por el juguete; sacar al chico del lugar de ser gozado por el juguete para acercarlo a una relación en falta con el juego: que no está todo allí, que hay algo que él puede poner, algo que puede añadir, y esto le habilita un espacio protagónico, más aún en épocas en que los juguetes desbordan de significaciones.

Por otra parte, esa incidencia del consumo nunca ha alcanzado tanta intensidad. Se ha instaurado una especie de insaciable “carrera armamentista” en la que juguetes cada vez más caros envejecen cada vez más rápido. Como los

autos y los celulares. Y nos hipnotizan, a los que consumimos y a los que quedan con la “ñata” contra el vidrio.

James McNeal (1998) a quien citamos en el primer capítulo, describe en su libro de marketing para niños el proceso de socialización en la sociedad de consumo de un modo contundente. El afirma que con “la ayuda de los comerciantes interesados” es posible educar a quienes eran considerados los agentes de socialización primaria de los niños, sus padres. Ahora, en cambio, la publicidad asume la tarea de “educarlos” a ambos, padres e hijos, para que hagan *carrera* como consumidores.

Lo vemos en una reciente publicidad de salchichas. Mientras los padres hablan en una reunión escolar sobre la necesidad de reconocer los logros y los gustos de sus hijos y, a la vez afirmar ciertos límites necesarios, ellos- los hijos- en una reunión homóloga hablan de la misma manera, *simétricamente*, de sus padres. En la escena siguiente, mientras cenan y la madre acerca la fuente de salchichas con puré, ella comenta a los niños que están mejorando. La hija entonces, con un guiño a la cámara y señalando aprobatoriamente las salchichas (que antes pedían sin resultado como alimento) comenta pícaramente: -“Todos estamos mejorando...” Efectivamente los medios enseñan. Los chicos ponen simpáticas buenas notas a sus padres cuando estos les permiten consumir o que piden y, de ese modo todos contentos comiendo las mismas salchichas. .

Las marcas ofrecen una pertenencia que pretende parecerse a un *linaje*. En el Medioevo éste se fundaba en el vínculo con la sangre y la tierra. Luego, durante el ascendiente capitalismo, en los oficios. Ahora que el acento ha pasado de lo que se produce a lo que se consume, es lógico que sean los consumos los que socializan, integran, identifican. Por eso que una reciente publicidad de Coca-Cola nos emociona: es *para todos*.

No creo que la perspectiva ante este cuadro sea enarbolar un retorno a una supuesta y bucólica simpleza de lo “natural”. Somos seres históricos y, según Freud, animales protésicos. Cabe recordar aquí que el hombre no hubiera sido *homo sapiens* sin sus primitivas herramientas, sus primeras “prótesis”, sin la tecnología que le permitió algún dominio del fuego. Sólo a través de nuestras creaciones (de toda índole) –que configuran un espacio transicional intermediario entre nosotros y lo que nos rodea, podemos conectarnos con nuestra circunstancia (Freud, 1930).

Este hombre, “protésico” utiliza desde la prehistoria medios artificiales como la rueda o más adelante la escritura. “Lo más natural para el ser humano es crear

lo artificial” (Battro, 2004). No sería hombre si no lo hiciera. Pero esto es algo muy diferente a establecer un lazo social basado en el consumo o que pretender suplantar la condición social del hombre por artificios técnicos.

Infancia, consumo y certeza

“*A mi me crió la televisión*”.

Bart Simpson

“*Ves. Querés. Tenés*”

Visa Blue

Los expertos en *marketing* asignan gran importancia a la “lealtad” a las marcas que han desplazado a otros lazos humanos como formadores de expectativas y habilidades de los consumidores futuros. Las grandes marcas asumen el papel de “puntos de conexión emocional” que ubican “a quienes las consumen dentro de una *experiencia* más amplia” (Bauman, 2007).

Por eso es crucial “atrapar” a los chicos como clientes fieles. “El niño tiene que sentirse atraído visualmente, debe pensar que tiene el poder de tomar la decisión de comprar el producto y, por sobre todo tiene que sentir que sí o sí debe tener aquello que está viendo.”⁴ He resaltado en la frase anterior el término *experiencia* porque en mi opinión si algo *no* produce el consumo es *experiencia*. El consumo produce una *vivencia* de satisfacción, generalmente banal, ligada, como veremos, al valor fálico y sus brillos y al narcisismo. Y *sí* produce, también, una fuerte *vivencia* imaginaria de pertenencia. También una sensación de certeza, de “ser” en tanto se desea o se adquiere.

En su ensayo sobre la destrucción de la *experiencia* llamado *Infancia e historia*, Giorgio Agamben opina que al hombre le ha sido expropiada su capacidad de tener y transmitir experiencias y que para ello no ha sido necesaria una catástrofe. La destrucción proviene de la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad. “El hombre moderno vuelve a su casa extenuado por un fárrago de acontecimientos -divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros- sin que ninguno se haya convertido en *experiencia*” (Agamben, 1978).

No en vano Freud (1905) diferenció, kantianamente, entre la *vivencia* (*Erlebniss*) y la *experiencia* (*Erfahrung*) aun en el terreno de la satisfacción.

⁴*Consumismo Precoz*: Revista *Veintitrés* 6/12/2007. El comentario es de un publicista

En el pasaje de una a otra se produce la inversión de la pasividad de la vivencia al protagonismo de la experiencia. En *La Interpretación de los sueños* dice: “El niño hambriento llorará o pateará inerte (...) Sólo puede sobrevenir un cambio cuando por algún camino (en el caso del niño por el cuidado ajeno) se hace la experiencia de la vivencia de satisfacción, que cancela el estímulo interno”. De este modo Freud plantea que el niño podrá hacer una experiencia (*Erfahrung*) de su vivencia (*Erlebniss*) de satisfacción. Una experiencia con su vivencia. La primera vez sólo con ayuda externa. Se pone en juego (y privilegiadamente *en el juego*) una dimensión y una pretensión de dominio. Por ejemplo en el acto de amamantar se cruzan un deseo de la madre de hacerlo con un deseo del bebé de llevarlo a cabo. El bebé puede ser amamantado, pasivamente y experimentar una vivencia placentera que acalla el estímulo del apetito. Pero con eso no hay aún experiencia. Sobre esa base el lactante podrá recordar lo vivido, buscar que se repita, demandar a su madre, apropiarse de algún modo de ese pecho con sus manitos y su boca. Entonces se saciará, no como un espacio a ser llenado de leche sino como *quien* busca repetir una vivencia ahora transformada en experiencia.

Pensemos es esos adultos que han vivido” muchas cosas sin poder hacer de eso una experiencia que les evite la repetición de errores dolorosos. Pensemos en esos niños que más que jugar con los juguetes parecen ser “partenaires” de las instrucciones de los mismos repitiendo, como loros, lo que esos juguetes “hacen” en la publicidad por ejemplo. Algo que la lógica del consumo exagera llevando a que, sin otros horizontes de identificación, los niños humildes sufren atrozmente excluidos de toda significación social en tanto consumidores fallidos.

Si las marcas marcan, ¿lo hacen por su propia fuerza inscriptora? ¿O tal vez por el debilitamiento de las que siempre consideramos como fundantes? ¿No será que en muchas familias del padre queda tan sólo, o ya ni siquiera, el nombre? Como ya hemos destacado en varias oportunidades a lo largo de este texto, las marcas marcan. De alguna manera. Ellas promueven segmentación y diferencia, aun cuando parecen proveer integración al universo del consumo. En él, el lazo social generado destituye los lazos transferenciales que la subjetividad moderna vía familia y estado instituían. Claro que la seducción de lo efímero y lo inefable suele toparse con la ausencia de encarnadura. Los medios “no toman de la mano”. Es lo que reclamaba Osías: -“Quiero cuentos, historietas y novelas, pero no las que andan a botón. Yo las quiero de la mano e una abuela que me las lea en

camisón”. Si no hay encarnadura en el lugar del Otro, con camisón de abuela u overol, si ese lugar está desocupado, si su agente se desmaterializa, ese espacio se vacía y se hace abismo. Ciertas cosas aún son transportadas y transmitidas por humanos, con tracción a sangre. Un medio de transporte va quedando en desventaja, como carro en la autopista.

En la medida en que la gestión de la vida recae en el esfuerzo individual y todo comienza a estar bajo la hégira de la oferta y la demanda se genera una sensación de inseguridad subterránea, tanto económica como emocional que produce ansiedad y constituye el actor central de las ansias consumistas. No es sencillo deslindar el consumo como modo de lazo del consumo como adquisición de objetos. ¿Cada vez que compro consumo? La adquisición de bienes que se relacionan con necesidades que se alejan de las primarias de subsistencia y hacen a la sofisticación creciente de la vida actual dan lugar a que la frontera sea difícil de establecer. Desde ella se puede determinar qué predomina. Una cosa es el valor de uso, el del placer que el objeto produce en el lazo con él, por ejemplo vivir en una casa, disfrutar de un libro, resolver un problema, degustar una comida. Otra el goce que supone el consumo de una marca que ya no da, como antes valor al objeto sino que es ella misma valor. La relación de consumo, la relación con las marcas, no es una relación “objetal”. Es una relación con los símbolos, las marcas devenidas insignias de un narcisismo que se satisface en su lucimiento. El carácter de lazo con el objeto se pierde allí. Y el valor de cambio eclipsa completamente al valor de uso.

El descarte y la insatisfacción generan avidez. A-vida es quien no tiene vida propia. El consumo se propone para llenar (ilusoriamente) ese hueco. La publicidad lo adorna. Y todo se banaliza.

Publicidad y descarte

El mediador entre la infancia y el consumo es la publicidad. Ella no ha sido siempre igual. Umberto Eco (2001) describe sus diferentes fases. Al comienzo con la *publicidad-producto* los productos eran promocionados en base a sus características: sabor, calidad, durabilidad. En un segundo momento la seducción pasa por la ilusión de ser parte del “mundo” donde ese producto puede ser disfrutado: es la *publicidad-escena*. Pertenecer tiene sus privilegios.

¿Y cómo define su accionar actual el departamento de publicidad de Coca Cola?: “Una gota de agua acabará por horadar la roca. (...) Si usted

golpea con precisión y sin interrupciones el clavo se hundirá en la cabeza” (Ramonet, 2001). En inglés, *brand* quiere decir marca, y *to brand* es marcar a fuego. Justamente la publicidad de Sprite definía hace poco: “La imagen no es nada, y la sed es todo”. De allí brotaba además un consejo: “Hacele caso a tu sed”. No hay aquí apelación a las bondades de un producto ni inclusión envolvente en una escena deseada. Parece que ya no quieren vendernos nada. Que no necesitan seducirnos a través de imágenes. Ahora simplemente nos conminan a hacerle caso a dimensiones casi básicas, que suponen hondamente *enclavadas* en nuestra subjetividad.

Desde allí el intento es generar en los niños “un estado de insatisfacción perpetua a través de la estimulación del deseo de novedad y de la redefinición de lo precedente como basura inservible” (Bauman, 2007). Sed de consumo. Y, ¡sed de consumo! (como orden), o no seréis.

La publicidad es quien se encarga de dar imagen y significación a las marcas. Si actualmente se centra menos en el producto o la imagen es porque cree haber anclado en otra parte. No se trataría ya de hacerle caso a avisos o consejos, sino a la “sed” que brota de ese territorio profundo que llamamos ingenuamente “uno mismo” donde parecen haberse alojado no sólo las huellas de experiencias vitales sino también las marcas de las marcas comerciales. Se dibujan entonces formas de subjetividad donde las tramas pulsionales y los valores ya no pivotan predominantemente sobre el Estado, la familia, la escuela. Cada vez menos patria, menos padres y más *sponsors*.

Da la impresión que la sociedad de consumo produce permanentemente cosas nuevas. Novedad que no siempre (pocas veces en verdad) es una real innovación. Pero quedar fuera de lo “nuevo” hace que los adultos y también los niños se sientan, ellos, como inadecuados, deficientes o de “inferior calidad”. Sin tener no se es.

La producción que el mercado privilegia no es la de las cosas nuevas. Lo que estas hacen es generar las otras, las más importantes, las viejas y descartables. Una enorme preocupación de los publicistas y diseñadores es hacer nacer (y morir) lo que será “cool” o sea con “onda” en cada temporada. Esa desesperación por lo “cool” es porque se lo vive como revestido de autenticidad. Y la autenticidad escasea.

El descarte se extiende a los objetos de conocimiento. ¿Por qué apegarse a un saber si en breve será caduco como los objetos? Pero hay una importante diferencia, un acto de consumo tiene un final definido. No ocurre así con las interacciones humanas o con los actos de aprendizaje. Dejan

sedimento. Por ello la conversión de niño en consumidor o alumno en usuario introduce un cambio tan importante. Tiende a borrarlo.

“Lo que me parece bastante triste de la infancia de estos chicos es la obsolescencia en la que caen rápidamente las cosas con que juega. Podría decirse que hay un malestar propio de la generación de la infancia informacional que nosotros no teníamos. Los chicos de hoy tienen que lidiar con la evaporación y no con la represión institucional. La idea de valorar la imaginación infantil como símbolo de libertad surge de la experiencia de una infancia disciplinada en contextos muy represivos, en los que la imaginación era un modo de liberarse de una represión constitutiva de la educación del chico. En un contexto disperso (...) en el que hay pura circulación de estímulos, velocidad y dispersión, el problema de los chicos no es defenderse de la represión sino generar formas de engancharse con algo que les permita constituirse pensando o habitando un flujo que no les ofrece descansos” (Corea y Lewkowicz, 1999).

Imitación e identificación

Los niños del presente, se “conectan” con su entorno y son interpelados a “ser” en medio de un excesivo y acelerado caudal de información. Este acelerado el flujo de información lleva a que los niños se “conecten” con lo que los convoca pero sin poder abarcarlo, sin poder hacerlo propio. Se calcula que un habitante de una ciudad actual recibe en un día más información que un campesino del medioevo en toda su vida. A esa sobrecarga y desfasaje aludíamos en la introducción cuando planteamos la desproporción entre bombardeo de imágenes y el acotamiento del universo de palabras de los niños de hoy.

La dificultad para apropiarse, para darle sus palabras a lo que lo constituye produce dificultades en un proceso central: la *identificación*. Se trata de una operación que incluye la imitación pero constituye a un sujeto porque hay además una apropiación. Un ejemplo: una niñita de dos años imita los gestos de una mamá. Lava, plancha, alimenta al bebé. Su “identidad” “de madre” está dada por sus acciones. Cuando cesan, no hay mamá. Más adelante los niños y niñas se identifican con un rol, con un personaje, aunque no está “haciendo” todo el tiempo. Este personaje adquirido por identificación está en relación a un ideal a alcanzar (cuando sea grande voy a ser como mamá) y ese ideal lo sostiene a lo largo del tiempo.

Pero esto puede no lograrse. Hay cierto tipo de problemas en la infancia actual en los que los niños establecen una conexión intensa con los personajes de la T.V, los *imitan*. Llamamos *configuración* a esa especie de identificación en la que el chico no se identifica sino que “es”. Tiene la vivencia de que “es”. Por eso decimos que se configura, es decir, adquiere una especie de coraza identitaria pero resulta que en algún momento, cuando se acaba el guión, deja de ser. Entonces repite ansiosamente los gestos exteriores, y rescata los emblemas sin lograr una identidad estable. Cuando deja de imitar deja de ser. Entonces no logra un “como si” pues el niño actúa una fantasía cuyo guión fue elaborado por otros sin poder apropiarse del personaje y darle alas propias, más allá del libreto.

La identificación requiere de la introyección de la diferencia entre ficción y realidad. En cambio estas producciones de identidad efímeras producen sufrimiento. Se sufre por sensación de fugacidad, de evanescencia. Si la identidad es efímera uno se desespera por ser y es por eso que busca ser idéntico al personaje, si en algún punto se diferencian colapsa la identidad. “La producción de operaciones para detener ese flujo de información deviene entonces en una tarea subjetiva porque sin ellas el flujo continúa a velocidad real sin constituir experiencia alguna. Es a esa producción a la que llamamos subjetivación.”(Corea y Lewkowicz, 1999). Si me detengo en este punto que requiere un vocabulario algo “técnico” es porque en el aferramiento de los niños a ciertos objetos de consumo hay un intento de “adquirir” (literalmente) los rasgos o valores que ese objeto les aporta. Los hace “ser”. El consumo se vuelve entonces adictivo. Si no tengo objetos no tengo identidad. Por eso los chicos necesitan “capturar” los juguetes, con los que pueden hacer algo. Si pueden jugar están menos “jugados” por los juguetes y por el discurso y las imágenes de la publicidad.

Lo decisivo parece ser en estas condiciones de velocidad de la información si el niño es capaz, o no, de producir operaciones para evitar ese vértigo de la información, esa saturación. Es el primer paso para darle sentido a algo que sino pasa fugazmente. Permitir que “eso” me habite un poco que pueda haber juego, que pueda disfrazarme de Harry Potter, o de Power Ranger y decir “yo soy ese”. Sólo entonces el niño deja de ser mero medio del flujo y es alguien, se constituye.

Esta es una de las diferencias entre lo que hemos llamado “subjetividad estatal”, que se constituye como interioridad (conciencia, memoria y pensamiento) y la “subjetividad informacional” se constituye a partir de la

posibilidad de lograr una desaceleración. Los niños de hoy están “a caballo” de ambas pero lo mediático tiende a predominar francamente. En la configuración clásica la subjetividad habita lugares y territorios. Hogar, escuela, trabajo la construyen. La subjetividad actual, más fluida, no requiere tanto de lugares fijos, (es como comparar la telefonía fija con la móvil) más bien podríamos decir que habita el tiempo. Para una subjetividad “estatal” la lectura es una operación que deja marcas. Para una subjetividad “mediática”, en tiempos fluidos, la lectura es una operación de producción de imágenes.

Antes los niños eran considerados como “el futuro de la nación”. Habiendo pasado de la ética el trabajo a la cultura el consumo, los niños son hoy, sobre todo consumidores, hoy, ya. Y cuanto antes comiencen mejor. Ese reprocesamiento, reprogramación de la infancia debe lograr que su deseo gire en la órbita de las ansias de consumo convertidas en adicción o compulsión. Esto implica que donde había un ideal de crecimiento normatizado por valores que privilegiaban el esfuerzo para acceder a logros futuros significativos y convertirse en parte de un espacio común e realización ahora hay otra cosa. Repasemos los logos de la publicidad deportiva: “*Impossible is nothing*”, “*No fear*”, “*No limits*”. El Ideal del yo que contenía estas orientaciones ha sido *desplazado*, no totalmente *reemplazado*, por un seducido yo-ideal narcisista que espera gratificaciones inmediatas, que desprecie de los plazos largos y del respeto a los límites para la obtención de logros y que se siente perteneciendo a un conglomerado virtual y global de usuarios más que a lo que podría convocarlo en su cercanía.

Freud ejemplificaba en la frase “el superyó de los hijos no es el de los padres, sino el de los abuelos”. Ese mestizaje de épocas en la subjetividad refleja que nada pasa tan rápido y sin dejar sedimento. Sendra lo registra cuando Matías, su personaje infantil, un niño contemporáneo, se pierde en la playa y reflexiona mientras imagina el reencuentro con su mamá. “-Ahora todos van a aplaudir, luego mi mamá va a notar mi ausencia... ella se va a desesperar...yo me voy a angustiar...los dos buscaremos nuestra mirada en la multitud...luego ella me abrazará y me dirá que me quiere y que me adora...y todo terminará como siempre...Es decir que voy a tener que ir a mi psicoanalista a tratar mi Edipo” (Sendra, 2008).

En esta compleja coexistencia social y subjetiva toda la secuencia dios-patria-hogar-tradiciones-nación-papá-mamá ha perdido “rating” pero no ha desaparecido. El “edipo” tampoco. Y ese retroceso no obedece sólo a la fortaleza seductora del mercado sino a que la configuración “moderna” que

se ha topado con sus propias limitaciones y rigideces. Esta combinación, este “mestizaje” entre formas subjetivas ligadas a la formación del ciudadano y al imperio del consumo es lo que se presenta en las escuelas.

Bibliografía

Agamben, G. (1978). “*Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*”. 2da Ed. Buenos Aires: Editorial Adriana Hidalgo.

Battro, A. (2004. 18 de enero). “Lazos entre lo natural y lo artificial”. *Diario La Nación*.

Bauman, Z. (2007). “*Vida de consumo*”. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Chomsky, N. (2007). “*Estados fallidos: El abuso de poder y el ataque a la democracia*”. Argentina: Ediciones B.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). “*¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*”. Buenos Aires: Lumen. Humanitas.

Fresán, R. (2005. 05 de enero). Ser de juguete. *Diario Página 12*.

Freud, S. (1930). “*El Malestar en la cultura*”. 1986 Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

Mc.Neal, J. (1998). “*Marketing para niños*”. Buenos Aires: Granica.

Saccomanno, G. (2007). “*El pibe*”. Buenos Aires: Editorial Planeta.

Teitelboim, V. (2003). “*Los dos Borges. Vida, sueños, enigmas*”. Buenos Aires: Editorial Meran.

Vasen, J. (2000). “*¿Post-mocositos?: presencias, fantasmas y duendes en la clínica con niños y jóvenes de hoy*”. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Vasen, J. (2008). “*Las certezas perdidas*”. Buenos Aires: Paidós.

La niñez en tiempos complejos

Gabriela Dueñas

“Si me dedico a hacer historia, no es porque ante todo me interese en la historia de la muerte, del niño o de la familia, sino para intentar comprenderme a mí mismo en la situación actual.”

Philippe Aries

Acerca de la invención de la “infancia”

Como en los cuentos infantiles: “Había una vez...una niñez muy diferente a la que hoy conocemos”.

Es que -como señala Terzagui (2004)- *“la infancia” no fue siempre la de ahora*”.

Durante mucho tiempo no se tuvo noción de “infancia”. Este sentimiento -que deberá ser entendido como *“la actitud de los adultos ante el niño-* nace recién en el siglo XVIII. Antes de este siglo -advierte O. Asan¹ - *“no debe considerarse que los padres no amaran a sus hijos, sino que lo que está en juego, luego de esta “invención del niño”, es la intensidad y naturaleza de ese sentimiento, las formas que asume, lo que varía de una época a otra.”*

En efecto, los testimonios mas antiguos sobre su condición revelan que el niño no disfrutó siempre del cuidado y protección que se estima necesario hoy, sino que -a lo largo de la historia- éstos padecieron de los más variados tratos, desde purificaciones hasta demonizaciones.

Así, resulta importante considerar entonces que la representación social de la infancia se ha ido transformando desde la ausencia de lugar en el imaginario social de una época hasta la concepción actual.

Al respecto, y tomando como referencia las investigaciones de Phillippe Aries (1987) -quien rastrea el surgimiento del “sentimiento de infancia” desde los tiempos antiguos y analiza sus cambios hasta la modernidad-

¹ Asan, Omar “Acerca de la Infancia” en Revista Ensayos y Experiencias. Año 7 N° 37. Ed. Novedades Educativas. Bs As.

podríamos decir que ni los sentimientos de vulnerabilidad y necesidad de protección, ni los márgenes cronológicos que hoy pudiéramos situar en la delimitación de “la infancia” son dados “naturalmente”.

Sería posible incluso -siguiendo a Terzaghi (Ob. Cit)- *“arriesgar que en épocas de la horda primitiva, los pequeños y los grandes participaban conjuntamente en diferentes actividades y rituales - indiscriminados todos- como hijos del tótem.”*

Haciendo un poco de historia, encontramos que en la Antigua Roma, la patria potestad del *pater familias* le permitía a éste aceptar o rechazar al hijo. Tal es así – advierte Asan- que *“la paternidad era una elección”*, lo que permitía tanto el abandono de los propios hijos como la adopción de los ajenos. Los vínculos sanguíneos eran menos importantes que los afectivos

En aquellos tiempos, los pequeños permanecían en cierto anonimato y no era raro el infanticidio.

Como dice Minicelli (2004): *“El imaginario de la Antigüedad pareciera no haber otorgado inscripción simbólica a ese real que se escabullía de las manos: cuerpos de carne y hueso insignificantes”*.

Recién hacia los siglos II y III d. C. los vínculos carnales adquirieron mayor importancia que las decisiones voluntarias, y la influencia del cristianismo originó que las leyes romanas comenzaran a considerar que el dar muerte a los hijos era una manera de asesinato.

De todos modos, por aquel entonces, la oposición al infanticidio parecía estar basada más en la “preocupación por el alma de los padres” que en el “derecho a la vida del niño” dado que -si bien se logró acabar con los poderes que se conferían al Estado sobre los mismos, reforzando la responsabilidad en los padres- en adelante, y por “delegación de poder”, los hijos debían considerarse como “depósitos” que Dios había puesto en sus manos.

Aún así, es necesario reconocer que bajo la influencia del cristianismo, la sociedad romana aportó una mayor tolerancia con respecto al lento crecimiento y cierto placer de la infancia como parte de la vida familiar, lo que contribuyó a un trato más afectivo.

Esta consideración que el niño había ido adquiriendo progresivamente en el mundo greco-romano pareció -sin embargo- detenerse en la Edad Media.

El arte medieval fue incapaz de representar a un niño salvo como un adulto a menor escala: *“Hasta aproximadamente el siglo XVII, el arte*

medieval no conocía la infancia o no trataba de representársela; nos cuesta creer que esta ausencia se debiera a la torpeza o a la incapacidad. Cabe pensar más bien que en esa sociedad no había espacio para la infancia”. (Aries, Ob. Cit).

Todo parece indicar que – durante este extenso período de tiempo- los niños se concebían como “adultos en miniatura”, además que se reforzaba la idea de considerarlos como “propiedad privada de los padres.”

El valor y la especificidad propios de la infancia se desconocían.

En el medievo se calcula que la infancia terminaba a los siete años en las distintas clases sociales, edad en que el niño sin transición pasaba al medio adulto, iniciando un duro aprendizaje para convertirse él mismo en una persona adulta. Los hijos de los campesinos se integraban al trabajo de sus padres y los de la nobleza salían del hogar paterno para educarse en otros lugares, desempeñándose como pajes o sirvientes.

En la Alta Edad Media – sin embargo- existió una oposición generalizada a la falta de atención, explotación y abandono de los infantes y los intentos de control de tales prácticas delimitaron la conciencia y sensibilidad de la sociedad en el despertar de una idea de infancia que -con el correr de los siglos- adquiriría importancia.

Se ha dicho –comenta O. Asan (Ob. Cit)- que San Anselmo, dirigiéndose a un abad, le recordó que “los niños son humanos de carne y hueso”.

La idea medieval que los niños no eran demasiado importantes persistió aún en los siglos XV-XVI e incluido en el XVII cuando –debido a las altas tasas de mortalidad infantil- se refuerza la idea de “engendrar muchos niños para conservar algunos”; idea que va a perdurar hasta la actualidad en el mundo rural y en sectores de escasos recursos.

Recién en el siglo XVII Philippe Aries sitúa el tiempo de la salida del niño del anonimato y su ingreso en el universo simbólico de la cultura:

“Aunque las condiciones demográfica no se hayan modificado mucho desde el siglo XII al XVIII, y aunque la mortalidad infantil se haya mantenido en un nivel muy elevado, aparece una nueva sensibilidad que otorga a esos seres frágiles y amenazados una particularidad que se ignoraba antes de reconocérsela: parece como que la conciencia común no descubriese hasta ese momento que el alma de los niños también era inmortal.”. (Ariés, 1987)

En el ámbito europeo, el surgimiento del concepto de “infancia moderna” va a culminar en el siglo XVIII, vinculado a la consolidación del capitalismo como estructura y a la constitución de un modelo de pensamiento que, del Humanismo a la Ilustración, afianzará el descubrimiento de las posibilidades del hombre.

Hacia fines del siglo XVIII, la configuración de un nuevo espacio privado, la casa familiar – que deja de ser una prolongación de la vida social de la calle circunscribiéndose a la intimidad- y de un nuevo modelo de familia, posibilitaron el reconocimiento de la infancia.

Al mismo tiempo, la influencia del ideal humanista postulado por el Renacimiento dio origen a la preocupación por la educación.

Entre los siglos XVI y XVII se produce la institucionalización de la escuela como espacio social específicamente dedicado a la formación de la infancia segregada de la vida colectiva que sustituyó el aprendizaje doméstico como medio de educación.

Niñez, familia y escuela

El siglo XVIII es un tiempo nodal en la construcción de un campo de la infancia, en el contexto de cambios en la organización familiar y la extensión de los Sistemas Educativos acordes con el nuevo ordenamiento social.

La voluntad de apartar a los niños de la sociedad de los adultos, a través de la escuela como “encierro”, en detrimento del “aprendizaje” de un oficio en el mundo de los adultos, es –en acuerdo con lo que subraya Asan (Ob. Cit)- “una de las manifestaciones relevantes de una nueva atención puesta en el niño y su futuro, de manera de conferirle un lugar distinto”. Al respecto, se puede rastrear la materialización de este nuevo lugar del niño en dispositivos educativos, sanitarios, espacios específicos, objetos, juguetes, vestimenta.

Aún así, es difícil pensar que en el siglo XVII los adultos hayan reconocido a los niños un mundo propio. J.J. Rousseau fue asimilado tardíamente, aunque su obra inspiradora de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, hizo avanzar el discurso pedagógico.

La herencia que recibió el siglo XIX del pensamiento de Rousseau y de otros pensadores de la Ilustración, junto con la institucionalización de la enseñanza confluyó de algún modo en la representación social de la idea de

infancia que recién hacia la mitad del siglo XIX terminará de forjarse socialmente.

Es en este siglo cuando se fue creando, entre las clases medias un nuevo concepto de infancia, propiciado por el progreso de la implantación de la familia y de la ideología burguesa.

Al respecto, Michel Foucault (2000) analiza el cambio en la organización familiar del siglo XIX, en dependencia de la racionalidad médica y pedagógica²

Caracteriza a “la familia” hasta mediados del siglo XVIII (fundamentalmente la aristocrática y burguesa), como un *“conjunto relacional, haz de relaciones de ascendencia y descendencia, colateralidad, primazgo, mayorazgo, alianza que correspondía a esquemas de transmisión de parentesco, de división y reparto de los bienes y los status sociales”* (Foucault, 1975)³, y su transformación en *“la familia restringida o conyugal del siglo XIX”*.

Es en ésta última, la *“familia nuclear”* en la que observa se concentra en los padres “el poder y la vigilancia” de los hijos. “Familia nuclear” a la que desde su fundación se le encomienda: *“que modele sus formas, criterios, intervenciones y decisiones de acuerdo con unas razones y un saber médico”*. (Foucault, 1975)⁴

La noción de “infancia” -tal como la conocemos a partir de la Modernidad- se observa entonces que emerge -así- estrechamente ligada a la idea moderna de “familia” y “escuela”. De ahí que hasta nuestros días se homologueen -casi como sinónimos- los términos niño-hijo-alumno/escolar.

Ciencias e Infancias modernas

Con la paulatina aparición -a partir de la Modernidad- del “sentimiento de infancia”, surgen también los estudios de la “mente infantil”.

La educación y la crianza, pasan entonces de la esfera privada a la pública.

Como señala Asan (Ob. Cit), si bien: *“En principio, se quiso apartar a*

² Lo que denomina la educación natural y estatal.

³ Foucault, M: Los Anormales. (Curso en el Colegio de France-1974-1975). Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2000: 234

⁴ Foucault, M: Los Anormales. (Curso en el Colegio de France-1974-1975). Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2000: 234

los niños de la promiscuidad de los adultos, se los entregó a otros adultos. Estos eran especialistas en educación y, además, en ellos confiaban sus padres como para delegarles parte de su poder.

Es en estos momentos cuando comienza a aparecer en la ciencia un creciente interés por los niños.

Resulta importante entonces, tener en cuenta que la historia de la construcción de la representación social de la “niñez” -tal como se concibe desde la modernidad- requiere ser entendida como compleja, al tiempo que demanda adentrarse en la evolución de la Psicología, así como en el surgimiento de las ideas acerca de “la universalización de la educación” que -de la mano de la Pedagogía- sustentaron la determinación de “estándares educativos” que comenzaron a funcionar como parámetros para redefinir diferencias y diversidades en la infancia.

Tal como advierte Terzagui (Ob. Cit)- *“Es precisamente en ese ámbito (el escolar) que los niños que no se adecuaban a los estándares educativos planteados, comenzaron a referirse a la medicina para su estudio.*

Las diferencias comenzarán entonces a reordenarse según el eje de “lo normal / anormal”.

Acerca del “niño normal”

La institución pedagógica y la institución sanitaria tuvieron un importante rol en la naturalización y difusión de este ordenamiento de lo humano en torno a la noción de normalidad y se instituyeron en sus principales administradores.

El propio término ‘normal’ pasó a la lengua popular y se naturalizó en ella, a partir de los vocabularios específicos de dos instituciones, la institución pedagógica y la institución sanitaria, cuyas reformas- al menos en cuanto toca a Francia- coincidieron bajo el efecto de una misma causa., la Revolución Francesa.

‘Normal’ es el término mediante el cual el siglo XIX va a designar el prototipo escolar y el estado de salud orgánica⁵.

⁵ La reforma de la medicina como teoría descansa a su vez en la reforma de la medicina como práctica: en Francia- como también en Austria- está estrechamente vinculada a la reforma hospitalaria. La reforma hospitalaria como la reforma pedagógica expresan una exigencia de racionalización que aparece igualmente en política, así como aparece en economía como efecto del naciente maquinismo industrial, y así como desemboca por último, en lo que se ha llamado después ‘normalización’. (Canguilhem. [1963-1966] 2005) - en Terzaghi (Ob Cit).

Continuando con Terzaghi (Ob.Cit.) resulta oportuno considerar que los conocimientos producidos en las últimas décadas en el campo de la biología en general y las neurociencias en particular han mostrado la complejidad y variabilidad de los procesos de construcción madurativa, sobre todo a nivel del sistema nervioso durante los primeros años de la vida. La noción de plasticidad neuronal y su aplicación a la comprensión del proceso de neurodesarrollo, fue para muchos uno de los conceptos más revolucionarios de las neurociencias del siglo XX. Implicó cambios en la concepción de la maduración, estructura y funcionamiento del sistema nervioso en su intercambio con el entorno, pero –además– generó la necesidad de replantear los modelos de pensamiento de la biología en su conjunto.

Hoy sabemos que la maduración implica complejidades difíciles de comprender con el modelo de la mecánica. La maduración no puede ser pensada como un despliegue lineal sobre cierto vector cronológico⁶, aunque sabemos que en los procesos biológicos se presentan hitos irreversibles a través de los cuales pulsa la variable temporal.

Al respecto, *“La importancia que adquirieron, a partir de las investigaciones actuales, las experiencias de los primeros años de la vida, plantean puntos de encuentro con cuestiones anticipadas por el psicoanálisis en relación a la constitución subjetiva”* –advierte Terzaghi–.

A propósito, resulta fundamental tener presente el concepto de “Series Complementarias” desarrollado por Freud ya en 1917, como así también – y entre otros– los desarrollos en particular de Winnicott (1953), quien enfatizó el papel etiológico del medio y sus diversas disfunciones, acentuando su intervenir en el cuerpo del bebé o del niño pequeño, hipótesis para la que mucho le sirvió su doble práctica como pediatra y psicoanalista y para la que –oportunamente– tuvo que no dejarse dominar por la estéril confrontación entre “lo genético y lo ambiental”.

Ahondando en la cuestión, Terzaghi, y Foster (2000) advierten que: *“Los genes, la nutrición, las enfermedades, los accidentes, pero también los cuidados de la madre, el armado de ciertos ritmos biológicos bajo la influencia de estos cuidados, lo que se le dice, la manera de sostenerlo y de mostrarlo, los objetos que se le ofrezcan y la manera de hacerlo, lo que se le da pero también lo que se le pida, cuestiones todas que le están informando*

⁶ Es decir –simplificando estos procesos– en términos de “evolución” o “desarrollo.”

de alguna manera, acerca de lo que se espera y se sueña para él, van armando el cerebro del niño al tiempo que se establecen los elementos fundantes de la construcción del aparato psíquico.”

En este sentido, el psicoanálisis introduce formalizaciones conceptuales fundamentales que dan cuenta de la necesidad (en un sentido lógico) que tiene la presencia encarnada, de un agente materno; el ordenamiento simbólico que introduce la función paterna para todo humano; la articulación de un tiempo lógico con un tiempo cronológico, para pensar la constitución de un sujeto de deseo.

Sabemos – agregan Terzaghi y Foster (Ob.Cit.)- *“que en los primeros años de la vida el niño cuenta con un equipamiento biológico extremadamente plástico, complejo y también con puntos críticos (eventos de irreversibilidad). Tiempos (lógicos) de instalación de marcas fundantes de subjetividad”.*

Reconocemos cotidianamente en el trabajo clínico con niños, su potencia y su vulnerabilidad, pero también las consecuencias -a veces devastadoras- de ciertos diagnósticos o categorizaciones que con efecto “definitivo” dejan al niño en suspenso, “al costado su camino de bebé o de niño” por imponerse “emergencia normalizadora”.

Detener el devenir propio de la infancia, “clausurarla” en una categorización que funciona como “diagnóstico”, elimina la variable singular de la temporalidad transformando “futuro” en “profecía”, la “suposición” en “sospecha”. En momentos en que es necesario sostener cierta incertidumbre, se demandan garantías.

Sostener la pregunta, formular un problema ⁷

El tiempo infantil es tiempo de constitución y construcción, por lo que las “capacidades” en ese tiempo no están definidas, aún se esperan, se construyen con y desde el Otro.

Como en esos tiempos de la primera infancia el sujeto está en constitución es adecuado plantear, más que definiciones, interrogantes en relación a lo que va a delimitarse o no como deficiencia o –incluso- como discapacidad.

⁷ Utilizaré en este tramo algunas conceptualizaciones que dan cuenta de un trabajo aún en curso que no sería posible sin el aporte teórico-clínico de Lic.Fernando Maciel al que remite Terzaghi (2008).

A diferencia de realizar un cálculo con un algoritmo definido de antemano, la formulación de un problema remite a la búsqueda de caminos posibles para su resolución.

Tratándose de niños, preferimos entonces hablar de “problemas” en la infancia. Formular un problema es articular una pregunta sobre aquello que resiste como real. La noción de problema se constituye así en un instrumento conceptual imprescindible en la clínica con niños.

Finalmente, la formulación de un problema es lo que habilita cualquier intervención porque – como dice Terzaghi (Ob Cit)-: *“Para nosotros hablar de problemas”* durante la niñez o la adolescencia *“implica una idea de infancia que sostiene en esos tiempos un enigma en relación al futuro”*. En el mismo sentido, y en función de todo lo expuesto, hablar de “infancia” supone hablar en términos de “futuro”, es decir de “puro devenir”.

El concepto de “problema” permite entonces, abrir una pregunta sobre la configuración singular que va constituyendo la subjetividad de un niño a lo largo de un complejo proceso en el que interactúan variables biológicas, psicológicas, pedagógicas, económicas y socio culturales, atravesadas a su vez condicionamientos históricos y actuales, considerando –en todo momento- al “niño” como un “sujeto en devenir”, y –a la vez- al “sujeto” en términos que Miguel Benasayag⁸ enuncia como “singularidades contextualizadas”.

Sostener la existencia de una incógnita, por su parte, implica –desde esta perspectiva que nos ofrece un pensamiento fundado en la complejidad⁹- una disposición a soportar la ausencia de respuestas absolutas que conduce a lecturas siempre reduccionistas.

“Crear una intriga, generar una incógnita, una X, algo que en algún otro momento ya tendrá su valor. Esta es una ecuación que llevará un tiempo resolver.”(Maciel, 2007)

Desde esta perspectiva, resulta oportuno entonces tener presente que introducir cierta falta de saber irreductible es precisamente lo que habilita un operar desde una “posición interdisciplinaria”. Más aún, en estos tiempos de cambios e incertidumbres, en que las complejidades con las que nos interpelan las nuevas infancias y juventudes nos conduce ante la pregunta ¿qué podemos hacer? a una única recomendación: “solos, nada”

⁸ Benasayag, M. (2011)

⁹ Refiero al respecto al enfoque que ofrece la epistemología de la complejidad enunciada por Edgar Morin

Las Infancias actuales en problemas

Mientras tanto, y a pesar de los significativos avances que -de acuerdo a lo reseñado vino logrando la infancia a partir de la modernidad- estos “tiempos posmodernos” parecen retrotraer la historia, reeditando de novedosas maneras, viejos problemas con los que -en la calle, el campo, el Shopping o en el country- se encuentran los niños y jóvenes en la actualidad.

Al respecto, se observa de manera llamativa, movimientos provenientes del campo de la psicología y la educación que denuncian con insistencia diversos tipos de “trastornos” conductuales que parecen estar incrementándose de manera preocupante¹⁰ en las nuevas infancias y adolescencias contemporáneas, pero sin cuestionar la situación social que los produce.

Ahondando en la cuestión, puede considerarse que el avance que se viene observando de discursos ligados a prácticas patologizadoras y medicalizadoras de las infancias y adolescencias actuales –avaladas desde “cierta ciencia” con el “auspicio de la Industria farmacéutica”- evidencia a modo de “ejemplo paradigmático” que aún se esta lejos de una concepción de infancia que los reconozca como “sujetos de derecho”.

Acerca de esta cuestión, Jerusalinsky (2004) advierte que: *“En la trayectoria que estamos describiendo se fue apagando ese esfuerzo por ver y escuchar a un sujeto, con todas las dificultades que él tuviese, en lo que tuviera para decir, y se fue sustituyendo por “datos” ordenados según una nosografía que apaga al sujeto.”*(...). *Es que “la función nominativa” parece tener para los humanos un efecto tranquilizador- observa Jerusalinsky (Ob. Cit.), de modo que “si pasa una estrella fugaz y le pongo nombre, parece que ya sé de que se trata” (...) “Es así como los problemas dejan de ser “problemas” para pasar a ser “trastornos”. (...)”* Esta es una transformación epistemológica importante -advierte- y no una mera transformación terminológica. *Un “problema” es algo a ser descifrado, a ser interpretado, a ser resuelto; un “trastorno”, en cambio, es algo a ser eliminado, suprimido porque molesta”.*

¹⁰ De acuerdo a las sugerencias de un Manual Estadístico de Trastornos Mentales conocido como el DSM IV (y próximamente la edición de su 5ta versión revisada) que algunos parecen considerarlo como la “Biblia” en el campo de la Salud Mental

Desde nuestra perspectiva entonces, la insistencia con la que en estos tiempos actuales se escucha hablar de “re-educar”-“re-programar” como principios rectores de cualquier tipo de intervención psico-educativa, denuncia que la percepción de las dificultades con las que nos interpelan hoy los niños y los jóvenes, en las aulas y consultorios, esta en el alejamiento de las expectativas que se tiene de ellos en relación a ciertos “parámetros” establecidos por la Medicina, la Psicología y la Pedagogía, -en épocas pasadas (los añorados “tiempos modernos”)- y de acuerdo a las pautas culturales de una determinada clase social (la clase media burguesa).

El papel actual de las escuelas en estos procesos

Tal como se anticipó, la escuela -en la medida que desde su advenimiento en la modernidad se constituyó en uno de los espacios sociales privilegiados que se ocupa de albergar a la niñez- juega un papel muy importante en relación a los procesos de patologización y medicalización de las infancias actuales.

Cuestionada y cuestionándose frente a las demandas y también ante las perplejidades que producen los nuevos escolares- parece haberse transformado en estos tiempos en uno de los ámbitos que – con mayor potencia -reclama a la Medicina de esta modalidad diagnóstica que se viene cuestionando, al momento de abordar diferentes dificultades presentadas por los niños y la relación con las familias .

Así, como dice Terzaghi (2011):*“Una categorización diagnóstica es requerida muy frecuentemente al médico como pasaporte de ingreso, circulación o permanencia en la escuela, del niño con problemas en su desarrollo. En estas circunstancias, el discurso médico continúa ofreciéndose como dispositivo normatizador- normalizador.”*

Debido a su importancia, resulta oportuno entonces considerar las condiciones por las que atraviesan las escuelas en la actualidad, de modo de ampliar la comprensión del problema que desde aquí se vislumbra.

Para esto, consideremos al respecto que -como señala Piscitelli (1994)- *“Esta era contemporánea, sustentada sobre la lógica del mercado y los asombrosos inventos tecnológicos, también presenta notables cambios en las apoyaturas sobre las que se construye la subjetividad”*, mientras advierte que: *“Todos y cada uno de estos fenómenos vitales de la contemporaneidad son intratables a mano de los modelos y de las categorías de pensamiento*

acuñadas en épocas y lugares cuasi inmóviles e integrados que presidieron la experiencia humana durante casi toda su existencia”.

Entre tanto, y como dice S. Kovadoloff (2007) *“esa escuela sarmientina que brindó una educación masiva que tanto sentido y cohesión dio a la cultura de nuestro pueblo se muestra claramente insuficiente y desbordada para enfrentar los desafíos del presente.”*

El ADD-H como “caso testigo de la patologización y medicalización de la educación”.

Desde la Psicopedagogía Clínica, Alicia Fernández (2011) señala que, si bien las ideas que en el imaginario social se van imponiendo para explicar los motivos por los que un alumno fracasa en la escuela, han cambiado velozmente de signo en las últimas dos décadas, al compás de los cambios en los modos de subjetivación/desubjetivación imperantes, se sustituyó el supuesto: “no aprende porque es inmaduro o por falta de inteligencia”, por el supuesto “no aprende porque es desatento y/o hiperactivo”.

Se advierte así que, en la actualidad, niños y jóvenes llegan a consulta ya casi “diagnosticados” y a veces, hasta “casi medicados” por la familia, la escuela y los medios.

Hoy muchos consultantes esgrimen certezas explicativas, provistas por los medios, que los colocan en la posición de exigir una rápida solución, sin darse el tiempo para pensar en sí mismos, ni en la situación que origina su malestar.

En este sentido, resulta necesario considerar que la creencia en que el déficit atencional y la hiperactividad, causen el “no aprender” se haya impuesto sobre la otra falacia anterior -que encontraba su origen en el déficit intelectual- merece un detenido análisis, pues tales creencias no sólo intervienen en el modo en que se realizan los diagnósticos, sino que también son construidas y constructoras de los modos de subjetivación imperantes.

Al respecto, A. Fernández (Ob.Cit.) advierte que – si bien los supuestos y prácticas que acompañan a una y otra creencia no son homologables- ambos supuestos coinciden en colocar el problema en el niño o el adolescente, sin cuestionar al sistema socio-educativo, ni a los modos pedagógicos y psiquiátricos de evaluar, el impacto de las mismas sobre la subjetividad del sujeto en cuestión, de sus padres y maestros.

Cuando la probable “falta de inteligencia” era lo más aducido como posible causa del fracaso del alumno, sus maestros solían utilizar frases como: “¿será inmaduro o tendrá un déficit intelectual?”, “no aprende y no sé cómo hacer para que aprenda”. ¿Qué le sucede a éste niño? ¿Cuál es su diagnóstico?

También en los padres del niño se hacía presente la inquietud acerca de la posible “inmadurez o poca inteligencia” del hijo y la preocupación por el “no aprender”. Muchas veces pedían directamente en los motivos de la consulta, un diagnóstico de inteligencia. La cuestión de la desatención o la hiperactividad sólo era mencionada por ellos pocas veces y a posteriori.

Su preocupación era “que estudie”, “que lea”, “que aprenda”.

Actualmente la situación se ha invertido, advierte A. Fernández (Ob.Cit). El pedido viene determinado por la falta de atención y la hiperactividad. La cuestión del aprendizaje queda postergada y a veces no es ni siquiera nombrada, ni por los derivantes, ni por los consultantes, e incluso -a veces, lamentablemente- también es olvidada por el psicólogo, el psicopedagogo o el médico tratante.

Se escucha frecuentemente en los motivos de consulta: *“no presta atención”, “no se queda quieto ni un momento”, “es hiperactivo”, “la maestra dice que tiene ADD”, “al hijo de mi amiga le recetaron un remedio que le hace bien”*. Tales descripciones/definiciones por parte de maestros y padres, influenciados por la difusión mediática, al desenfocar la atención de los mismos desde el aprender y el placer de enseñar al prestar atención, están pisoteando el deseo genuino de aprender. Hoy, el objetivo explicitado mayoritariamente parece situarse en el rendimiento y principalmente en la rapidez en alcanzar un resultado. Poco se trata entonces del pensar, de la reflexión, del jugar y menos aún de la alegría de aprender. (Fernández, A. Ob.Cit.).

Acerca de esta cuestión, y en relación a los aspectos cognitivos (sistema de creencias) sobre los que se apoya la sobreabundancia de diagnósticos de ADD-H, la psicoanalista argentina Silvia Bleichmar, ya en 1999 decía que: *“Una vez que un enunciado cobra carácter público y se asienta, en un momento histórico, como ideología compartida, es raro que alguien se pregunte por su cientificidad e intente poner a prueba sus formulaciones de origen.”*

Dos décadas atrás, señala a propósito de este tema A. Fernández (Ob.Cit.) la actividad intelectual contaba con cuestiones suficientemente estudiadas como para cuestionar los modos instituidos de pensar la inteligencia: que la inteligencia se construye; que tal construcción nace y crece en la intersubjetividad –por lo que no puede explicarse desde lo neurológico- y que los medios enseñantes (familiares, educativos y sociales) participan favoreciendo o perturbando la capacidad para pensar.

Es decir, se contaba desde entonces con teorías que durante el siglo XX venían rebatiendo las ideas de épocas anteriores que la consideraban una función orgánica.

La situación, sin embargo, varía cuando en la actualidad se trata de analizar la actividad atencional: *“Carecemos de estudios serios y específicos acerca de la capacidad atencional que puedan utilizarse para pensar, y por lo tanto para escuchar y atender la singularidad de cada sujeto humano que nos consulta, por una problemática que afecte a la misma”* (Fernández, Ob. Cit.).

En este sentido – hoy - los diagnósticos de “déficit atencional” se realizan sobre supuestos (no explícitos) que desconocen los avances producidos en el siglo XX en relación con el estudio de la subjetividad humana y la inteligencia.

Así, actualmente -de modo semejante a lo determinado por la psicología experimental del siglo XIX- el supuesto que subyace a los diagnósticos de déficit atencional, entiende a la atención como una función neuropsicológica, caracterizada por focalizar con continuidad en el tiempo, ciertos estímulos “privilegiados”, neutralizando los estímulos “secundarios”, que perturban la focalización. Esta concepción de la atención, que estaba al servicio de modelo de la producción fabril de la llamada sociedad industrial (que el obrero en una fábrica rinda mucho y piense poco para no distraerse), oportunamente se trasladó a las escuelas, a los alumnos, de quienes -se da por supuesto- están siempre en posición de recibir conocimientos sin *distrarse* con preguntas, asociaciones, recuerdos, analogías o reflexiones “impertinentes”. Parece que –tal como apuntaba Foucault- se trata de “domesticar los cuerpos” para ponerlos al servicio del rendimiento que se les demande. En este sentido, hay que tener presente que la “producción en serie” con su “cinta transportadora” deja al operario sin desplazamiento corporal y con todas sus energías dedicadas a la máquina que opera y a los “tornillos” que coloca. Del mismo modo -en las escuelas- la inmovilidad de

los niños, prisioneros en sus pupitres, pretende que sus energías se sostengan dirigidas a registrar y a atender lo que se les pide.

Pero hoy, tal como se anticipó, seguir manteniendo ese mito, resulta un absurdo, ya que por un lado las nuevas tecnologías, así como los nuevos modos de producción y de trabajo exigen y promueven modos atencionales cada vez más alejados del ideal moderno de “concentración”.

En este sentido, hoy resulta necesario hablar de diversos modos en que la atención aparece comprometida, creando dificultades en el aprendizaje en condiciones de escolarización.

“Capacidad atencional atrapada, entre otras cosas, por las exigencias del mercado, el ideal del consumo y la ética de la velocidad y el éxito”. (A. Fernández, Ob. Cit).¹¹

Infancias en “plural”, problemas en común en pleno Siglo XXI

En medio de tantos cambios y avances tecnológicos sin embargo, en pleno siglo XXI -de manera paradójica- se observa que muchas familias aún, en particular aquellas de escasos recursos, de origen obrero, las de inmigrantes y las campesinas, continúan manteniendo sus propios modelos en la crianza de sus hijos que conservan fuertes resabios de viejos tiempos pasados.

Los hijos de familias de estos sectores de la población, cada vez más numerosas, continúan vivenciando una muy corta duración de la infancia. Con prontitud aún hoy son utilizados como “mano de obra barata” para trabajar en el campo, en minas, en las calles, o en talleres clandestinos, y llevando una vida tan complicada como la de los niños que los precedieron. En las escuelas fracasan y con frecuencia quedan excluidos del sistema educativo favoreciéndose así su aproximación a circuitos delictivos que da lugar a la emergencia de la idea tan promovida por los medios de “pibe chorro”-“joven peligroso”.

En el otro extremo del arco socio-económico, los hijos de familias aristocráticas, de clases dirigentes y de medios y altos ingresos, desde muy

¹¹ Para analizar la “*atencionalidad atrapada*”, diferenciándola de la desatención reactiva, y a ambas, de los pocos casos de daño neurológico que comprometen a la atención, A.Fernández (Ob.Cit.) convoca con urgencia a trabajar y estudiar la atencionalidad como una capacidad, así como a la actividad/agresividad lúdica como espacio subjetivo/objetivo donde la llamada hiperactividad no es necesaria.

temprana edad, también son sometidos a condiciones que parecen desconocer la vulnerabilidad propia del tiempo de la infancia. De manera particular, se está haciendo referencia a “estilos de crianza” urbanos asociados a una gran “vertiginosidad” y “sobre exigencia” que se observan luego ligados -con preocupante frecuencia- a la aparición de síntomas que antes eran sólo patrimonio de los adultos y que los médicos describen hoy como de “stress infantil” (cefaleas, presión alta, trastornos en la alimentación, de sueño, etc.). Escolarizados durante una gran cantidad de horas por día, que complementan luego con actividades extra curriculares con el objeto de tornarlos altamente competitivos de acuerdo a las lógicas que impone el mercado y la globalización, se los conocen como “niños de agenda completa”. Ellos también padecen -como sus antecesores- de falta de reconocimiento, en la medida que -por el estilo de vida a la que se los somete- todo indica que se los continúa considerando como “adultos en miniatura”.

En ambos casos -sin demasiadas distinciones de clases sociales- se observa también como las infancias y adolescencias actuales se encuentran expuestas a través de las nuevas Tecnologías Informáticas de la Comunicación (TICs) y las redes virtuales a contenidos sexuales y o violentos traumatizantes¹² en la medida que -por las condiciones propias de los tiempos de la niñez- carecen de recursos que les permitan su metabolización.

Así, la atención prodigada en la infancia en éstos tiempos posmodernos -de manera particularmente agravada desde fines del siglo XX y en estos primeros años del siglo XXI por el impacto que vienen generaron las políticas neoliberales en los distintos ámbitos sociales- reviste una “doble moral”: por un lado un “discurso políticamente correcto” que -de acuerdo a las nuevas legislaciones y acuerdos internacionales- reconoce y se compromete a hacer respetar la “Convención Internacional de los Derechos de los niños, las niñas y los adolescentes” (Adoptada por las Naciones Unidas en 1989) y -por otro lado- cada vez más niños con sus derechos pisoteados de una u otra manera, sin que esto sea vivido como contradictorio.

¹² Cuando no son -además -“objeto” de mercancía sexual a través de redes internacionales de pedofilicos.

Bibliografía

Aries, P. (1987). *“El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen”*. Buenos Aires: Editorial Taurus.

Asan, O. (2001). “Acerca de la Infancia” en *Revista Ensayos y Experiencias*. Año 7 N° 37. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Agamben, G. (2004). *“Infancia e historia”*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Agamben, G. (2005). *“Estado de excepción”*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Benasayag, M. (2011). En Benasayag y Dueñas Comps *“Invención de enfermedades. Traiciones a la salud y la educación. La medicalización de la vida contemporánea”*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.

Canguilhem, G. (2003). *“Lo normal y lo patológico”*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Canguilhem, G. (2004). *“Escritos sobre medicina”*. Buenos Aires: Amorrortu.

Derrida, J; Dufourmantelle (2006). *“La Hospitalidad”*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Fernández, A. (2011). *“La atencionalidad atrapada”*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Foucault, M. (2000). *“Los anormales (1974-1975)”*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.

Foucault, M (1996). *“La vida de los hombres infames”*. Buenos Aires: Altamira.

Jerusalinky, A. (2005). *“Gotas y comprimidos para niños sin historia. Diagnósticos en la infancia. En busca de la subjetividad perdida”*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Jerusalinsky, A. (1997). “Cuántos especialistas para un niño”. *Escritos de la Infancia* N° 8 Año V: 8; 11-27. Buenos Aires: Editorial FEPI.

Kovadloff, S. (2007). *“Los apremios del día”*. Buenos Aires: Editorial Emecé.

- Lacan, J. (2007). “*Dos nota sobre el niño*. Intervenciones y textos 2.” Buenos Aires: Manantial.
- Lacan, J. (2007). *Psicoanálisis y medicina*. Intervenciones y textos 1. Buenos Aires: Manantial.
- Maciel, F. (2001). “Lo posible y lo imposible en la interdisciplinar”. *Revista de L’Associació Catalana D’Atenció Precoç*. Números 17-18.
- Maciel, F. (2007). “Esperando el porvenir”. *Ponencia en el Congreso de ASDRA*.
- Minnicelli, M. (2004). “*Infancias públicas y privadas. No hay derecho*”. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Morín, E. (1999). “*Epistemología de la complejidad*”. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Piscitelli, A. (1994). “*El tiempo se acaba. Del péndulo a la máquina virtual*”. En *Temporalidad, determinación, azar*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosato, A y Angelino M. (2009). “*Discapacidad e ideología de la normalidad*”. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Terzaghi, M y Maciel, F. (2004). “Infancia y discapacidad”. *Revista Virtual. N1. Instituto de derecho del Niño y el adolescente. Facultad de Ciencias jurídicas y Sociales Universidad Nacional de La Plata*.
- Terzaghi, M. (2008). “Los niños y los diagnósticos. Certezas e incertidumbres. Dossier científico”. *Revista del Colegio de Psicólogos. Distrito XI. Año I .nº1*.
- Terzaghi, M. y Foster, O. (2000). “*Neuroplasticidad, Bases neurofisiológicas de la Estimulación Temprana. Estudios sobre psicosis y retardo mental*”. Grupo Teseo. Volumen 5. Editorial Amerpi. México.
- Winnicott, D. (1953). “*El papel del espejo de la madre y de la familia en el desarrollo del niño*” en “*Realidad y juego*”. Buenos Aires: Editorial Gedisa. 1972.

Niñez/Adolescencia Nuevos paradigmas, sus nombres y escritura

Adrián Grassi

En pos de brindar sustentos teóricos a la difícil tarea de diagnosticar y prevenir, en este capítulo se presenta un recorrido por vicisitudes evolutivas delineadas por nuevas infancias y adolescencias. Modalidades subjetivas entretejidas de vertiginosos cambios, siempre implicadas en las dimensiones que trazan los espacios inter intra y transubjetivos del aprender y enseñar.

Primera Parte: Sobre las nominaciones

“Minoridad” y “niñez/adolescencia”

El siglo del niño, a la hora de realizar un balance, ha dejado más sinsabores que beneficios¹. Un repaso de los últimos años en la historia del concepto niñez/adolescencia permite apreciar correspondencias y tensiones en los discursos que construyen su representación en el imaginario social. Saberes y prácticas se entrecruzan e imprimen matices diferentes a los términos que circulan. Si nos detenemos en el terreno de las nominaciones y significaciones que se han acuñado dentro del campo jurídico, en particular, y de las ciencias sociales en general, podríamos afirmar que se ha producido un cambio sustancial a lo largo del siglo XX, producto de un trabajo colectivo llevado a cabo en lo que G. Bachelard (1978) denominó la “ciudad científica”, que culminó con las reformas de los derechos de la infancia². A

¹ Esta idea puede seguirse en el libro *El niño del siglo del niño*, de J. C. Volnovich (1999). Buenos Aires: Lumen.

² Dos grandes etapas se hacen notorias especialmente en América Latina y en nuestro país. Una primera que puede situarse aproximadamente entre los años 1919-1939, que introduce la especificidad del derecho de menores y crea un nuevo tipo de institucionalidad: “la Justicia de menores”. En ese contexto, la denominación de “el menor” es representativa de un paradigma epocal que da lugar (aunque más en teoría que en la realidad de la práctica jurídica) a una segunda etapa, iniciada en 1959 con los derechos del niño. En 1989 la ONU redacta la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), a la cual la Argentina junto con casi todos los países del mundo adhiere, y se constituye de este modo un nuevo paradigma.

partir de allí, es creciente el uso de los términos niñez/adolescencia, y la caída en desuso de “el menor”. En este sentido, los términos *menor* y *niñez/adolescencia* guardan una relación directa con dos paradigmas epocales diferentes³.

Tras haber atravesado una diversidad de obstáculos y resistencias, niñez/adolescencia tardíamente ingresó en la categoría *sujeto*. Pero, ¿qué decimos cuando decimos sujeto? Dado lo controvertido de la noción, sus usos y proveniencias de diferentes disciplinas, nos proponemos contextualizar sentidos. A la vez establecemos relaciones con otros términos asociados y de uso habitual en el vocabulario psi, tales como el aparato psíquico, el inconciente, el ello, el yo, el deseo, el objeto. ¿Cómo y dónde ubicar esta categoría mencionada en varios campos del saber? ¿Qué relaciones guardan con conceptos del psicoanálisis? Se trata de algo que tendríamos que circunscribir.

Son conocidos distintos y diferentes usos del término, para la lingüística, la lógica, la filosofía, el discurso jurídico. También se puede proponer una definición biológica de sujeto, “*yo diría bio-lógica ya que corresponde a la lógica misma del ser vivo*” (Morín, 1994: 67-89). Todas estas inflexiones en las cuales no nos detendremos que acompañan y matizan el sentido que toman en el presente trabajo.

Sujeto y psicoanálisis

Desde una tópica prefreudiana a partir del *cogito* cartesiano, el yo piensa y no duda de la propia existencia por la consciencia del pensar. Yo

Para el discurso jurídico, como se puede apreciar con la CIDN, el niño/adolescente es persona jurídica, *sujeto* del derecho, *sujeto* en la ley, *sujeto* a la ley.

² Dos grandes etapas se hacen notorias especialmente en América Latina y en nuestro país. Una primera que puede situarse aproximadamente entre los años 1919-1939, que introduce la especificidad del derecho de menores y crea un nuevo tipo de institucionalidad: “la Justicia de menores”. En ese contexto, la denominación de “el menor” es representativa de un paradigma epocal que da lugar (aunque más en teoría que en la realidad de la práctica jurídica) a una segunda etapa, iniciada en 1959 con los derechos del niño. En 1989 la ONU redacta la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), a la cual la Argentina junto con casi todos los países del mundo adhiere, y se constituye de este modo un nuevo paradigma. Para el discurso jurídico, como se puede apreciar con la CIDN, el niño/adolescente es persona jurídica, *sujeto* del derecho, *sujeto* en la ley, *sujeto* a la ley.

³ A la vez, cuestiones relacionadas con las políticas de género nos llevan al uso de los términos “niñez/adolescencia” ya que aluden e incluyen simultáneamente la nominación en masculino y femenino, por lo cual no se tornan discriminatorios ni expulsivos de uno de los géneros (generalmente el femenino), como cuando se utiliza la expresión “el niño” para hablar simultáneamente de niños y niñas.

(sujeto/conciente/cognocente) toma existencia, y en ese nivel es donde, para la filosofía clásica, se ubica el sujeto.

Con Freud —el *pensamiento inconciente* y las (primera y segunda) tópicas— habrá un giro en las relaciones entre el pensar, la consciencia y el yo. Con la llegada del psicoanálisis, el sujeto queda del lado del pensamiento inconciente. Y si bien es cierto que Freud no ha desarrollado particularmente este concepto, se desprenden indicaciones del mismo en gran parte de su obra. Las seguiremos primero con el estudio de las relaciones entre inconciente, preconciente, conciente (1915), retomadas y retrabajadas luego bajo las relaciones entre ello, yo y superyó (1923).

Sabemos que la idea de movilidad y comercio entre los sistemas es propia del aparato psíquico:

El Icc es más bien algo vivo, susceptible de desarrollo, y mantiene con el Prcc toda una serie de relaciones; entre otras la de la cooperación. A modo de síntesis debe decirse que el Icc se continúa en los llamados retoños, es asequible a las vicisitudes de la vida, influye de continuo sobre el Prcc y a la vez esta sometido a influencias de parte de este (Freud, 1976: 187).

Esta idea de movilidad e intercambio acompaña al concepto de *sujeto*. *Sujeto* y, desde esta perspectiva, *sujeto psíquico* es actividad de intercambios entre los sistemas de la organización del aparato psíquico, pero también “asequible a las vicisitudes de la vida”; es sistema en intercambio con el medio, con la cultura.

Al introducir *sujeto del inconciente*, el psicoanálisis se abre a la cuestión de las relaciones que el término guarda con el deseo. El sujeto es sujeto de deseo inconciente. Lacan con la escritura del sujeto barrado señala su división y descentramiento, establece la subversión del sujeto y la dialéctica del deseo. Más que una instancia, *sujeto* es materia viviente, productividad, con marca de lo Icc.

Sujeto e historización

Hay, decíamos, provenientes del campo psi otros términos cercanos a la noción de *sujeto* para los cuales se hace necesaria una diferenciación. Para comenzar con una muy controvertida y a la vez cercana: el yo. Instancia

psíquica de la tónica freudiana que ha generado muchas polémicas en la historia del psicoanálisis; produjo divisiones entre grupos y llegó a conformar distintas corrientes y escuelas de psicoanálisis. Destacamos los aportes de Lacan (1983), quien remarca su carácter alienante y traza diferencias entre sujeto y yo. Mientras que el yo forma parte del orden imaginario, el sujeto es parte del orden simbólico. Mantiene esta distinción fundamental entre “sujeto verdadero” del Icc y yo, en tanto núcleo de identificaciones alienantes, su vinculación con el narcisismo y el estadio del espejo. Piera Aulagnier⁴, por su parte, realiza otros aportes importantes con relación al tema. Propone un modelo de aparato psíquico complejizado y otorga nuevas funciones al yo, entre las cuales destaca la de historización, específica de procesos adolescentes donde se realizan operaciones relativas a la articulación con la temporalidad⁵:

(...) la función del yo como constructor que jamás descansa e inventor si es necesario, de una historia libidinal de la que extrae las causas que le hacen parecer cohabitar el mundo exterior y ese mundo psíquico que, en buena parte permanece ignoto para él. Y más adelante (...) esta función de historiador es propia del yo (...) Es una necesidad de su funcionamiento situarse y anclar en una historia que sustituye un tiempo vivido y perdido por la versión que el sujeto se procura merced a su reconstrucción de las causas que lo hicieron ser, que dan razón de su presente y hacen pensable e investible un eventual futuro (Aulagnier, 1986: 14-15).

Nos anticipamos a lo que retomaremos más adelante para remarcar este trabajo del sujeto o producción de subjetividad y procesos de temporalidad e historización. Winnicott (1972: 189) destaca con relación a la inmadurez⁶ adolescente que “lo único que la cura es el paso del tiempo”. Nuestro aporte

⁴ Formada en un principio en la Escuela Francesa de Psicoanálisis, especialmente con Lacan, luego fundadora del Cuarto Grupo y la *Revista Topique* (1969). Produjo desarrollos propios que posibilitaron el planteo de un modelo de aparato psíquico con significativos aportes (1977) en cuanto a las condiciones de su puesta en funcionamiento, sus relaciones con el cuerpo, la historia, la genealogía.

⁵ Por nuestra parte, desarrollamos otras funciones otorgadas al yo que se adicionan, como la de la investigación histórica familiar (Cfr. Grassi, 2005) que amplía su trabajo en relación con la temporalidad.

⁶ En las clases teóricas como profesor titular de la materia Psicología Evolutiva Adolescencia, en la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, desarrollamos la diferencia entre inmadurez-no madurez y antimadurez o des-madurez. Como así también las diferencias entre irresponsabilidad-no responsabilidad- y des o anti-irresponsabilidad (subjetiva) como trabajo de negatividad adolescente.

es que no se trata tanto del paso del tiempo como quien dice “ya va a crecer, y va a madurar”, sino del *paso del tiempo por el aparato psíquico, la marca que el paso del tiempo deja en el psiquismo*; es decir, *su inscripción*. La inscripción psíquica de la temporalidad como “cura”. Nos referimos a la inscripción de lo pasado, lo vivido como perdido, el paso del tiempo como límite. Lo ya vivido, pasado en simultáneo con la inscripción del presente como fugacidad, como algo que tiene fin, que no dura siempre y, a la vez, la necesidad de (construir) un por-venir, entonces es cuando la adolescencia se liga a la juventud. Inscripción subjetiva del tiempo, subjetivación de la temporalidad. En esta instancia toma sentido la vivencia expresada de no tolerar más la pérdida de tiempo.

El yo requiere de inscribir y dar continuidad a su existencia a través del paso del tiempo. Ahí la subjetividad trabaja, inscribiendo tiempo e hilando entre pasado, genealogía y proyecto identificadorio. Subjetividad es historización en varios sentidos:

- en la medida en que produce la categoría tiempo;
- produce con la historia, la genealogía y el devenir como proyecto;
- produce en y con el contexto histórico y la cultura contemporánea.

Producción subjetiva es movimiento articulado con las marcas de la época.

Sujeto es función psíquica, entidad no corpórea⁷

Para la ciencia clásica, la metafísica occidental y una serie de prácticas contemporáneas, la disociación mente-cuerpo, pone al sujeto en un callejón sin salida: ¿El sujeto es cuerpo o mente? ¿de qué lado se encuentra en esta escisión?

Desde otro costado de las funciones del yo más allá de la temporalidad, la historización y genealogía, y entrando ya en el terreno de las relaciones entre subjetividad, cuerpo e historia, es fundamental tener en cuenta que del bebé al adulto, pasando por la niñez, pubertad y adolescencia, el desarrollo corporal implica un trabajo continuo del yo.

¿Cuáles son las relaciones entre sujeto y cuerpo? Para abordar esta problemática vayamos en principio a *El yo y el ello* (Freud, 1923): “el yo es

⁷ Inmediatamente que decimos sujeto entidad no corpórea, aclaramos aunque no se produce por fuera del cuerpo, debe pasar por allí, es una de sus materias obligatorias.

sobre todo una esencia-cuerpo, no es sólo una esencia superficie, sino él mismo la proyección de una superficie” (1986: 27), (se refiere a la superficie corporal). Y agregado en nota al pie (pág. 27, n.º 16): “*O sea que el yo deriva en última instancia de sensaciones corporales. Cabe entonces considerarlo como la proyección psíquica de la superficie del cuerpo, además de representar como se ha dicho, el mismo la superficie del aparato*”.

Teniendo en cuenta que el desarrollo corporal es una transformación constante, esto le impone al psiquismo un trabajo. Hablar de cuerpo en psicoanálisis implica hablar de cuerpo erógeno, del yo y de su imagen. ¿Qué trabajo le compete al sujeto en estas relaciones entre el cuerpo (erógeno), sus transformaciones, su imagen y el yo?

Gracias a los avances producidos por el psicoanálisis y otras disciplinas que piensan en términos de la integración psicosomática —referencia fundamental que hace a las relaciones en trabajo constante—, dado el crecimiento y cambio del cuerpo entre su imagen y el yo, entendemos que la función *sujeto* es trabajo de *integración*. Si para el cuerpo, el crecimiento es signo de salud, su correlación para la vida psíquica es la integración. Pero, ¿integración de qué?

- Un trabajo de anudamiento o trabajo de integración psicosomática. El crecimiento corporal impone al psiquismo un trabajo de ligazón constante entre la proyección de la imagen del cuerpo reformulada por el crecimiento, la propia mirada, las sensaciones corporales y las miradas del Otro.
- Un trabajo de integración en relación a la fantasía correlativa del crecimiento. *Creer en la fantasía es un acto agresivo* Winnicott (1972: 186). Integración amor-odio por la destructividad que implica crecer⁸.
- Un trabajo de integración del aparato en cuanto la fantasía Icc, aun hundiendo sus raíces en lo corporal, tocando lo originario, será territorio exclusivo de la otra escena y, por lo tanto, escena de juego (Rodulfo, 1989).

El cuerpo, en su desarrollo y procesos de maduración, respeta una cronología y depende del medio para que este lo posibilite y estimule,

⁸ Integración que no se produce antes de la adolescencia. En la niñez la fantasía que acompaña al crecimiento es de muerte (Dolto, 1974) que culmina en la adolescencia cuando toma al cuerpo con la fantasía de asesinato.

depende de condiciones alimentarias y habitacionales, de la salud física como de funciones de investimento libidinal, de condiciones culturales. Todos elementos de la sexuación del desarrollo, fundantes del cuerpo erógeno.

La maduración neurológica y endocrinológica, la maduración de los centros superiores, la motricidad, etc., a la vez que también las funciones psicológicas que hacen al desarrollo de distintos tipos de habilidades, aprendizajes e inteligencias requieren para su funcionamiento normal de años que son de maduración. Pero además, requieren de intercambios (con el medio ambiente) e intervenciones de las funciones parentales. Así cuerpo (erógeno), el psiquismo y las funciones parentales se van constituyendo articuladamente, entrelazados.

Sea en sus versiones freudianas, como en otros modelos de aparato psíquico propuestos, no puede dejar de pensarse los fundamentos del psiquismo articulados a momentos del crecimiento corporal y las funciones parentales⁹. Cuando todo transcurre por los carriles de la salud (es decir, si no hay patología grave o fracasos importantes en su organización), todo el aparato está en *intercambio* en sus procesos de constitución, organización y reorganización, desde los inicios de la vida pasando por la pubertad-adolescencia y más allá de la misma.

Hay mojones en la constitución del aparato psíquico, y sólo a los efectos de una rápida y breve puntualización los enunciamos sucintamente:

- En concordancia con ideas de P. Aulagnier (1977), el proceso originario pone en marcha la actividad psíquica en relación con las primeras inscripciones corporales, pictogramas (primeros meses de vida).
- Luego, el proceso primario con la constitución de lo Icc. Poco tiempo después se pone en funcionamiento el proceso secundario y la constitución del yo (durante el primer año).
- Desde otra perspectiva mencionada más arriba, el estadio del espejo y la constitución del yo como funciones que comienzan a instalarse entre el 8º mes y el 1º año de vida, y por la cual se vuelve a pasar, luego en la pubertad (en torno a los 13-15 años) con las transformaciones del cuerpo puberal.

⁹ Funciones simbólicas ejercidas en los primeros años de vida y hasta fines de la adolescencia, fundamentalmente por el grupo familiar el cual toma a su cargo la crianza.

- El superyó con sus imperativos categóricos que son herencia¹⁰ del complejo de Edipo (desde los 3-4 años) hasta su sepultamiento (entre los 7 y 9 años). Su revisita con el nuevo cuerpo puberal, la exploración del cuerpo Wasserman (2009), propio y el ajeno en general y primero por un período homosexual entre los 10, 11 hasta los 14, 15 años y a partir de los 15, 16, 17 en adelante ampliando las diferencias genitales.
- Las transformaciones de yo ideal en ideal del yo propias de lo adolescente mucho más difusas en cuanto a su ubicación en la cronología del desarrollo.

La escritura adrede ambigua de las edades responde a varios motivos, a saber: por un lado, que dichas “fases del desarrollo” no evolucionan unidireccionalmente, se producen con progresiones y regresiones, tal como Freud (1976 [1916-1917]) lo pensaba con la libido, a la vez que no tienen fechas fijas ni exactas y, además de las variaciones individuales, familiares y epocales, están las de género, sociales, culturales. Por lo tanto, no son momentos “naturales” fijos provocados por el desarrollo.

Esta compleja articulación entre la cronología del desarrollo y la constitución del psiquismo encuentra referencias importantes en distintos autores que trabajan en psicoanálisis con niños/adolescentes. Una referencia que sitúa muy claramente la problemática, en concordancia con nuestro planteo: *“(esta) no pretende ser una clasificación evolucionista, ni una descripción cronológica empírica, en la cual las nociones psicológicas de desarrollo, maduración, crecimiento siguen actuando dentro del campo psicoanalítico sin que se ponga en tela de juicio su función”* (Bleichmar, 1984). El nexo entre la cronología del desarrollo y la función que esta cumple en el psiquismo está dado por el trabajo de la subjetividad. Actividad no mensurable ni registrable en ninguna planilla, sujeto es un sistema que no se corresponde directamente con la edad, no es ni pequeño ni grande¹¹.

¹⁰ Aunque ya con el destete, el control de esfínteres y la adquisición de la lengua materna se dejan escuchar las voces de los ancestros.

¹¹ Parece una ironía, pero aun así, en no pocos textos y referencias psi se nombra al niño/adolescente como *el pequeño sujeto*. El pequeño (si así se lo quisiera denominar) es el niño, no el sujeto, capaz de ser producido por él. Dicha equivalencia reduce una genuina producción psíquica por asociación con el crecimiento corporal. La subjetividad en la niñez/adolescencia trabaja, produce y se produce cuando encuentra las condiciones adecuadas tanto como en el adulto. Pensar el sujeto más pequeño en la niñez/adolescencia, en relación

Es cierto que la estructuración psíquica en el niño/adolescente depende (relativamente) de su desarrollo corporal, como también de los sentidos diversos que provienen del Otro familiar¹². El yo pendiente del crecimiento está tomado desde los inicios por la búsqueda alienada y, más tarde, por la transformación de las identificaciones que lo modelan.

La idea de que la subjetividad “depende de...” es congruente para el pensamiento de lo complejo con la noción de que la subjetividad es autoorganización y autonomía¹³. Si bien pendiente del cuerpo, de lo parental, del medio ambiente, no quiere esto decir determinado por alguna de estas instancias. Falta aún el producto de un trabajo combinatorio, personal; trabajo que es potencial despliegue de una capacidad que lleva al sujeto, sobre todo en la niñez/adolescencia, “*de una dependencia absoluta a una dependencia relativa*” (Winnicott, 1972), y como agregado nuestro, hacia una relativa independencia.

Segunda parte: subjetividad y adolescencia

Que la adolescencia implica una crisis de identidad (Mannoni, 1986) es un saber tan difundido como cerrado. Lo reabrimos ampliando a los trabajos de la subjetividad relativos a la identidad en su relación con las identificaciones. Lo propio del sujeto en la adolescencia es crear sentidos que enriquezca al yo, en un juego de identificaciones-desidentificaciones. La adolescencia transcurre en lúdica adquisición de nuevas identificaciones y cancelaciones de otras caducas, obsoletas. Cuando este juego queda obstaculizado o detenido, vemos el alto precio pagado por el niño/adolescente por su alienación en el otro, con la fijeza

con el adulto, más grande, pleno sujeto, es pensar con el paradigma evolucionista mas biologista.

¹² Valga la aclaración, ya que no encuentro otra manera de expresar todo lo que contienen los “sentidos diversos del Otro”. Son las múltiples significaciones con las que tiene que vérselas todo sujeto por el hecho de haber nacido en un grupo que lo antecede y que va señalizando posibles significaciones a *su cuerpo*, *su sexo*, *a su historia*. Pero a la vez “sentidos diversos del Otro”, se refiere a que hay distintas vías sensoriales, del sentido de la vista, del oído, del gusto, del tacto, del olfato, por las cuales esas significaciones a modos de enigma a descifrar le llegan al niño para su metabolización.

¹³ Para los sistemas complejos “la autoorganización significa autonomía, pero un sistema auto-organizador es un sistema que debe trabajar para construir y reconstruir su autonomía (...) es decir que para ser autónomo hay que depender del mundo exterior (...) pues el ser vivo extrae información del mundo exterior a fin de su propia organización” (Morín, 1994: 69).

de identificaciones reactivas y/o defensivas¹⁴. La pregunta ¿quién soy?, signo de que existen procesos adolescentes en marcha, se refiere a las identificaciones que habitan al yo y que comienzan a estar cuestionadas por el sujeto.

El yo no es el sujeto aunque se produce y anida en el yo. En otras palabras, la producción de subjetividad es la acción de dar sentido, de significar y poner una marca de origen (firmar) un proceso de metabolización. Dar un sentido personal¹⁵, un “*made in my name*” o “*in my way*” acompañado del acto que siempre implica.

La subjetividad es materia psíquica viviente que se produce en el intercambio entre otros sistemas (intrapsíquico), por el intercambio con los otros (intersubjetivo), por el intercambio con el medio (transubjetivo). Su actividad por ser intercambio entre sistemas es inacabada. Mientras hay vida, hay vida psíquica y, consecuentemente, posibilidad de producción subjetiva. Si bien el aparato psíquico encuentra momentos de origen y relativo acabamiento en cuanto a la diferenciación de sus instancias, no así la subjetividad, cuyo leitmotiv es su no culminación abierta a lo por-venir.

Muchos de estos desarrollos desplegados en esta segunda parte, en que se tratan cuestiones relativas a sujeto y producción subjetiva, responden a una idea de Freud expresada con la justeza y belleza con que el maestro acostumbraba en sus escritos: “*Donde ello era, yo debo devenir*” (1933). Proponemos este *yo debo devenir*, como el trabajo de transformación propio de la subjetividad que encuentra en la niñez/adolescencia ya una orientación. Yo, entonces, no como una instancia cosificada, acabada, sino en movimiento en intercambio con ello, con el mundo exterior, con los otros,

¹⁴ El clima de terror que respiraba en la casa un muchacho cada vez que entraba con el así llamado “amigo peligroso”, por su vinculación con las drogas, lo exponía a interminables discusiones con sus padres que culminaban en históricos ataques de asma de uno de los progenitores. Esta situación lo llevó a decidir no ir al viaje de egresados, por *temor a lo que pudiera pasarles*. Sin viaje de egresados, se consuela en el encuentro y repetición de una inamovible y segura identificación con lo peligroso: “...qué le voy a hacer si ella es asmática”, se respondía como explicación a la inhibición del deseo de irse.

¹⁵ No debiera confundirse esta marca personal de lo subjetivo como opuesta a objetivo, ya que allí queda lo falso del lado de la subjetividad y lo verdadero de lado de la objetividad. Las marcas originales de la subjetividad ni se oponen ni están dissociadas al principio de realidad; contrariamente, se articulan. Puede seguirse esta idea con la diferencia trazada por Winnicott (1972: capítulo 2) de los distintos tipos de fantaseo.

con la cultura. Ese *devenir yo* es trabajo psíquico, *producción subjetiva*. Luego del recorrido por *sujeto y producción subjetiva* que nos llevó a la formulación freudiana “*donde ello era*”, preguntamos: ¿qué es *ello*? Término que en clara alusión al impersonal¹⁶ propone: donde era el impersonal, *yo debo devenir*.

Donde estaba el impersonal, debiera haber un acto de firma y afirmación subjetiva. Está claro que los procesos adolescentes llevan a una batalla para lograr (auto) afirmaciones mediante (pseudos) actos que no obstante tienen el valor de ensayos. Pero, como en el teatro y otros espacios, el ensayo *es y origina*, deja sus marcas, verdaderas inscripciones en busca de esa combinatoria única que personaliza y empuja a apropiarse del nombre. En la adolescencia donde *ello(s)* eran, donde ellos estaban, el pasaje de firma es apropiación del nombre propio, personal. El *yo* afirma su consistencia desgajado de *ello(s)*, el *Icc* impersonal, familiar. Ese *yo debo devenir* es la apuesta adolescente que se afirma más allá de lo familiar.

Si uno de los trabajos adolescentes consiste en hacer caer identificaciones inconcientes, parentales infantiles, *donde ello(s) eran* garantes, donde ellos estaban, donde el Otro investía los objetos privilegiados de su deseo, *yo debo devenir*. Pero ellos, ¿quiénes? ¿Los padres, los antecesores, el grupo que precede, las voces ancestrales, los habitantes de la Otra escena, el coro de los ancestros? Ahí la adolescencia transita por su auto-afirmación. Sujeto es autoafirmación, autoorganización, autonomía, pero en red. La producción de subjetividad esta en-red(ada) con el cuerpo, con la historia, con el medio, con la cultura, con la genealogía. No determinada ni fijada de antemano por la cronología del desarrollo, como no fijada (aunque no sin) el deseo del Otro. Es un devenir que se produce con el cuerpo, con el Otro, con los otro(s)¹⁷. *Donde ello(s) eran, donde ello estaba, con mediación del Otro, de los otro(s), debo devenir yo sujeto*. Tal la respuesta adolescente al imposible cumplimiento de la promesa infantil.

¹⁶ Freud recuerda en *El yo y el ello* (1923: capítulo 2, nota al pie n° 12) que la expresión *ello* ya es usada por Nietzsche para lo que es “impersonal”.

¹⁷La escritura otro(s) se refiere a los conceptos “otro y vínculo”, que implican la consideración por la categoría de alteridad y, en ese sentido, se diferencia del otro como especular y del Otro como lugar simbólico. Nos sumamos a las ideas de algunos autores (Kaes R. Puget J. Berenstein I. Kleiman S.) que se ocupan de este concepto que ha cobrado un desarrollo importante dentro del psicoanálisis en los últimos años.

El des-orden:

Adolescencia, reorganización y nuevos modelos de subjetividad

Teniendo en cuenta que el título del trabajo anticipa la adolescencia como momento de transformaciones y cambios, algunas precisiones conceptuales provenientes de la epistemología del “pensamiento de los sistemas complejos” darán el trasfondo sobre el cual se plantean estos desarrollos.

Veamos el alcance de los términos organización, reorganización y lo que se denomina nuevas o neoorganizaciones. En un sentido amplio, reorganización implica que un orden o “estado de la cosa” es cambiado, transformado por reacomodamientos, reordenamientos, por *des-orden* de lo existente. La incorporación de nuevos elementos des-ordena lo establecido dando lugar a organizaciones *neo*.

Para el pensamiento de los sistemas complejos, un orden organizacional puede nacer a partir de un proceso que produce desorden. La complejidad de la relación orden/desorden/organización surge, entonces, cuando se constata empíricamente que fenómenos desordenados son necesarios en ciertas condiciones, en ciertos casos para la producción de fenómenos organizados, lo cual contribuye al incremento del orden (Morin, 2003).

La peculiaridad de la escritura “des-orden” es utilizada aquí para destacar varios sentidos del término. En lo que a producción subjetiva y adolescencia se refiere, des-orden no es mera oposición a orden ni dicho des-orden aparece por descuido, desgano, negativismo o rebeldía adolescente (aunque todo esto pueda estar presente en alguna medida). Des-orden no es producto de una carencia del sujeto ni deviene por “evolución natural” del desarrollo. Des-orden es meta a alcanzar mediante un esfuerzo de trabajo psíquico y su realización comporta un rédito positivo en la producción de subjetividad, afirmación esta que acompaña los desarrollos del presente trabajo.

En otro sentido, diferenciamos des-orden de desorganización o batifondo (Balandier, 2005), de su antítesis anti-orden, como de la negación simple no-orden. Existen procesos adolescentes que pueden tomar esas derivaciones en la medida en que aparezcan importantes interferencias (intra o intersubjetivas) que obstaculicen el procesamiento o metabolización de los elementos nuevos que

se presenten¹⁸. También son conocidas distintas resistencias al des-orden, más allá de las de los padres e instituciones, las propias del mismo adolescente.

Lo puberal-lo adolescente

La vida psíquica encuentra distintos momentos en los cuales se trata de inscribir, incorporar, metabolizar lo heterogéneo y así re-organizar, re-ordenar, des-ordenar lo previo. Movimientos inaugurales constitutivos del psiquismo. En su devenir, la subjetividad trabaja la adolescencia produciendo transformaciones. Estos trabajos denominados *lo puberal-adolescente* implican un potencial saludable (no siempre desarrollado) de cambio. Lo puberal-adolescente, al encontrar condiciones de desarrollo, es una puesta en *des-orden del statu quo promotor de neoorganizaciones*. Distintos autores plantean la adolescencia como segundo nacimiento, aquí destacamos cuáles son esas nuevas organizaciones psíquicas de las que ella es origen y génesis.

Siendo que desorden, reorganización y neo organizaciones aparecen ante la incorporación de lo nuevo, de lo distinto, de lo hetero; lo puberal-adolescente trabaja para su incorporación y homogenización, lo proveniente de distintas fuentes:

- a) Un campo estrictamente *intra-subjetivo* como son los cambios corporales y las vicisitudes de la historia personal.
- b) Un campo de *inter-sujetividad* que abarca las relaciones familiares, al conjunto de los coetáneos y un círculo más amplio, con quienes se comparte un período histórico-político-social.
- c) Un campo que, vía transmisión generacional de la vida psíquica, toma una dimensión *trans-subjetiva* que conecta con las generaciones precedentes.

Puntualizamos distintos elementos heterogéneos a metabolizar en este período:

1) Crecimiento y desarrollo que jaquean la identidad

Los cambios corporales relativos al desarrollo y nuevo funcionamiento endócrino y hormonal, que producen el crecimiento del cuerpo y la aparición de los caracteres sexuales secundarios, imponen al psiquismo un trabajo de

¹⁸ El modelo de aparato psíquico propuesto por P. Aulagnier desarrolla la idea de metabolización en tres registros: originario, primario y secundario.

simbolización. La maduración biológica (bruscos cambios de estatura, peso y proporciones corporales, aparición de vello, cambios de voz, etc.), que irrumpe en ambos sexos entre los 12 y los 16 continuando durante varios años, replantea en simultáneo las identidades enraizadas a lo somático. A la vez, el crecimiento del aparato genital, la maduración de sus órganos sexuales internos y externos (producción de líquido seminal, la ovulación y la llegada de la menstruación, el desarrollo de los senos, aparición de vello pubiano) son elementos que anuncian al psiquismo un trabajo de metabolización de las diferencias de género sobre el desarrollo de la identidad sexual. La maduración biológica con todo este nuevo funcionamiento endócrino y hormonal, el crecimiento corporal con sus transformaciones y metamorfosis son la materia prima, lo hetero a metabolizar.

Los cambios corporales piden una revisita de la imagen especular. Un nuevo pasaje por el estadio del espejo como formador de la función del yo (Lacan, 1975), el cual no es sin su imagen corporal, anuncia la importancia que toma la mirada, el tacto y el tiempo dedicado a decorar sus cambios. A la vez que con la apertura hacia la genitalidad, el cuerpo pre-genital queda chico y limita al/la adolescente para registrar sus nuevas experiencias y exploraciones (Wassermann, 2005). Con el erotismo ligado a la genitalidad, la eyaculación y lo orgásmico en general, se registran nuevas vivencias, experiencias y sensaciones que requieren de inscripciones psíquicas para su significación¹⁹.

Es común en los años de pubertad y adolescencia la aparición de fenómenos de alteración de funciones corporales, tales como trastornos digestivos y alimentarios, las alteraciones de los ritmos del sueño, trastornos corporales producidos por el exceso en la ingesta de bebidas alcohólicas y otras sustancias, las actuaciones sobre el terreno de lo corporal con autoagresiones y automutilaciones, las diversas marcaciones (voluntarias e involuntarias) sobre la superficie de la piel, la aparición de enfermedades psicosomáticas, fenómenos conversivos y angustia hipocondríaca. Todos estos desarreglos funcionales acompañados además de temores, cuando no terrores referidos a lo corporal y sus límites, son una muestra suficiente para dimensionar que la subjetividad requiere de trabajos de integración

¹⁹ Estas nuevas experiencias son en principio registradas como tales por el *proceso originario*. Puede seguirse la participación del proceso originario con el concepto de excorporación del objeto como previo a su hallazgo en Grassi, A. "Metamorfosis de la pubertad: el hallazgo (?) de objeto, su registro originario", capítulo 3 del presente libro.

psicosomática y que no alcanza con el decurso del proceso de maduración biológica *per se* para que esta quede establecida.

La subjetividad demanda encontrar nuevos ordenamientos, re-ordenar, des-ordenar las relaciones del cuerpo infantil con la propia historia, con los padres de la infancia, con la infancia de los padres, con su lugar en el circuito de deseo familiar. Demanda replantear las identificaciones infantiles enraizadas en lo somático y en la familia. Se requieren nuevas organizaciones que signifiquen, que den sentido al crecimiento y la genitalidad. La simbolización del crecimiento del cuerpo (erógeno) con su nascente genitalidad implica trabajos psíquicos en relación con el estadio del espejo y sus categorías (narcisismo e identidad, “lo extraño”, fort-da) y del complejo de Edipo (identificaciones sexuales, de género y generacionales) que comprometen toda la estructura del aparato psíquico.

Es conocido y aceptado el planteo de la adolescencia como un período de crisis y duelo. Crisis de identidad, duelo por el “ser infantil”. Son los duelos por los padres de la infancia, por la historia de las relaciones infantiles de objeto, por la mismidad, por el *self* si se quiere, que toman un carácter distintivo respecto de otros duelos como la pérdida de un objeto. Aberastury y Knobel (1971) se han ocupado ampliamente de describir los trabajos de duelo del adolescente. No obstante, no puede soslayarse un planteo que contenga la idea de que los duelos y las crisis de la adolescencia se juegan en un terreno que es el de un sistema de relaciones, en este caso familiares. De allí que creemos más apropiado nombrarlas no tanto como crisis *de*, sino *en* la adolescencia, para incluir todo lo que comprometen de circuitos libidinales de “lo puberal de los padres” (Gutton, 1993) y del reposicionamiento generacional (Kanciper, 2007), punto que retomaremos más adelante.

Los trabajos de duelo *en* la adolescencia son paradójales (Rodulfo, 2004). El fin de la infancia requiere de una caída, una muerte, pero a la vez de una conservación superadora, transformación de lo infantil. Algo se pierde pero los referentes simbólicos de la identidad son resignificados (nombre, apellido, filiación, pertenencia a un sexo, a un grupo de origen, a una generación). Los nexos con el cuerpo de la infancia, con la historia de las elecciones libidinales y de las relaciones objetales familiares, con la genealogía entran en un proceso de resignificación e historización aun incierto en cuanto a su devenir y que se inicia con los procesos adolescentes

(Rother de Hornstein, 2006). Sabido es que para el psicoanálisis, la temporalidad no se plantea como una continuidad lineal entre pasado, presente y futuro. “La historia es el pasado historizado en el presente, historizado en el presente porque ha sido vivido en el pasado” (Lacan, 1981: 27). El psicoanálisis ha desarrollado conceptos (retroactividad, series complementarias, repetición, por ejemplo) que muestran la complejidad de las relaciones entre el pasado y el devenir, relación que puede plantearse entre temporalidad y causalidad psíquica.

2) Los dos tiempos o fases de la sexuación (y el entretiempos)

Dada esta peculiaridad de la sexualidad humana de constituirse en dos tiempos o fases (Freud, 1985), cabe preguntarse por la relación entre la sexualidad infantil, (historia libidinal, historia de las relaciones de objeto en la infancia) y la sexualidad adulta (con su hallazgo de objeto y procreación como nuevo fin). ¿Cómo se articulan pasados, presentes y futuro en lo que a identidad sexuada, identidad de género, hallazgo de objeto y nuevo fin se refiere?

Vaya en esta cita nuestro homenaje a Silvia Bleichmar, de quien tomamos su planteo sobre los dos tiempos de la sexualidad humana:

[...] no corresponden a dos fases de una misma sexualidad, sino a dos sexualidades diferentes: una desgarnada de los cuidados precoces, implantada por el adulto, productora de excitaciones que encuentran vías de ligazón y descarga bajo formas parciales y otra con primacía genital, establecida en la pubertad y ubicada en el camino madurativo que posibilita el ensamblaje genital, no constituyendo entonces una simple reedición del acmé de la sexualidad infantil, sino un modo de recomposición ordenado y guiado por la existencia de una primacía de carácter genital (Bleichmar, 2006: 95).

Respecto de estos dos tiempos o formas de la sexuación, nuestra proposición: lo puberal-adolescente es el entretiempos de la sexuación, en la medida en que la culminación de la sexualidad (infantil) no se produce (si es que alguna vez lo hace) automáticamente y deviene en su conformación normal definitiva (adulta). Requiere de estaciones de recambio de su identidad infantil, de des-orden del cuerpo, del objeto familiar, del

reposicionamiento generacional. Entre re-edición y repetición, lo puberal adolescente tiene urgencia de transformar y crear. Urgencia por la inscripción de un cuerpo que conlleve una identidad diferenciada de lo infantil, de lo conocido y parental, con rasgos originarios y que contenga el deseo genital ligado a un objeto no-familiar²⁰. Entre repetición de lo viejo e inscripción de lo nuevo, lo puberal adolescente demanda un proceso identificador que se debate entre principio de permanencia y principio de cambio (Aulagnier, 1991).

Sabido es que la pubertad y adolescencia requieren de un tiempo de maduración, período variable más o menos prolongado y duradero, intervalo con diferentes capítulos como finales abiertos e inciertos. Estación de recambio del cuerpo, del objeto, del emplazamiento generacional. Si bien es momento propicio para las repeticiones de los modelos de las relaciones de objeto de la infancia, del narcisismo, del complejo de Edipo, de la historia infantil y el pasado familiar, también es empuje y oportunidad para el origen y los nuevos comienzos.

No habría que olvidar que la conclusión del momento infantil de la sexualidad, final del complejo de Edipo previo a la latencia, plantea varias posibilidades respecto del destino de la libido:

No veo razón alguna, para denegar el nombre de represión al extrañamiento del yo respecto del complejo de Edipo, si bien las represiones posteriores son llevadas a cabo la mayoría de las veces con la participación del superyó que aquí recién se forma. Pero el proceso descrito es más que una represión; equivale cuando se consume idealmente a una destrucción y cancelación del complejo. Cabe suponer que hemos tropezado aquí con la frontera no muy tajante entre lo normal y lo patológico. Si el yo no ha logrado mucho más que una represión del complejo, éste subsistirá inconciente en el ello y más tarde exteriorizará su efecto patógeno (Freud, 1986: 146).

²⁰ Aquí 'familiar' toma la doble acepción de *parental* y de *conocido*, capital diferencia que Sami Ali (1980) desarrolla tomando distancia del clásico (*unheimliche*) o inquietante extrañeza freudiano.

En este sentido, no es menor la diferencia que puede establecerse entre desplazamiento de la libido por represión de deseos incestuosos y desasimilación o remoción de la libido por sepultamiento del complejo de Edipo. Así, en la adolescencia, no habría necesariamente una mera transferencia o desplazamiento automático (represión mediante) de libido desde los objetos incestuosos, de lo familiar hacia el afuera de lo familiar. Con la aparición del deseo genital —tanto fuente como objeto y fin de la pulsión— se requiere de nuevas inscripciones, de nuevas organizaciones psíquicas.

Dicha operatoria, sepultamiento del complejo de Edipo mediante, se produce no sin conflicto, no sin las marcas de la historia familiar (libidinal) infantil y no sin la consideración por lo nuevo y no familiar del objeto. El conflicto, que como anticipamos puede tener resoluciones diferentes²¹, se expresa en términos de un cuerpo pre-genital que conlleva las marcas del deseo del Otro familiar, la sexualidad del adulto inscrita en el cuerpo del niño y que ahora, con el devenir puberal adolescente, el cuerpo constituye deseo genital en un vínculo no-familiar. Lo puberal-adolescente es ese entre-tiempo de trabajos específicos, lugar de transformación e inscripción del cuerpo (erógeno) pre-genital en cuerpo genital y de objeto familiar en objeto de deseo no-familiar.

3) Erotismo genital y hallazgo de objeto alteran “lo familiar”

Tanto en la inscripción del cuerpo genital como en este pasaje a elección de objeto heterofamiliar, “el vínculo al otro” (Berenstein, 2005) compañero/a sexual, sujeto de deseo, es marca que funda e inaugura. En lo que a constitución del cuerpo genital se refiere, señalamos que la iniciación sexual marca un antes y un después, un hito en los procesos de subjetivación, el cual no es sin “el otro”. El otro (a la vez par y extraño), en su función de compañero/a sexual (opaco, ajeno), en presencia (y diferencia), con su participación coadyuva en la inscripción del cuerpo genital. A la vez que en la inscripción del cuerpo genital coadyuva, y no sin una profunda angustia, en la inscripción de la categoría misma de la alteridad del objeto (Bleichmar, 2007). De allí que el objeto más que extra-familiar, *es hetero-familiar*.

²¹ Sea que éste se haya logrado y matice el hallazgo-creación, sea relativamente logrado y empañe al objeto, sea por oposición al mismo, o bien. lo obstaculice, inhiba o impida.

Si bien cobran nuevas significaciones las diferencias sexuales, ahora genitales, de género y el pasaje de la bisexualidad a la homo u heterosexualidad, cobran también nuevas significaciones las diferencias intersubjetivas. La genitalidad constituyéndose en vínculo, en lo hetero, da una nueva vuelta por la alteridad. Como en otras instancias de pasaje, este no se produce sino en mutualidad (Winnicott, 1991). Quedando pendiente un desarrollo que considere las relaciones entre mutualidad y alteridad, adelantamos que se abre una perspectiva con la diferencia que venimos desarrollando entre *confusión* y *co-fusión*.

Estas conceptualizaciones retoman ideas freudianas de las *Metamorfosis*. Una de ellas, no suficientemente destacada pero consecuencia del “altruismo de la pulsión”, es que la inscripción de la radical diferencia del otro sexo abre a la inscripción de las diferencias con el objeto. Con el coito se inscriben y reinscriben diferencias corporales, de género y desiderativas. El otro se constituye en su alteridad como sujeto de deseo.

4) La sucesión generacional y su reordenamiento

El reacomodamiento que la adolescencia implica por sus posibilidades de fecundación y procreación impone al psiquismo un trabajo de simbolización de un nuevo emplazamiento generacional. El corrimiento y reubicación generacional (hijo-padre-abuelo) deviene des-orden no por el inexorable paso del tiempo. El potencial pasaje de hijo/a y su proyección como padre/madre, y consecuentemente el pasaje de padres a abuelos etc., es un corrimiento generacional cuya metabolización implica un deseo de muerte y asesinato de los progenitores como operaciones simbólicas (Winnicott, 1970).

La elección de la formulación “deseo de muerte *de* los progenitores” guarda la suficiente ambigüedad como para dar lugar a la consideración de que los procesos de crisis y duelos, como se mencionara anteriormente, son *en* la adolescencia, a la vez que del adolescente; es decir, que se producen en un campo que es de intersubjetividad. Si los padres tienen que sobrevivir al asesinato (simbólico), deseo de muerte del cual son objeto por parte del hijo/a, los hijos también han de sobrevivir a los deseos destructivos e incestuosos en las distintas formas que puedan tomar de los padres respecto de su progenie. Lo puberal de los padres es un desarrollo conceptual que sitúa las crisis en la adolescencia, y no sólo en la doble vertiente de los

trabajos psíquicos de hijos y padres, sino sobre todo en su mutua, relativa o absoluta dependencia²².

En el mismo mito de Edipo está planteado el tema para el protagonista, quien en más de una oportunidad tiene que sortear la muerte proveniente de un deseo de su padre Layo. En su gestación, primero denegada y acontecida bajo la forma de un engaño, como en su nacimiento, donde es mandado a matar y sobrevive al deseo de muerte que lo precede y con el cual se estructura. Posteriormente en su juventud, cuando se produce el encuentro entre ambos en el cruce de caminos, donde se enfrenta a Layo, quien es muerto en la disputa luego de haber amenazado de muerte, una vez más, a su hijo Edipo.

Del lado de la psicopatología también llegamos a que el “deseo de muerte de madre/padre a hijo/a” más directo, menos elaborado o sublimado se hace inevitable en la evaluación de algunos cuadros graves. Un panorama más amplio y no sólo en las relaciones padre-hijo/a se puede continuar en la diferencia que traza (Aulagnier, 1977) entre deseo de hijo y deseo de maternidad, lo que más ampliamente traducimos en términos de padre-madre/progenitor/a, como diferencia de las funciones simbólicas logradas y su degradación. Que en la adolescencia se sobreviva al deseo de muerte y asesinato es fundante del pasaje generacional y para llegar a un nuevo emplazamiento se requiere que *lo adolescente* simbolice dicha experiencia. Este nuevo emplazamiento generacional simultáneamente implica un nuevo registro de la temporalidad, construirse un pasado va a posibilitar proyectar un futuro. El devenir en cuanto proyecto identificadorio no es sin ligaduras con la genealogía, la sucesión generacional, el por-venir y el azar.

Bibliografía

Aberasturi, A. y Knobel, M. (1971). *“La adolescencia normal”*. Buenos Aires: Paidós.

Aulagnier, P. (1977). *“La violencia de la interpretación”*. Buenos Aires: Amorrortu.

Aulagnier, P. (1986). *“El aprendiz de historiador y el maestro brujo”*. Buenos Aires: Amorrortu.

²² El recorrido de esta problemática puede seguirse en el texto de Gutton (1997).

- Aulagnier, P. (1991). “Los dos principios del funcionamiento identificador: permanencia y cambio”. En Hornstein, L. *Cuerpo, historia e interpretación*. Buenos Aires: Paidós.
- Aulagnier, P. (1992). “Construir (se) un pasado”. En: *Adolescencia. Revista APdeBA*, 13(3), 441-468.
- Balandier G. (2005). “*El desorden*”. Barcelona: Gedisa.
- Bachelard, G. (1978). “*La formación del espíritu científico*.” Buenos Aires: Siglo XXI.
- Berenstein, J. (2004). “*Devenir otro con otros*.” Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (1984). “*En los orígenes del sujeto psíquico*”. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2006). “*Paradojas de la sexualidad masculina*”. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (2007). “Para puntualizar: la irreductible ajenidad del otro”. En: *Paradojas de la sexualidad masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (2007). “La difícil tarea de ser joven”. En: *Dolor país y después*. Capítulo IV. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Doltó, F. (1974). “Angustia de muerte y angustia de castración”. En: *Psicoanálisis y pediatría*. Capítulo V. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, S. (1985 [1905]). “Tres ensayos de teoría sexual”. En: *Obras Completas*. Tomo. VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1976 [1915]). “Lo inconciente”. En: *Obras completas*. Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1976 [1916-1917]). “Algunas perspectivas sobre el desarrollo y la regresión”. En: *Obras completas*. Tomo XVI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1976 [1933]). “1º Conferencia. La descomposición de la personalidad psíquica”. En: *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. Obras Completas*. Tomo XXII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1986 [1923]). “El yo y el ello”. En: *Obras completas*. Tomo XIX. Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. (1986 [1924]). “El sepultamiento del complejo de Edipo”. En: *Obras Completas*. Tomo XIX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gampel, Y. (2006). “*Esos padres que viven en mí*”. Buenos Aires: Paidós.
- Grassi, A. (2002). “Lo originario. Sobre una concepción psicosomática del sujeto”. *Publicación interna Cátedra de Psicología Evolutiva Adolescencia*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología.
- Grassi, A. (2005). “La investigación histórica familiar infantil-adolescente”. *Publicación interna de la Cátedra de Psicología Evolutiva Adolescencia*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología.
- Grassi, A. (2008). “*Dos corrientes de la pulsión. La pulsión y el altruismo*”. *Ficha interna de la Cátedra de Psicología Evolutiva: Adolescencia*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología.
- Gutton, P. (1993). “Lo puberal de los padres”. En: *Lo puberal*. Buenos Aires: Paidós.
- Hornstein, R. C. (2006). “Entre desencantos, apremios e ilusiones, barajar y dar de nuevo”. En: *Adolescencias: trayectorias turbulentas*. Buenos Aires: Paidós.
- Kanciper, L. (2007). “*Adolescencia: el fin de la ingenuidad*”. Buenos Aires: Lumen.
- Kaplan L. (2007). “*Adolescencia. El adiós a infancia*”. Buenos Aires: Paidós.
- Hornstein L: (1991) “*Cuerpo, historia e interpretación*”. Buenos Aires: Paidós.
- Laurú, D. (2005). “*La locura adolescente*”. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lacan, J. (1975). “*El estadio del espejo como formador de la función del yo. Escritos I*”. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1981). “*Seminario: Los escritos técnicos de Freud*”. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1983). “*El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*” (1954-1955). Buenos Aires: Paidós.
- McDougal, J. (1998). “*Las mil y una caras de eros*”. Buenos Aires: Paidós.

- Morín, E. (1994). "La noción de sujeto". En: D. F. Schnitman (comp.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morín, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Puget, J. (1999). "Historización en la adolescencia". En: *Pubertad historización en la adolescencia. Cuadernos de APdeBA*, (1).
- Rodulfo, R. (2004). "La multiplicación y multiplicidad de paradojas en la adolescencia". Capítulo XI. En: *El psicoanálisis de nuevo*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sami, A. (1980). *Cuerpo real, cuerpo imaginario*. Buenos Aires: Paidós.
- Solari, N. E. (2002). *La niñez y sus nuevos paradigmas*. Buenos Aires: La ley.
- Volnovich, J. C. (1999). *El niño del siglo del niño*. Buenos Aires: Lumen.
- Wassermann, M. (2005). "Condenado a explorar". En: *Actualidad Psicológica*, 30 (335), 13-18.
- Winnicott, D. (1970). "La inmadurez adolescente". En: *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.
- Winnicott, D. (1972) *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.
- Winnicott, D. (1979 [1949]). "La mente y su relación con el psiquesoma". En: *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1991). "La experiencia de mutualidad entre la madre y el bebé. Nombre del artículo". En: *Exploraciones psicoanalíticas I*. Capítulo 36. Buenos Aires: Paidós.

La niñez medicalizada habita la escuela

"La medicalización de la vida es un proceso que convierte a personas sanas en enfermas, que produce daño iatrogénico y que desperdicia recursos valiosos".

Moynihan

Enfoque relacional en el diagnóstico de niños derivados desde instituciones escolares

Alejandra Taborda

“Si el cole funciona bien desnuda dificultades de relación con el aprendizaje y/o con los demás, incluidas las autoridades y las normas. Si no funciona tan bien, presiona en demasía a favor de la adaptación del niño, valorizando ésta por sobre su potencial creativo y su riqueza lúdica. (...) Estos procesos van mucho más allá de lo cognitivo y repercuten sobre toda la vida psíquica...”

Rodolfo (2012)

Introducción

En el marco del trabajo con instituciones escolares, el psicodiagnóstico es una de las modalidades posibles de ejercer la prevención en salud mental. Para ello, es condición sine qua non considerar las múltiples mixturas nacidas del interjuego entre las dificultades que presenta el niño con el escenario educativo, ambos emplazados y constituidos en el aquí y ahora epocal.

Mixturas que en nuestro campo disciplinar -signado por la pretensión de prevenir- resultan nodales, especialmente cuando se concibe al psiquismo como una organización abierta, en proceso de deconstrucción/construcción a lo largo de la vida. Los primeros años son fundacionales y, como tales, tallan la identidad. Sin embargo, los movimientos progresivos/regresivos, las múltiples combinaciones conscientes e inconscientes de la experiencia vivida constituyentes del psiquismo, trascienden la primera infancia, porque los encuentros con otros, en el transcurrir vital, tienen la capacidad de producir nuevas inscripciones y cambios inter, intra y transubjetivos.

Asimismo, en el devenir del sujeto se inscriben -además de los discursos familiares- los escolares, jurídicos, mediáticos, virtuales, económico, científico; entre otros. Discursos interactuantes y entramados en la multicausalidad de los

procesos de subjetivación, que tienen que ser captados para comprender las diversas problemáticas subsumidas en las derivaciones escolares, en pos de plantear un corrimiento de rotulaciones, exclusiones y enfoques unidireccionales sintetizados como “*el niño problema*”.

Desde este posicionamiento, en este escrito presentamos un encuadre para el desarrollo del proceso diagnóstico, sustentado en un enfoque psicoanalítico relacional. El énfasis recae en fundamentar e ilustrar con viñetas clínicas de un caso, la implementación de técnicas proyectivas y psicométricas. Como eje central, la siguiente aseveración:

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

La pretensión de constituirse en una herramienta terapéutica se concretará cuando el trayecto diagnóstico se configure en un continente para pensar, en forma incipiente, nuevos enlaces sobre la problemática por la que se consulta.

Estas nuevas ligaduras nacen a modo de un compás de ritmos relacionales, de encuentros y desencuentros escenificados en la relación transferencial-contratransferencial. Así, en la mente del psicodiagnosticador, la comprensión de las múltiples aristas que habitan las dificultades escolares, se construye paulatinamente a partir del interjuego entre el marco teórico que sustenta la práctica, con las peculiaridades que el material clínico presenta en el espacio diagnóstico-terapéutico. En él se conjuga el vínculo que decanta la comunicación, la interacción y el encuentro entre los padres, el niño, el psicodiagnosticador, la institución escolar que deriva y en la que se concreta la consulta, en el emerger de transferencias-contratransferencias múltiples. Como tal, va más allá de una escotomización en motivo de consulta manifiesto/ latente, motivo de los padres, del niño u otros, para constituirse en un lugar de contención del dolor psíquico que permite la expresión del sufrimiento con sus vicisitudes conscientes-inconscientes (Taborda, 2012).

Las dificultades que aparecen en el ámbito de las instituciones educativas, en torno al aprendizaje, en ocasiones refieren a: 1) déficit o trastornos en la constitución del aparato psíquico, que revelan dificultades en el camino de subjetivación; 2) constelaciones sintomáticas de orden “neurótico” que expresan conflictos a modo de transacciones entre el retorno de lo reprimido y el deseo punitivo, la prohibición superyoica. Por ende, denotan una conflictiva

intrapésica que emerge a posteriori de la estabilización de la represión primaria; o 3) fracasos académicos reactivos y/o transitorios en el transcurrir evolutivo. Estos últimos, afectan la capacidad de aprender en sus manifestaciones escolares, sin perturbar, al menos de manera perdurable, las funciones intelectuales básicas (percepción, atención, memoria, juicio y razonamiento), aunque pueden constituirse en un síntoma cuando las dificultades se extienden de modo prolongado en el tiempo.

En consecuencia, es prioritario distinguir en qué caso el interés de conocer es obturado porque el deseo mismo no pudo constituirse; en cuáles son efectos de la represión; o cuándo es el resultado de una problemática reactiva y/o transitoria. Diagnósticos diferenciales que requieren marcos conceptuales que contemplen el peculiar e intenso trabajo psíquico que despliegan los niños en edad de escolaridad primaria. Coincidimos con Urribarri (2008), quien señala que para captar estas vicisitudes es necesario aborcernos a procesos de reconstrucción teóricas sobre la “etapa de latencia”, delineada en la modernidad y en diversos sentidos alejada de la realidad actual.

La capacidad de aprender se emplaza en estrecha relación con el paulatino proceso de separación, discriminación yo/ no yo, interno/ externo, conocido/ desconocido. En este sinuoso y complejo proceso no-lineal se conjugan diferentes momentos de la constitución del aparato psíquico y del camino de subjetivación, que otorgan la base para pensar el sentido de la problemática del aprender. En otra palabras, para elaborar diagnósticos diferenciales, que permitan comprender la manera en que el niño se relaciona consigo mismo, con los otros y, por ende, con el aprendizaje, es necesario tener en cuenta que el proceso de separación se constituye alrededor de las múltiples combinaciones que el psiquismo va configurando entre:

- Las fantasías de preconcepción, el nacimiento y el modo en que se ayudó al bebé a elaborar la pérdida de la vida intrauterina;
- el desarrollo de los primeros progresos en los procesos de discriminación;
- la capacidad de realizar el primer acto de posesión, de representar, de crear espacios intermedios a través de la posibilidad de ligarse a un objeto transicional;
- el proceso de diferenciación entre personas y objetos conocidos-desconocidos;

- los pasos hacia la autonomía motriz, la exploración y conocimiento de los riesgos;
- el desarrollo de la capacidad de estar a solas que denota la introyección de objetos buenos y la consiguiente prevalencia de sentimientos de amor y gratitud.
- la renuncia al autoerotismo por amor al otro y a sí mismo que permite emprender el aprendizaje del control de esfínteres y la discriminación entre lo mío, lo tuyo, lo nuestro;
- el descubrimiento de la diferencia de sexo y sus primeras elecciones constitutivas de la identidad de género;
- el descubrimiento de la privacidad de la mente y el resignar que otros piensen por él y en él;
- la modalidad de la constitución de la conflictiva edípica;
- el compartir con otros tolerando las diferencias y el pasaje de la ley paterna a la múltiple legalidad configurado por la vida grupal extrafamiliar.

La vida escolar, en su carácter de obligatoriedad asegura el ingreso a la dimensión exogámica. La convivencia con pares y adultos en la esfera extrafamiliar moviliza y transversaliza peculiares reconstrucciones inter, intra y trans subjetivas que se plasman en el modo de ser y estar en el mundo.

Estrategia para el estudio de constelaciones sintomáticas de niños

El frecuente carácter no-espontáneo de las consultas por derivación escolar, suele otorgarle al trabajo un particular tinte resistencial que requiere, a modo de telón de fondo, ser especialmente tenido en cuenta en su despliegue y evolución, tanto en las vicisitudes del diagnóstico, como para las propuestas de intervención.

En los momentos iniciales de la consulta es posible observar, en la relación de padres e hijos, un doloroso lenguaje de desencuentros, deshilvanos, desarticulaciones que habitan las constelaciones sintomáticas y el sufrimiento psíquico, los cuales buscan ser depositados porque resultan, en diferentes grados, intolerables. Cómo tal, la fantasía inconsciente de depositar aspectos

propios en el otro (identificación proyectiva) tiene un cariz primordialmente defensivo.

En este contexto, la problemática puede ser presentada por los padres bajo una modalidad que remite a perturbaciones relacionales de orden narcisista. Esta patología promueve que el síntoma del niño se signifique con un alto impacto persecutorio, en el que prevalecen los movimientos defensivos de desestimación y/o desmentida. El hijo puede quedar atrapado en un espacio intersubjetivo en el que prima: a) la proyección de aspectos insoportables, que revelan lo no constituido como función psíquica de los adultos; el niño y sus síntomas suelen ser vividos como el “*desastre*” que debe ser expulsado; b) las depositaciones de las dificultades en el mundo extrafamiliar, como por ejemplo la escuela, la maestra, los amigos y/o en uno de los progenitores y c) el repliegue narcisista o estructura caracterial que, por identificación proyectiva, generan indiferenciación con el sufrimiento del niño. Estos tres modos, que con frecuencia en la consulta se presentan combinados, conllevan un camino de reintroyección sinuoso y resistido.

En cambio, cuando en los adultos prima una estructura del orden de lo “neurótico”, si bien las ansiedades persecutorias y las defensas proyectivas se hacen presentes, surge con mayor facilidad, en un plazo menor de tiempo, el contacto emocional con el sufrimiento del hijo, el cual paulatinamente va tornándose pensable.

De todos modos, el proceso de reintroyección, que permite transformar lo no-pensado en objeto de indagación o conocimiento es paulatino y se desarrolla entre necesarias progresiones-regresiones. Sus características y tiempos dependerán de las peculiaridades de la estructuración psíquica, de complejas mixturas inconscientes de los contenidos escotomizados y de las condiciones vinculares ambientales (madre-grupo, Taborda 2012). Además, los hallazgos señalados por la investigación empírica de proceso terapéutico, hacen hincapié en que sólo el emerger de emociones positivas, acompañadas de narrativas, estimula las posibilidades de establecer nuevas investiduras conducentes al insight (Fontao y Mergenthaler 2005; Toranzo, Taborda y otros 2011). Por otra parte, Cryan (2009), a partir de la indagación realizada sobre proceso terapéutico, agrega que las primeras entrevistas tienen una importancia radical en el desarrollo transferencial y en la comprensión de los porqués de las constelaciones sintomáticas.

Atendiendo a lo expuesto, consideramos pertinente incluir técnicas auxiliares en el encuadre diagnóstico que favorezcan la producción de nuevas narrativas y vivencias relacionales que conlleven a historizarse y analizar el interjuego entre fantasías inconscientes/ realidades vividas. Centralmente, que promuevan una lectura de la problemática del niño como un mensaje dirigido a otro que refiere a una conflictiva inter, intra y transubjetiva. Para ello, es necesario que esté presente en el psicodiagnosticador la atención interesada, la capacidad de observación y, fundamentalmente, de tolerar el misterio, la disposición a recibir y albergar la transferencia. Cuando subyace la reciprocidad con los padres y con el niño es posible mostrar, más allá de lo que se dice, la vivencia de las emociones. En este sentido, siguiendo lo señalado por Fontana (1982), el trabajo con imágenes fotográficas, dibujos y relatos dinamiza el proceso de transformar impresiones sensoriales y emocionales en narrativas, recuerdos y conocimiento posible. Además, pone en marcha el pensamiento imaginativo, el contacto con la “belleza de cada persona” y sus potencialidades creativas.

Con los padres

Luego de recorrer el motivo de consulta, su historia y atribuciones causales, se solicita que cuenten dibujando cómo se sienten en la relación con el niño y realicen un relato. Para ello se entregan tres hojas y, en aquellos casos que ambos padres estén presentes, eligen hacer un dibujo en conjunto o por separado. La implementación de esta consigna, tiene como propósito abrir un espacio donde el lenguaje verbal se integre al preverbal. Recordemos que en un contexto transferencial, el gráfico constituye una escritura de imágenes que articula registros previos, marcas, restos que se activan por la regresión y que se manifiestan ante la consigna. El sostén y reverie del psicodiagnosticador puede convocar investiduras inconscientes que se ligarán a otras representaciones, en esta ocasión para configurar una imagen gráfica que procura hablar del sufrimiento que perturba el espacio psíquico relacional parental el cual, a su vez, involucra la transmisión transgeneracional.

A modo de ilustrar lo expuesto, comenzaremos con el relato de viñetas de un caso que analizaremos articulando diversas aristas observadas a lo largo del proceso diagnóstico. Los padres de un niño de seis años, que llamaremos

Horacio¹, refieren como motivo de consulta: *“venimos porque no lo aguantamos más, no sabemos lo que quiere, ni porque está así...no hace caso, contesta, se mueve constantemente, va de accidente en accidente...la maestra nos dijo que viniéramos porque en la escuela también se porta mal y está por repetir de año... se sube a todos lados, está nervioso...no duerme bien...nos tiene todo el día con los nervios de punta...si no le ponemos límites ahora no sabemos que haremos con él...El año pasado el neurólogo lo medicó por hiperactividad, estuvo un tiempo más tranquilo pero después siguió igual, por eso dejamos de darle el remedio”*. Relatan también, que la inquietud del niño se manifestó cuando empezó a caminar, pero que desde que llegaron a vivir a la ciudad en la que residen desde hace un año, es cada vez peor. Luego, en forma conjunta, representan un niño a punto de caerse de una silla inestable y dos adultos alertas, corriendo tratando de evitarlo.

Dibujo y relato de los padres

Así es todo el día no podemos hablar...en realidad no podemos dejar de mirarlo porque hace una macana”.



La reseña ilustra, como los padres expresan, con un lenguaje catártico-proyectivo, el enojo y preocupación con los que vivencian las manifestaciones autodestructivas y las dificultades de separación del niño que entorpecen el desarrollo de la capacidad de estar a solas, sin el rescate unificador de la mirada de su cuidador. También, a partir del grafismo, es posible inferir compartidos sentimientos de impotencia, frente a que sus brazos, estado de alerta y corridas no alcanzan para sostener al hijo que se

¹Los nombres han sido anonimizados. El material cuenta con la autorización para su publicación. Asimismo, tanto la modalidad recortada de presentación como la elección de una consulta en la que datan los últimos diez años, tiene como objetivo cuidar aspectos del necesario secreto profesional.

encuentra en un estado de desequilibrio, representado a través de la silla inestable, figuras humanas dibujadas con palotes y trazos entrecortados.

Con el propósito de comprender el modo en que los síntomas fueron configurándose, antes de concluir la primera entrevista, se solicita, para el próximo encuentro, que busquen fotografías para reconstruir la historia vital del niño. Se aclara que pueden elegir todas las que ellos deseen, impresas o en CD y, si es posible, las seleccionen en forma conjunta.

Se adopta esta modalidad por considerar que las imágenes fotográficas, de un modo u otro, retratan/ immortalizan imágenes de aquellos momentos, relaciones, historias de encuentro con otros y con uno mismo que se temen olvidar: *“las primeras horas de vida, la primera sonrisa, laleos, caminata, etc., etc.”* Seleccionarlas convoca a recordar, elegir cuales pueden resultar más elocuentes, cuales se quieren compartir y luego, al volver a mirarlas en compañía del psicodiagnosticador, originan nuevas asociaciones, narrativas, y recuerdos relacionales tiernos y/o alegres. En algunas oportunidades, ellas por sí mismas refieren una historia que difiere de la que se relata en el aquí y ahora.

Continuando con el material clínico que se analiza, presentamos un recorte de la secuencia con que se trabajó con la pareja parental la historia fotográfica. Ellos seleccionaron las fotos en forma conjunta, en primer lugar pusieron aquellas en que se veían juntos, abrazados, esperando al bebé. Las posteriores, habían sido tomadas por el padre, mostraban a la mamá y al bebé mirándose, tomando el pecho o sonriendo, absortos, con fascinación. En las imágenes fotográficas subsiguientes llamativamente el bebé es considerablemente más grande, por un lapso de tiempo no había sido retratado, lo cual llevó a interrogar sobre este aspecto. Explicaron que cuando tenía tres meses, la madre fue intervenida por una afección cardiológica, que el tratamiento fue un éxito y todo fue superado. Enfáticamente verbalizaron que no notaron cambios en el bebé, era tranquilo, se adaptó a la mamadera y a los cuidados de la abuela materna. Como puede observarse, el relato tiene un cariz evitativo, por lo cual se infirió que, para trabajar de lleno sobre el modo en que este contenido había sido escotomizado, requiere de más tiempo.

Aludiendo/ eludiendo a la problemática, las imágenes que continuaron hacían referencia a seis cambios de residencia, el último acaecido hace un

año implicó alejarse de la abuela materna y la ciudad natal para radicarse en un lugar significativamente más chico, de un número reducido de habitantes. Los padres refieren que están un poco mejor económicamente pero muy tristes y quizás esto, aunque no lo habían pensado, influye en su hijo; se ponen así en contacto con el contenido, en parte encubridor, a través del cual pueden tolerar la reintroyección de los duelos vividos.

Al trabajar con imágenes fotográficas es importante estar atentos, entre otras cosas, a la disposición de los padres para buscarlas, a conversar sobre ellas fuera y dentro del consultorio, los lugares que reflejan, las personas retratadas, los pasajes que se muestran y los que quedan excluidos. Frente a lo cual, las intervenciones del psicodiagnosticador son centralmente el reflejo, las preguntas que estimulen volver a mirar, acompañando los nuevos enlaces y respetando lo que aún no puede pensarse.

Con el niño

Por originarse la consulta a partir de la derivación escolar, se torna central observar y trabajar la modalidad con que se manifiesta la resistencia y la transferencia desarrollada en forma previa a la primera consulta. La misma guarda consonancia, al menos en parte, con las: a) relaciones que el niño y su familia mantienen con la persona e institución que la propuso; b) vivencias despertadas por la derivación, las cuales pueden extenderse desde *“por fin alguien me ve”* a la negación de la problemática. Esta última, en ocasiones reviste una percepción realista, en cambio en otras, prima un carácter defensivo; c) proyecciones sobre la institución en la que se realiza la consulta y d) transferencias-contratransferencias de los padres-psicodiagnosticador.

Lo descripto requiere de un cuidadoso trabajo respecto del motivo de consulta, en el que se considere los efectos provocados por la derivación misma. En la mente del psicodiagnosticador, es importante crear un espacio en el que paulatinamente pueda albergar las proyecciones transferenciales y el dolor psíquico para que, progresivamente, se torne posible comprender el sentido del síntoma.

Con el propósito de brindarle al niño la posibilidad de expresar el motivo de consulta de diversas maneras y de ampliar la capacidad del terapeuta de captar lo manifiesto y latente, implementamos la siguiente secuencia de trabajo:

- Escuchamos las verbalizaciones referidas al motivo de consulta y las relaciones que va realizando tanto sobre su historia como acerca de los por qué de su sufrimiento.
- Verificamos signos de organización psíquica que nos hagan suponer que puede dibujar.
- Cuando la simbolización gráfica es posible adoptamos como técnica, que cuente a través de un dibujo, lo que le está pasando. Dibujo al que, además de crearle un relato, exploramos junto al niño los detalles y las asociaciones que van surgiendo en conexión con lo que a él le sucede.
- Continuamos con el proceso diagnóstico, apoyándonos en la conjunción de técnicas proyectivas y psicométricas. La batería en su extensión se determina según la problemática y ritmo de cada niño. Los tests proyectivos que utilizamos con más frecuencia son: Test Gestáltico Visomotor de Bender (evaluado según la escala de Kopptiz analizada por el Paín 1990 y Taborda 2002); Casa-Árbol-Persona (CAP); Familia y el Test de Apercepción Infantil (CAT). Como prueba psicométrica instrumentamos el Test de Matrices Progresivas de Raven (evaluado por Pelerosso, 2003) o las escalas de Wechsler (según la edad se administra el WPPSI, evaluado por Taborda 2002; o el WISC-IV adaptado y estandarizado en Argentina por Taborda, Barbenza y Brenlla 2011)
- La batería concluye con la solicitud: *“cuéntame con un dibujo como puedo ayudarte”* y *“hablemos de este dibujo”*. (Taborda 2010)

El material clínico recogido a lo largo de nuestra experiencia, nos ha mostrado la dinamicidad de la producción emergente frente a las nuevas consignas (*“cuéntame con un dibujo lo que te está pasando”*, *“hablemos de este dibujo”* y *“cuéntame con un dibujo como puedo ayudarte”*, *“hablemos de este dibujo”*) Las mismas se acercan más de lleno al lenguaje no verbal de los niños y permiten analizar las fantasías conscientes e inconscientes de enfermedad, de curación y su posición frente a ellas, con más especificidad de lo que puede ser relatado verbalmente en el motivo de consulta o en otras pruebas gráficas. Además, implica reconocer en el niño su carácter

protagónico, de actor activo, encargado de presentar su propio recorte de lo que le preocupa y como busca apaciguarlo.

Cabe recordar que la doble articulación de lo simbólico y lo imaginario permite crear la representación figural y su relación con el proceso de escritura, en imágenes propias del inconsciente. En otras palabras, convocar a dibujar, en el aquí y ahora transferencial, es propiciar la producción de un nuevo acto psíquico, ya que si hay efecto de ligadura para realizar el gráfico (trabajo de simbolización), también hay modificaciones en el sujeto. La producción transmite deseos, rechazos, propósitos, miedos, cuidados, pérdidas, interrupciones y vías de compensación. Así, todo gráfico tiene que ser analizado y comprendido a la manera del sueño, fragmentado en sus componentes para obtener asociaciones que posibiliten tanto nuevas escrituras como la formulación de hipótesis acerca de las marcas históricas constitutivas de la realidad psíquica. Este proceso de simbolización, de transformación puesto en juego, en esta oportunidad para referir las fantasías de enfermedad y curación, condensa la histórica mediación del cuerpo propio conformado según las vicisitudes relacionales diádicas iniciales y el pasaje a la conflictiva edípica; transversalizadas por modos culturales.

Con el propósito de ilustrar lo expuesto retomamos el material clínico. Horacio, refiere como motivo de consulta *“me porto mal... la maestra no me quiere porque me porto mal...no sé”*. Luego, se representó gráficamente, a través de una pequeña figura de dos dimensiones, sin ojos, nariz, cabello, manos, ni pies, con una importante asimetría a nivel de los hombros, centrada en el borde inferior de la hoja con un brazo enyesado:



*“Estaba durmiendo con mi papá
soñé cosas feas y me caí de la cama
me quebré el brazo, me llevó al
médico me enyesaron porque me
dolía, no me dio miedo, mi mamá
estaba de viaje.*

*¿Qué cosas feas soñabas?
Siempre sueño cosas feas, que corro y
me caigo en un pozo, que un monstruo
me corre, me agarra”.*

A medida que relataba, coloreó de rojo toda la figura humana y agregó, muy cerca de la cabeza el dibujo del pozo, a modo de un remolino y un monstruo volador con dientes grandes de un tamaño considerablemente mayor que la figura humana. Posteriormente, expresa: “*Mi mamá siempre me dice que me quede quieto que me voy a caer*” y agrega una raya en el brazo y una en la pierna ¿Son lastimaduras? “*Sí me caí en la bici y me raspé, mi mamá me retó.*” Los grafismos y verbalizaciones transmiten la opresión provocada por contenidos persecutorios que conllevan a la primitiva sensación de caer interminablemente, como una clara expresión de la traumática separación temprana con la madre. Ser chupado-ser comido se presentaban como dos terrores primitivos que no encontraban sostén, modos de simbolización. La inquietud es su defensa frente a sus dificultades de separarse, para instaurar sus posibilidades de estar a solas, vivenciar la conflictiva edípica y necesidades de masculinización en forma más saludable, lo cual fue corroborado y ampliado en la conjunción del análisis de la producción gráfica y lúdica recolectada en el trayecto diagnóstico.

En este sentido, el Test del Dibujo de la Figura Humana ilustra elocuentes recurrencias.



Es la historia de Blanca Nieves que iba a la casa de la abuelita, quería cortar flores, por eso no le hizo caso a la mamá y tomó otro camino. El lobo se quería comer a la abuela y llegó un señor y le pegó con un palo, nada más.

La representación gráfica de la persona, elaborada con rapidez y acentuada asimetría, incorpora -según los baremos de mi autoría publicados en el (2002)- un número de detalles que resultan acordes a su edad. La producción, transvesalizada por fantasías persecutorias, permite inferir una intensa lucha interna entre sus aspectos femeninos y masculinos, que atañen a la elaboración y despedida de la bisexualidad, en pos de abrir un espacio mental de construcción de la incompletud ontológica. El material también denota otro duelo, “*La abuelita*” que corre peligro por sus desobediencias convocante de la voracidad del lobo y a su vez, es salvada por la fortaleza

masculina. De este modo, despedidas evolutivas (bisexualidad) con pérdidas (lejanía de la abuela materna, desarraigo y luchas con la madre) se conjugan y expresan en la producción de Horacio.

Continuando con el análisis de algunos de los tests administrados, referimos que el desempeño en el Test Gestáltico Visomotor de Bender y Escala de Inteligencia de Wechsler (WPPSI) se emplaza, con alternancias, dentro de los márgenes consignados como esperados para su edad.

En el test de Bender², el niño muestra su capacidad para percibir adecuadamente las figuras y reproducir, atendiendo a detalles, según sus posibilidades motrices evolutivas. Coordina y discrimina en el espacio las dimensiones arriba-abajo, derecha-izquierda e incorpora procesos conducentes a la integración de la oblicua. Además, la producción denota la incipiente presencia de reversibilidad en el pensamiento, acompañada de precocidad respecto a conceptualizaciones numéricas.

La rotación registrada en la figuras 4, según Paín (1990) y Taborda (2002), aún son frecuentes en la edad de Horacio, dado que entre los cinco y siete años resulta difícil girar la oblicua en el sentido de la campana, lo cual favorece la presencia de este ítem. La rotación de la figura 5, a los seis años de edad, tampoco reviste de significación diagnóstica. Además, en el examen de límites realizado de acuerdo a lo que señalo en la publicación referida precedentemente el niño logra, en una producción que refleja dificultad, corregir dichas rotaciones (Anexo1)

En la construcción de la figura 6 pone en juego descentraciones intuitivas que le permiten graficar la cruz, aunque dado los límites que impone su edad, varias de las curvas son reemplazadas por ángulos. La reproducción de las dos figuras restantes, por su parte, evidencian los progresos del niño en el desarrollo de las regulaciones perceptivas pre-lógicas y en el dominio del espacio.

Cabe destacar que Horacio pudo organizar los grafismos en la hoja, otorgándole un ordenamiento y secuencia, aunque el trazo denota sus dificultades para regular la impulsividad, especialmente en la figura A, en la que toma un cariz aún más intenso al agregar el sombreado, en la parte de la figura que proyectivamente, según Kaceros (2003), simboliza los aspectos masculinos.

² La producción del niño en el test se consigna en el Anexo 1

La producción del niño en el WPPSI, permite delinear un análisis intrasubjetivo más detallado de las funciones cognitivas, puestas en juego. Las puntuaciones obtenidas, evaluadas según las normas psicométricas elaboradas en el 2002 permiten inferir que el desarrollo intelectual es acorde a lo esperado para su edad. (Taborda 2002)

Las alternancias observadas en las puntuaciones marcan discrepancias significativas entre la Escala Verbal y la de Ejecución³. Además, tal como indica el dispersigrama, en el interior de dichas Escalas se registran también variaciones relevantes entre las puntuaciones equivalentes obtenidas en los subtests que las integran. (Gráfico 1)

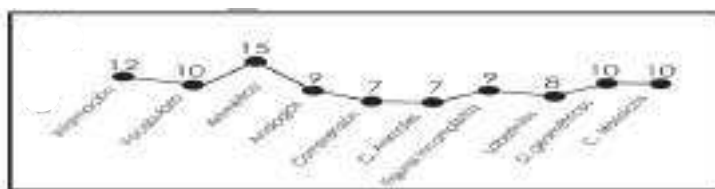


Gráfico 1: Puntajes equivalentes obtenidos en los subtests del WPPSI

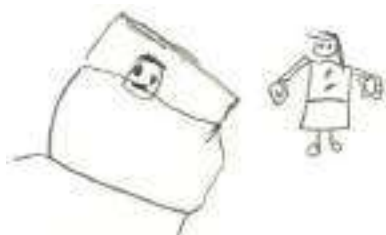
El perfil psicométrico señala, en coincidencia con el Test de Bender, un desarrollo precoz de las nociones de cantidad, conservación numérica y capacidad para centrar la atención en un problema, en pos de relacionar lo conocido con la incógnita en cálculos mentales. Probablemente, estas potencialidades para investir el mundo de las abstracciones aritméticas surgen en la relación e identificación con su padre, quien se dedica a las ciencias exactas y refiere que los números participan en muchos de los juegos que realizan juntos. Los valores logrados en la Escala Verbal revelan además una fluida capacidad para clasificar, observar características específicas de los objetos y reunirlos en categorías. Con amplitud de intereses y plasticidad, Horacio logra construir sistemas de referencias significativos e integrar adecuadas interrelaciones entre diversos elementos.

³ En Escala Verbal obtiene 53 puntos equivalentes a 105 Normal Término Medio (Media de la escala: 10). En la Escala de Ejecución registra 44 puntos, equivalentes a una puntuación de 92 Normal Término Medio. (Media 8) En la Escala Global logra 97, equivalente a un CIT de 99 Normal término medio.

Las puntuaciones se tornan significativamente más bajas cuando el niño tiene que recurrir a pensar para planificar su acción. La impulsividad obstaculiza la coordinación de la motricidad fina y ocasiona un detrimento del rendimiento en los subtests Casita de Animales y Laberintos. Subtest en los que además, tienen la connotación particular de buscar la propia casa, la madre, una salida, contenidos que refieren muy directamente a la conflictiva actual del niño.

Las dificultades para pensar y predecir las consecuencias de su accionar entorpece la formulación de respuestas adecuadas a las preguntas emitidas en el subtest Comprensión, tal como lo indica la puntuación obtenida equivalente a siete puntos. Este subtest, evalúa la capacidad para articular puntos de vista, normas con un contrato de convivencia, el desarrollo del sentido moral y las posibilidades de regular la impulsividad para cuidar de sí mismo, en concordancia con la edad.

Retomando el análisis de las técnicas auxiliares, presentamos el dibujo y relato elaborado en la entrevista de cierre del trabajo con test, frente a la consigna *“Cuéntame con un dibujo cómo puedo ayudarte”*.



“Mi mamá y yo...me cuenta el cuento del Ángel de la Guarda para que no tenga miedo y no sueñe cosas feas”

Recordemos que en el primer grafismo la madre estaba explícitamente ausente. El material fue interpretado como el anhelo de crear un espacio intra e intersubjetivo en el que prime un “objeto completamente bueno”, idealizado en lo angelical, que le permita luchar con los perseguidores, integrar su motricidad, agresión-culpa-autoagresión, reencontrar a su madre para emprender un camino de separación que le posibilite incorporar introyectivamente la figura paterna en sus vicisitudes de objeto de amor y rival, en un momento evolutivo en el que, paulatinamente, se amplía el camino a la vida extrafamiliar.

Entrevistas de integración diagnóstica

En este marco, el trabajo de transmisión de síntesis del trayecto recorrido se efectúa, por un lado, con los padres y por otro, con el niño. En esta instancia, se propone volver a pensar cómo se fueron constituyendo las dificultades que emergen en el ámbito escolar, si ellas abarcan otras áreas relacionales en la vida del niño, los recursos con los que cuenta y, si fuera necesario, la derivación para continuar con un trabajo psicoterapéutico en instituciones extraescolares, públicas o privadas que lo hagan posible. En aquellos casos que el diagnóstico se realiza en el marco del Gabinete Psicopedagógico y se requiere de una continuidad psicoterapéutica, la derivación es una condición ineludible.

En el caso clínico que apoyamos la exposición, el proceso diagnóstico facilitó en los padres -con estructura de orden neurótico, inmersos en una superposición de duelos que dificultaban su elaboración- el ponerse en contacto con su tristeza y cómo ella dificultaba, desde temprana edad, la relación con el niño. Estas nacientes ligaduras abrieron un espacio al reconocimiento de cómo Horacio, a través de movimientos y accidentes procuraba despertarlos, ponerlos atentos y despojarse tanto de perseguidores como de los sentimientos de culpa. Centralmente, a mantener el sostén organizador de la mirada de los adultos, porque existían dificultades en el proceso de separación que obstaculizaban la constitución de la capacidad de estar a solas.

Los déficits en la incorporación de objetos lo suficientemente buenos a su realidad psíquica perturbó tanto la confianza en sí mismo como en el mundo que lo rodea y, por ende, la fortaleza para afrontar las vicisitudes de las relaciones interpersonales. Asimismo, a pesar de sus ricas potencialidades y desarrollo de las funciones cognitivas actuales, la capacidad de mentalizar se ve menoscabada.

El material recogido es analizado como una investigación en curso, en la que se busca develar o, al menos, iniciar la comprensión de los por qué de la conducta manifiesta. Así como también, las vías de compensaciones implementadas y los aspectos saludables puestos en juego en el transcurso del proceso. Como en toda indagación en la que se procura comprender la multicausalidad del sufrimiento psíquico, quedarán interrogantes sin responder. El reconocimiento del interjuego de lo que se conoce con lo que no se llega a comprender plenamente, puede inaugurar movimientos que conduzcan a trabajar los aspectos disociados, los aún no pensados de la problemática.

Algunas de las preguntas que requirieron de un tiempo posterior al proceso diagnóstico para hilvanar respuestas de mayor profundidad fueron: ¿Qué lugar tiene el niño en la familia? ¿Qué fantasías promueve ocupar el lugar de la madre en el lecho matrimonial? Dado que el niño habitualmente no duerme con sus progenitores y sólo lo hace cada vez que la madre viaja, suceso que acontece con frecuencia ¿Por qué el padre necesita llevarlo a su lado frente a la ausencia de la madre? ¿Cómo incide esto en el proceso de masculinización, temores de castración y elaboración de la bisexualidad?

Con docentes y miembros de la escuela que realizan la derivación

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

En pos de construir un corrimiento del *“tengo un alumno con problema”*, el trabajo se focaliza en las dificultades, angustias que irrumpen en el vínculo docente-alumno, habitantes de un aula, una institución. De este modo, se procura configurar, en el aquí y ahora, un espacio en el que pueda surgir *“el pensar con...”* bajo la norma básica: *el secreto profesional para todos y cada uno de los sujetos que participan en el proceso diagnóstico*. (Taborda 2012)

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

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

Desde nuestro punto de vista, esta solicitud expresa necesidades de dependencia de los docentes u otros integrantes de la institución, por lo que

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

La labor con el docente se centra focalmente en la relación que establece con el niño, su familia y la institución de pertenencia, desde su rol de educador. Para ello, a efectos de propiciar nuevas asociaciones, instrumentamos un continuo de intervenciones verbales que toman la forma de: -puntualizaciones; -pedidos de opinión; -preguntas; -acentuación de palabras o frases significativas.

En consecuencia, se procura crear una relación continente en la que confluyan diversos puntos de vista que pudieran promover una comprensión diferente y reflejen la premisa señalada Fernández (1997 y 2000), *“Más importante que hacer que alguien piense algo no pensado, es permitir que amplíe el ámbito de lo pensable y que realice la ‘experiencia de vivencia’ de satisfacción, al reconocerse pensante. Es decir, la alegría de encontrarse y reconocerse autor”*. En otras palabras, procuramos alejarnos tanto de un espacio de repetición automática como de infructuosos intentos de seguimientos imitativos de un listado de indicaciones o consejos. Este espacio sólo es posible de crear cuando el saber de sus protagonistas se construye en el *“pensar con...”* (Taborda 2012)

Concretamente, en el trabajo con la docente de Horacio y los directivos de la institución a la que asistía se puso en evidencia que, además de las dificultades del niño, el grupo áulico reunía seis compañeros muy “traviesos” y, el intercambio entre ellos, potenciaba la actividad motriz. Todos ellos requerían en forma continua la atención del adulto a cargo, a quien se le tornaba complejo modular las demandas del grupo. Al respecto, las palabras de la docente resultan elocuentes *“ya no se qué hacer, corro todo el tiempo... a veces me hago la distraída para no retarlos tanto porque con ellos nada funciona, ni las invitaciones a dibujar o a jugar con los compañeros, nada siempre están al borde de golpearse feo en luchitas, o simplemente tirados en el piso...los ojos y las palabras no me alcanzan,*

para que hagan caso es una lucha. Además, están los otros chicos...evaluarlo pedagógicamente es casi imposible porque en clase solo no hace nada...ahora si me pongo con él sabe todo... pero de escribir ni hablar”.

La viñeta referida evidencia como las dificultades de Horacio para prescindir del sostén de la mirada del otro lo llevan a la imperiosa búsqueda de personalizar y/o familiarizar los lazos con la docente y exigir una relación dual con una sobrecarga intimista de deferencias. Los pares se constituyen en rivales que distraen y dejan en riesgo de ser excluido, a merced de la “ausencia” de la atención del otro.

De este modo, se vislumbra cómo los déficits en la evolución del proceso de separación dificultan el pasaje a la vida grupal extrafamiliar, signada por la internalización, articulación y construcción de múltiples legalidades, posibilitadoras del compartir con otros tolerando las diferencias. Construcciones, deconstrucciones y reconstrucciones que ofician de telón de fondo del aprender, en la vida educativa. A su vez, al resultarle arduo automaternarse y sustituir la relación dual por la grupal-áulica, la producción pedagógica escolar, se veía considerablemente empobrecida, en palabras de la docente *“en clase solo no hace nada...ahora si me pongo con él sabe todo”*.

En el transcurso de las entrevistas con la docente por un lado y los directivos por otro, surgió un abanico de estrategias, sostenidas tanto en las ricas potencialidades cognitivas de Horacio, como en políticas y modalidades de organización institucional que procuraban la integración escolar de niños con diferentes dificultades. Entre las medidas implementadas, podemos mencionar el trabajo en entrevistas mensuales con la terapeuta del niño y la inclusión de un docente auxiliar encargado centralmente de: -modular la actividad motriz tanto en el aula como en los recreos; -atender a Horacio u otros niños en aquellos momentos que les resultaba imposible seguir consignas y, fuera del espacio áulico implementar juegos, en la medida de lo posible, con sentido pedagógico; -desarrollar actividades de acciones sobre los objetos en pos de investigar, “descubrir” y describir sus características. Además, se priorizó la evaluación verbal y tomó más envergadura la expresión gráfica, acompañada de relatos e historias orales para paulatinamente, incluir la reproducción escrita de los signos lingüísticos convencionales.

En otras palabras, se incorporó un compás de espera para trabajar, desde distintos espacios, las posibilidades de Horacio de ampliar su capacidad de esperar y establecer ritmos, a partir de subsanar los déficit que se observaban en el momento actual, en torno a la constitución subjetiva.

A modo de cierre

El diagnóstico es una síntesis en la que se busca develar tanto el modo en que el olvido, el fallido, el síntoma hablan, como también, las vías de compensación que el sujeto ha desplegado a lo largo de su vida de relación. Metafóricamente, podemos equiparlo con un esqueleto, una estructura que irá tomando cuerpo en la mente del psicodiagnosticador a partir del efecto de las repeticiones recurrentes observadas en las expresiones gráficas y verbales en el marco de transferencias-contratransferencias múltiples.

El recorte realizado sobre el análisis del material clínico referido, muestra como el trauma no miente, protesta, talla la repetición, gobierna hasta que se lo elabore, tiene su memoria, en otras palabras, condensa el *retorno del objeto malo*. El mismo cobra existencia vivida, pasible de transformaciones, cuando lo reconocen y se cae en la cuenta de que esto no nombrado, no fechado, no pensado tiene un papel etiológico determinante y se configura en una trampa, un obstáculo destinado a hacer caer.

La modalidad de trabajo propuesta se inscribe en el contexto, definido por Toranzo (2012) como intervenciones multifocales. En este marco, los actores se multiplican- padres, niños, maestros, directores- también lo hacen los escenarios institucionales para incluir la familia y la escuela. Desde el punto de vista epistemológico y metodológico estas intervenciones, implican tanto diferentes planos imbricados, como una concepción psicoanalítica relacional compleja, no-lineal, en pos de fundamentar los necesarios corrimientos de rotulaciones reduccionistas. Para comprender el mensaje que encierra la problemática por la que se consulta, opera tanto sobre lo interno intrapsíquico como en la realidad externa.

En otras palabras, aspira inaugurar nuevas asociaciones, narrativas, ligaduras sobre el sufrimiento que impregnan las dimensiones inter, intra y transubjetivas y desde allí, constituir su valor terapéutico. Asimismo es relevante señalar que, en coincidencia con Gibello (1984), el desconocimiento de un déficit orgánico real puede obligar al niño a desplegar esfuerzos vanos y hacerlo responsable de su fracaso. Negar las perturbaciones, motivados por la

pretensión de “no juzgar”, “no rotular” puede promover actitudes conscientes e inconscientes persecutorias perniciosas.

Horacio, es uno de los tantos niños que fueron medicados innecesariamente por Déficit Atencional con Hiperactividad. Por este motivo, para constatar la presencia de dicho trastorno refiero la pertinencia de:

Implementar de seis meses a un año de psicoterapia -según el sufrimiento psíquico observado en los momentos iniciales de la consulta- antes de recurrir a tratamientos farmacológicos. (Taborda y otros 2008)

Esta propuesta, sustentada en estudios longitudinales de eficiencia terapéutica, desarrollados por nuestro equipo de investigación⁴, parte de considerar que, a las contraindicaciones referidas sobre la medicalización de la infancia, se suma que la modalidad de tratamiento genera identificaciones. Estas identificaciones se traducen en la manera con que se busca apaciguar el sufrimiento y el modo de relacionarse tanto consigo mismo, como con los otros. El uso exclusivo de la terapéutica farmacológica responde a deseos de resoluciones mágicas, ilusoriamente rápidas, que obturan develar la conflictiva que subyace en las dificultades atencionales. Mientras que la psicoterapia permite desandar los caminos que la repetición impone y así brindar la posibilidad de inaugurar nuevas modalidades relacionales.

Bibliografía

Bellak, I. y Bellak, S. (1981). “*Test de Apercepción Infantil con Figuras de Animales para niños de 4 a 10 años (CATA)*”. Manual. Buenos Aires: Paidós.

Bender, L. (1960). “*Test Gestáltico Visomotor*”. Buenos Aires: Paidós.

⁴ Desde el año 2000, en el Centro Interdisciplinario de Servicios (CIS) dependiente de la UNSL se presta asistencia psicoterapéutica gratuita a personas de escasos recursos económicos y sin cobertura médica mutualizada. Esta actividad se interrelaciona con el Proyecto de Investigación “Estudios clínicos y empíricos en prevención, diagnóstico, y psicoterapia psicoanalítica individual-grupal” Dirigido por la Dra. Taborda Avalado por Ciencia y Técnica de UNSL.

Cryan, G. (2009). *“Estudio de Proceso y Resultados En Grupos de Terapia Focalizada para Adolescentes Violentos con Trastorno Negativista Desafiante y Trastorno Disocial”*. Tesis doctoral UBA.

Fernández, A. (1997). *“La inteligencia atrapada.”* Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (2000). *“Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios.”* Buenos Aires: Nueva Visión.

Fontana, A. y Loschi, J. (1982). *“Sesión Prolongada. Más allá de los cincuenta minutos”*. Buenos Aires: Gedisa.

Fontao, M. I. y Mergenthaler, E. (2005). “Aplicación del Modelo de Ciclo Terapéutico a la Investigación de Microprocesos en la Psicoterapia de Grupo”. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XIV (1), 53-63.

Gibello, B. (1984) *“A criança com distúrbios de inteligência”* Porto Alegre: Artes Médicas.

Kacero, E. (2003) *“Test Gestáltico Visomotor de Bender: Una ‘puesta en espacio’ de figuras”*. Buenos Aires: Lugar Editorial

Koppitz, E. (1976). *“El Test Gestáltico Vismotor para niños”*. Buenos Aires: Guadalupe.

Paín, S. (1990) *“Psicometría Genética”*. Buenos Aires: Nueva Visión

Rodulfo, R. (2012) *“Cinco instancias de subjetivación en la infancia y niñez contemporáneas”*. Capítulo 5. Volumen I. En Taborda y Leoz. *Extensiones Clínicas en Psicología Educativa*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. Portal web <http://www.neu.unsl.edu.ar/>

Siquier de Ocampo, M. (1983). *“Las técnicas proyectivas y el proceso de Psicodiagnóstico”*. Buenos Aires: Nueva visión.

Taborda de Velasco, A. (2002). *“La Capacidad Intelectual en niños de 4 a 6 años. Diagnóstico de su Dinámica. Estudio Clínico del WPPSI, DFH y BG.”* Buenos Aires: Lumen.

Taborda, A.; Díaz, H. D.; Abraham, M.; Toranzo, H. “Abordaje Psicoterapéutico Psicoanalítico. Aportes empíricos para la revisión crítica del diagnóstico de déficit atencional y su tratamiento”. *Premio de Facultad de Psicología. UBA. 2008.*

Taborda, A. (2010) “Trabajo con imágenes en el proceso diagnóstico de niños” *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 2010; 49, 173-185

Taborda, A., Toranzo, E., Ross, T., Mergenthaler, E., & Fontao, M. (2011). “Gruppenprozesse in einer fokaltapapie mit müttern: eine pilotstudie über den psychodynamischen ansatz-zu. *Gruppen Psychoterapie und Gruppendynamik*. (47) 38-52.

Taborda, A. (2012). “Prevención y Diagnóstico en el Ámbito del Trabajo en Red con Instituciones Escolares”. Capítulo 2. Volumen II. En Taborda y Leoz. *Extensiones Clínicas en Psicología Educacional*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. Portal web <http://www.neu.unsl.edu.ar/>

Taborda, A. y Leoz (2012) “Extensiones Clínicas en Psicología Educacional”. Capítulos 4 y 12 Volumen I. y Capítulos 3 y 4 Volumen II San Luis: Nueva Editorial Universitaria. Portal web <http://www.neu.unsl.edu.ar/>.

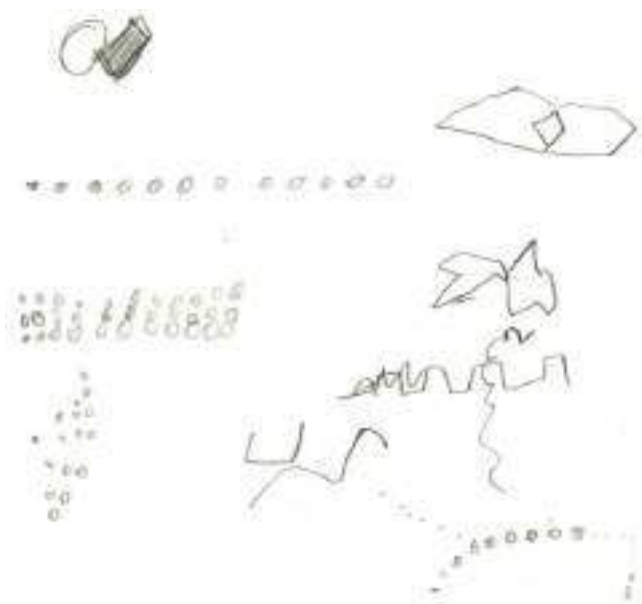
Toranzo, E. (2012) “Intervenciones multifocales desde la perspectiva grupal. Cuando el paciente es el niño, el adolescente, los padres y/o la escuela”. Capítulo 13 Vol II En Taborda y Leoz. *Extensiones Clínicas en Psicología Educacional*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. Portal web <http://www.neu.unsl.edu.ar/>

Urribarri, R. (2008). “Estructuración psíquica y subjetivación del niño de escolaridad primaria”. Buenos Aires: Noveduc.

Wechsler, D. (2004). “Test de inteligencia para niños WISC IV. Adaptado y estandarizado por Taborda, A.; Barbenza, C.; Brenlla, M.” (2011). Buenos Aires: Paidós.

Anexo 1

Test Gestáltico Visomotor para niños



Examen de Límites



El asesinato del alma¹

Juan Vasen

“Pascal nos enseñó que el corazón tiene razones que la razón desconoce. Freud lo hizo también. Y en días muy cercanos a los nuestros ese gran físico inglés que fue sir Eddington nos recordó, con exquisito humor, que cualquiera de sus colegas sabe que su mujer no es mas que un conjunto de átomos y células. “Ahora bien -advirtió-, si la trata así, la pierde”

Santiago Kovadloff

La tecnociencia ha tomado el control de las problemáticas de la subjetividad. Al punto de decretar su inexistencia. Hace poco en una reunión social un colega investigador en EEUU me decía con un humor tan inglés como el de sir Eddington pero con una convicción opuesta: “La subjetividad ya no existe más”.

No le faltan argumentos para opinar así. Desde hace años las diferentes ediciones del DSM, el Manual Estadístico de Trastornos Mentales, abandonaron paulatinamente la terminología psicoanalítica, psicodinámica y/o fenomenológica –que había humanizado a la psiquiatría dotándola de una filosofía del sujeto- para sustituirla por criterios comportamentales de los que se hallaba excluida toda referencia a la subjetividad”.²

Las grietas y limitaciones de la neurología y la neurobiología del siglo XIX fueron las que dieron lugar al surgimiento del psicoanálisis que planteaba la existencia de determinaciones que no eran abarcadas por las explicaciones de las ciencias naturales de la época que pretendían comprender lo humano desde la física y la neurología. Y exclusivamente desde la conciencia.

¹Versión Adaptada de un Capítulo del libro del mismo autor: “Una nueva Epidemia de nombres impropios: el DSM5 invade la infancia en la clínica y las aulas” Editado por Noveduc Bs As 2011.

²Roudinesco E: *Nuestro lado oscuro*. Anagrama. Barcelona 2009.

Elizabeth, una de las primeras consultantes de Freud, sufre una parálisis inexplicable desde el punto de vista de una cartografía neurológica y contrariamente a las pautas de la medicina no es sólo revisada y evaluada clínicamente sino escuchada en su deseo conflictivo por un hombre prohibido que le acarrea un temor paralizante a “dar un mal paso”.³

Esta apertura al deseo inconciente y la conflictividad con la moral y los ideales de época internalizados permite pensar la subjetividad con un espesor y una relación con la historia, la cultura y la lengua hasta entonces inédita. Pero la historia tiene sus vueltas. Con la caída del muro de Berlín se produce a escala planetaria un triunfo del modelo democrático liberal, “que se basaba en una visión desencantada del mundo, una anticipación insensata del fin de la historia y una racionalización de la sociedad entendida como la aplicación del cálculo y, en consecuencia de la evaluación, a todas las actividades humanas: un nuevo biopoder...”⁴

Biopoder que intenta establecer una continuidad absoluta entre los modelos animales que se emplean para investigar en neurociencias y psicofarmacología y la subjetividad humana. Total, todo es biología. La investigación neurocientífica que se traduce luego en un enfoque terapéutico cognitivo comportamental tiende a considerar a la “naturaleza humana” como si fuera un dato natural cuando la biología humana ha dejado de ser parte de la naturaleza en tanto ha sido marcada por la historia y el lenguaje. La “organicidad” humana es de otro orden que la que hallamos en el reino animal y nunca las producciones humanas, aún singulares, pueden ser acabadamente explicadas por su sustento fisiológico.

Si al triunfo del neoliberalismo le sumamos el del imperio del consumo el resultado es una fetichización del cuerpo y un borramiento de fronteras entre el plano de la naturaleza y el de la subjetividad. Llevados al extremo, y en nuestro campo, parece que el que piensa y siente es el cerebro y no el niño. Un cerebro cuyas alteraciones son equiparadas a una sofisticada avería techno-mecánica.

Pero además se propone un nivel de exigencia que, paradójicamente en lugar de mejorar el rendimiento, produce un debilitamiento del tejido social y de la autovalía que lleva a los sujetos primero a la ansiedad y la dispersión,

³ Freud, S: Estudios sobre la Histeria. Obras Completas Amorrotu. Bs.As. 1980

⁴ Roudinesco E: Idem

luego a la depresión y finalmente a formas de autodestrucción.⁵ La puja ansiógena por alcanzar un cierto *nivel* de vida deteriora la *calidad* de la vida.

Los sujetos pasan a ser entonces objetos mensurables bajo la “supremacía de una ideología disciplinaria por sobre una ética de la libertad”.⁶ Se trata de evaluar sus funciones y repararlas cuando su alteración lentifica los avances. Cuando se gastan las pilas.

Es precisamente esa ética la que ha quedado arrinconada y al parecer el hecho de convertir al psicoanálisis en una suerte de mitología arrastra la popularización de una nueva “ética” semejante a una tabla valorativa de eficiencias ligadas al éxito y la inserción en el reino del consumo con lo cual la subjetividad comienza a ser entendida como objeto-fuente de aptitudes y *skills* que la posicionen como un bien vendible. Nada escapa a la fetichización

Y estos saberes sobre el cuerpo deslegitiman la emergencia de verdades que no tengan, (como ocurre para esta nueva “plomería del alma”), nombre de molécula. En los últimos años no sólo asistimos a un avance de los psicofármacos sino, y muy especialmente, al del lenguaje de los psicofármacos. La verdad de un sufrimiento se halla en una clasificación y lleva el nombre cifrado de un neurotransmisor ausente o excesivo, cuya producción está codificada en los genes y apunta a un psicofármaco como agente curativo. En un alarde de un materialismo mecanicista ellos creerían que el soporte del valor que adquiere un diamante o una perla y que está dado por valor de cambio que adquieren en el contexto de las relaciones económicas, podría estar en la sustancia de sus moléculas.⁷ La misma ideología de quienes sacrificaron vanamente a la gallina de los huevos de oro.

Un extremo casi caricaturesco ha estado en boca de Hagop Akiskal psiquiatra iraní responsable del enfoque dimensional en la bipolaridad, uno de los muchos “espectros” que difuminan los bordes entre lo patológico y lo aceptable. En un extraño desborde de incontinencia verbal (que tal vez debiera automedicar), extiende sus consideraciones “científicas” al amor: “Es conveniente que el enamoramiento dure sólo meses, de lo contrario se sufre demasiado (...) Aunque las investigaciones están en curso, podemos

⁵ Idem

⁶ Idem

⁷ Marx, C: El Capital. FCE México. 1984

afirmar que las relaciones de confianza están basadas en la oxitocina, que ya existe en el mercado como spray nasal (...) se podría usar el spray para hacer negocios y generar empatía. Son usos polémicos de las drogas”.⁸

Esta forma vulgar de materialismo fisiológico y médico, impregnado de un no revisado de moralismo, gana expansivamente adeptos. En él se confunde materialidad con sustancia. Sirvió pese a ello, en sus inicios, para combatir las ideas espiritualistas del Medioevo. Pero deja de lado lo que podríamos mantener como valor heurístico del concepto de *alma*. Entendiendo por tal toda la dinámica no reductible a una explicación fisiológica que anima una vida. Lo que llamamos *deseo*. A esta altura sería muy injusto dejar en un lamentable olvido de las enseñanzas de Shakespeare, uno de los forjadores de la subjetividad moderna que, bastante antes de descubrirse los efectos notables del spray de oxitocina, decía: “Los humanos estamos hechos de la misma sustancia con que se tejen los sueños”⁹. Nos estamos olvidando de este parentesco embarcados como estamos en el ajuste a un esquema de desarrollo por encima del despliegue de la creatividad. Esta moral del límite ha desplazado a cualquier ética de la legitimación¹⁰.

Es verdad que la ciencia médica ha aliviado (“si no puedes curar alivia” dice el juramento Hipocrático) y prevenido numerosas dolencias físicas. Pero no ocurrió exactamente lo mismo en el plano de la subjetividad. Pues si bien la psicofarmacología ha conseguido la proeza de cambiar el rostro de la locura esto ha ocurrido consistentemente *sólo* en aquellos países en los que se ha puesto en obra algún grado de reforma democrática de la psiquiatría. En muchos casos se ha puesto fin a los horrores del manicomio y de la reclusión prolongada. Proceso está en curso en nuestro país, con avances y retrocesos en los que se entremezclan sentimientos de temor infundados por un imaginario social sobre la locura que la concibe como peligrosa, intereses corporativos de la medicina mental y los laboratorios e intentos transformadores que requieren de la decisión política de construir alternativas a lo existente *antes* de deconstruirlo para ofrecer una otras posibilidades terapéuticas e integradoras¹¹.

⁸ Román, V: *Sostienen que estar enamorado más de seis meses puede ser patológico*. Diario Clarín Bs.As. 22/02/2010

⁹ Shakespeare, W: *La tempestad*. Aguilar Madrid, 1968

¹⁰ Paz R: *Cuestiones Disputadas* Biebel. Bs As 2007

¹¹ Esta es la enorme falencia de los intentos de transformar los llamados manicomios. La construcción de alternativas debe ser *previa* a su progresiva reconfiguración.

La disputa de nombres que supone el desplazamiento de los diagnósticos de raigambre psicoanalítica por las nuevas clasificaciones tecnocráticas es paralela a la disputa de territorios. De allí que intentaremos desmontar las maneras como esos territorios se adjudican y como el exceso de apropiaciones esquematiza y dificulta el intercambio entre pensamientos diferentes. De cada territorio surgen mitos para defenderlos. Mitos que intentaremos deconstruir evitando los atajos que configuran.

Muchos esfuerzos se han hecho en el mismo sentido que el de este libro. Paul Verhaeghe ha impugnado metodológicamente las inconsistencias del DSM IV y concluye en una conferencia en Dublin que “el DSM IV es una basura, un engaño” y que “podría demostrarlo en detalle, pero es demasiado aburrido”.¹² Espero, por el lector, que no sea necesariamente así. Comenzaremos por la idea de niño.

Primer atajo: Descontextualizar la niñez actual

“La ley de causalidad es una reliquia de tiempos pasados que, al igual que la monarquía, sobrevive por la errónea suposición de que no hace daño”.

Bertrand Russell

¿Qué puede aportarnos una aproximación a la subjetividad de la infancia y adolescencia actual realizada desde un psicoanálisis situado en su época? En libros anteriores he tratado de fundamentar los motivos por los cuales ningún acercamiento a temas como este puede ser neutro. O bien permite aperturas o bien las obstaculiza.

La subjetividad moderna estaba centrada en la formación de futuros ciudadanos respetuosos de la ley y el deber productivo, tarea que competía a la escuela. Antes, durante y mientras tanto la familia tenía a su cargo la transmisión del linaje y la represión de la psicosexualidad infantil. La infancia en este contexto era la moratoria formativa y sexual basada en la

¹² Verhaeghe Paul: Chronicle of a death forehold: the end of the psychotherapy. Dublin University septiembre 2007(en www.dcu.ie/health4life/conferences/2007/Paul%20Verhaeghe.shtml)

educación que era entendida no sólo como capacitación sino como formación básica y herramienta principal de integración social.

En consonancia, en la consulta y en la escuela los niños presentaban problemas que mayoritariamente se podían ubicar como sintomáticos (de conflictos internalizados) o deficitarios. En el primer caso los discursos y prácticas sociales habían generado una subjetividad donde se desplegaban conflictos, angustias y síntomas. Clásicamente las fobias, las obsesiones o la histeria. Es que la ciudadanía y la deseable igualdad ante la ley tienden a configurar neurosis. Mientras la debilidad mental respondía en general a fallas genéticas y ambientales y los autismos y psicosis infantiles eran cuadros poco frecuentes.

Esta situación comenzó a cambiar a partir de la década de los noventa, y en nuestro país lo hizo siguiendo trazas peculiares pues la contención que supone una formación clínica organizada y capaz de producir síntomas ha ido cediendo el centro del escenario a cuadros donde la organización falla. Actualmente constatamos un incremento de formas de subjetivación impulsadas por la desorganización, la precariedad y por la exigencia de eficiencia. Freud, a principios del siglo pasado, pensaba en la existencia de dos principios contrapuestos que regulaban la subjetividad y los lazos sociales: el principio de *placer* y el principio de *realidad* que muchas veces se encontraban en conflicto. Hoy, como anticipamos, habría que agregarle otro principio: el de *rendimiento*. En él se entremezclan las fantasías de lo que los padres esperan y la sociedad demanda. Lo que va ejerciendo una brutal presión sobre los recién llegados. Desde la entrada misma al jardín de infantes surgen en los padres expectativas y presiones que antes se presentaban casi al finalizar la primaria. Entonces esa moratoria de exigencias y de postergaciones que Freud llamó latencia se volatiliza. Es esta creciente incidencia de *precocidad de las demandas* la que dispersa o excita cuando no aplasta o desorganiza. Lo registraba un diseñador de ropa infantil que en el consultorio me comentó: “Antes pensaba en diseñar ropa para niños de once o doce años, ahora debo pensar en diseñarla para adolescentes de nueve o diez”.

Este incremento de las exigencias ocurre además en familias con una inserción social precarizada, donde las preocupaciones han absorbido la

libido parental dejando al niño des-investido o ubicado en lugares y funciones nocivas.

Lo que lleva la delantera en este plano son los cuadros de desatención, de impulsividad o hiperactividad que, como hemos visto y veremos, no son únicamente sinónimos de ADDH. Ni tampoco de medicación. Excepto que pensemos, como lo está haciendo mucha gente, que lo *esencial* de una experiencia está regulado *causalmente* por nuestra bioquímica. Robert Castel alertaba sobre la posibilidad de convertirnos en una *sociedad psiquiátrica avanzada*¹³ donde, cual *Mundo Feliz*, los psicofármacos disuelvan los malestares existenciales.¹⁴

Sin descartar a la bioquímica, pero evitando mistificarla, cuando la vida urbana va asumiendo un ritmo *cocaínico*, no parece muy lúcido reducir la cuestión a un problema psiquiátrico o neurológico. No estamos sólo ante millones de niños que padecen una inadecuación escolar, que no aprenden. Hay algo más. Nuestra época se *inscribe saturando* los cuerpos y demanda modos de ser que puedan “andar a mil”. Y muchos no logran “ponerse las pilas”. El tema excede al psicoanálisis o la pedagogía. Y nos convoca y desafía. Más que casilleros, se requiere una reflexión más vasta sobre *las* infancias que pueblan nuestro desigual territorio, y sobre *quiénes* son esos niños de hoy, que no arman configuraciones estables que les permitan apropiarse creativamente de los signos que los invaden. Se trata de devolver a estos síntomas de época el espesor y la lógica evitando un aplanamiento biologizante, causalista, supresor y reeducativo. Porque, a la par de intervenir sobre sus síntomas, ¿no deberíamos preguntarnos algo al respecto? Por ejemplo, como señala lúcidamente Alicia Stolkiner sería importante averiguar: “Quien evalúa lo que es discutir “mucho” -(o distraerse o moverse agrego)- sin considerar el contexto en que tal conducta sucede?” O “¿En qué circunstancia la crisis actual de autoridad de los adultos se transformó en un síntoma biológico de los niños?”¹⁵

¹³ Castel, R: *La sociedad psiquiátrica avanzada*. Barcelona. 1994

¹⁴ Huxley, A: *Un mundo Feliz*. Rotativa. Buenos Aires 1975

¹⁵ Stolkiner A: *Niños, Adolescentes e Instituciones de Salud Mental*. En Calveyra, S, De Gemmis V, Massei H, Vasen, J *Del invento a la Herramienta* Capítulo 13 Polemos Bs.As. 2009.

Segundo atajo: Las clasificaciones “neutralmente” tecnocráticas

-Ya sabemos lo que tiene Ignacio: ¡“es” ADD!

Su mamá

La situación actual es de una complejidad que tienta a encontrar *atajos*. El primero de ellos es el etiquetamiento, avalado por la idea ya expresada de que “clasificar es esencial para el progreso científico en cualquier disciplina”¹⁶. Lo que se potencia pues en una gran parte de los casos la consulta por niños, de cualquier clase social, se encuentra tensada por una temporalidad ávida de soluciones en mucha mayor medida que por el análisis de los problemas. Esto mismo ocurre en las escuelas. Una colega me contaba que la directora de la escuela a la que concurría un niño cuya familia la había consultado la emplazó a medicarlo con la siguiente frase:.-“¿Cómo no te diste cuenta que tu paciente es bipolar? ¡Si no lo medicás no le renovamos la matrícula!”

A veces la demanda de rendimientos impregna el clima escolar. Entonces suele comenzar una deriva que se inicia con el malestar en el aula, sigue con la llegada al gabinete, intervenciones varias y cada vez más, reclamos de que “ese niño” sea medicado. Los “diagnosticadores” pueden entonces ser varios, pues munidos de tests diversos y de información surgida de la *Web*, todos opinan e indican. Se piden respuestas y cuesta tolerar las preguntas. Surge una especie de avidez clasificatoria que incluye la de nominaciones para el malestar que tienden a “entificarlo” esto es a convertirlo en un objeto sobre el que se pueda operar técnicamente.

Es aquí donde el DSM se convierte en una extraordinaria “ayuda” para este no tan noble proceder. Convertido erróneamente en una especie de catecismo diagnóstico el DSM ha devenido crecientemente en respaldo clasificatorio y fuente de autoridad. Y lo que inicialmente iba a ser un manual estadístico y descriptivo de conductas se ha ido convirtiendo en una especie de esquemático tratado de psicopatología que define diagnósticos y, más aún, etiologías.

“Lo esencial es invisible a los ojos” es una frase del *Principito* de Saint Exúpery que podría parecer obvia, pero no lo es. Lo visual predomina

¹⁶ Rapoport J y Ismond, M: *DSMIV Guide for diagnosis of Childhood Disorders*. Routledge. New York-Londres 1996

nítidamente en nuestra actual cultura de la imagen y el rendimiento. Y es justamente la clasificación de conductas visibles la que genera muchos de los “nuevos” “cuadros”. Encontramos allí una serie de siglas entre las que vemos descollar: ADD, ODD, TGD, o descripciones entre las que se incluyen los niños “bipolares” y diversos “trastornos” por ejemplo, por ansiedad. Lo primero que deberíamos decir de ellos es que *no son diagnósticos*. Son efectos de una clasificación.

En nuestras sociedades, fuertemente influenciadas por paradigmas tecnocráticos, se afirma la tendencia de reducir las prácticas sociales complejas como criar, educar, diagnosticar y curar a procedimientos técnicos. Hay una voluntad globalizadora empeñada en formar clases a expensas de matices. Hechizada por la tecnología, la ética queda relegada como reguladora de las acciones perdiendo de vista que toda acción técnica es en realidad una inter-acción en el seno de una práctica socialmente regulada. “Sin tecnología no iremos, claro está, a ninguna parte. Pero con tecnología solamente encallaremos en un pragmatismo sin sustancia”.¹⁷

La técnica es “encantadora”. Miles de padres, docentes y profesionales creen que están contribuyendo, a través de la invención de siglas y “trastornos” primero y del “dominio” cognitivo-farmacológico luego, al control sobre fenómenos de nuestra “naturaleza”. Considerar de ese modo a los “constructos” de la psicología cognitiva consagrados por la Asociación Americana de Psiquiatría y gustosamente difundidos por los laboratorios productores de psicofármacos lleva insensiblemente a desconocer complejidades y hace derivar el pensamiento de la época a considerar que las múltiples determinaciones de lo humano queden reducidas a los determinantes de su biología. Bio-reduccionismo que lleva a incorporar de un modo ciego las nuevas formas históricas de la subjetividad que son recogidas por la nosografía de un modo que las *aplana*. Para un modo de “pensar” tecnocrático las nuevas figuras y formas de ser niño parecen tener una *patologizada* carta de ciudadanía sólo a través de estos cuadros.

Creo importante tener en cuenta tanto en las escuelas como en la consulta que clasificar es en rigor una *técnica* que se guía por lo aparente y agrupa los fenómenos que objetiva en una serie. Una clasificación se funda en una *selección* de datos. Subrayo el término pues no hay categorías ni clases

¹⁷ Kovadloff, S: *Los apremios del día*. Emecé. Bs.As. 2007

naturales, sino construcciones. Es esa selección la que deriva en la *construcción* de un dato que es un abrochamiento unívoco entre un “hecho” y su significado. Esa objetivación deja de lado que los datos están ordenados desde el imaginario y los discursos científicos (siempre relativos) de cada época. O sea algo es apropiado como dato y convertido en signo de una información que, aparentemente, no requiere desciframiento.

Esa objetivación recae sobre la infancia, o mejor dicho sobre las infancias que pueblan nuestro desigual territorio. Infancias cuyos padecimientos diversos pretenden ser abordados de manera tecnocrática, autoritaria y mercantilista.

Tecnocrática porque las técnicas no pueden ejercerse sin recortar un objeto. Y lo que resulta objetivado y mensurado es, en nuestro caso, la subjetividad infantil.

Subjetividad que puede definirse como la “forma de ser” niño en cada época y que, en la nuestra, adquiere rasgos diferenciales respecto a formas predecesoras de hace no más de veinte años atrás. Lo tecnocrático del abordaje surge del modo rotulador y clasificatorio que recorta un problema real al precio de su objetivación y aplanamiento.

Lo *autoritario* pues las prácticas de la cura se encuentran desplazadas por técnicas reeducativas de la conducta o un empleo poco criterioso de psicofármacos y subordinadas a necesidades de rendimiento y eficacia impregnadas de exitismo.

Lo *mercadotécnico* pues la clasificación de manuales como el DSM IV está inocultablemente torsionada por los intereses de laboratorios productores de medicamentos.

Entonces la sensibilidad se abomba y ya no pensamos en que *le pasa* a un niño sino en que *tiene*, no pensamos en un *quién* sino en un *qué*. Esta desensibilización lleva a etiquetar y hallar siglas que son pobres nombres para problemas de época que estallan en las aulas y los hogares. Siglas que nombran síndromes que se desentienden de los nuevos rasgos de los niños de hoy, de lo movedizo del piso en que pretenden afirmarse padres y maestros, de los cambios en la cultura, la temporalidad, de los encantos del consumo y la desorientación de las escuelas.

Ningún enfoque del sufrimiento infantil debería soslayar que la subjetividad se entrama centralmente, a partir de las relaciones fantasmáticas y

deseantes con los otros y con las estructuras anónimas que el sistema social produce y reproduce. Que sí son comunes a la época.

La infancia y sus dificultades no son ajenas a ella. También allí tenemos que buscar, determinaciones y condiciones de posibilidad sin desligar a los sujetos de la corporalidad que los sostiene en el mundo. La cura no está en los fármacos, aunque ayuden. La responsabilidad tampoco está en los genes, aunque importen. No podemos tirar la toalla. No podemos desensibilizarnos. No podemos convertirnos en modernos ingenieros del alma.

Para el psicoanálisis, en sus múltiples variantes, siempre habrá algo de lo humano que escape a la serialización. Siempre tenemos que enfrentarnos a lo que aparece como inclasificable. La diferencia entre clasificar y diagnosticar respecto al saber es que la clasificación se *detiene* en la particularidad. El logro clasificatorio es la inclusión en una serie, en una *clase* que se caracteriza por reunir ejemplares cuya descripción se asemeja y de la cual cada ejemplar es una parte.

Mientras para el psicoanálisis el sujeto es esa dimensión que no puede ser capturada totalmente por las formalizaciones que lo preceden y que se abre camino, en tanto verdad, no contenida en las escrituras de los saberes previos. Pretender abarcarlo todo en las propias clasificaciones en un mito.

¿No será que hemos construido mitos que “explican” sencilla y parcialmente problemas complejos? ¿No será que muchos de los “diagnósticos” que pululan por los pasillos escolares deberían ser pensados como tales?

Tanto la ciencia como el arte pueden solemnizarse e hipostasiar los modos en que verdades y velos los habitan. Y pasan entonces de la posibilidad de que en ellas se den las verdades a sustantivar y cosificar “la verdad” científica o artística.

Al científico, realista, suele ocultársele que en su campo también está en obra la imaginación, y así como en el arte es natural la presencia de ficciones en la ciencia esta es confesada a disgusto pues a la ciencia se le esconden, en la propia pretensión de verdad, sus ficciones implícitas.¹⁸

Esas ficciones implícitas son los disfraces ocultos de los datos. Ocultamos y *nos* ocultamos que lo que hacemos con los datos es producirlos *y/o leerlos*. Y al hacerlo les damos una representación en nuestro sistema de

¹⁸ Safransky.R: *Nietzsche*. Tusquets. Barcelona 2002

representaciones. La representación que damos a los problemas de atención es que son un “trastorno”. El dato es el signo y lo que en rigor es un problema multidimensional queda reducido a ser un trastorno que no requiere desciframiento, no requiere ser interpretado o resuelto. De lo que se trata es de adiestrarlo y eliminarlo.

Esto ocurre desde que fue construido el edificio de la ciencia moderna. Para Lacan el psicoanálisis pudo definir como un sujeto justamente a lo que había quedado excluido de ella. La arquitectura de ese *saber escrito* sería la trama ciertamente necesaria para que, desde sus grietas e intersticios, otras *verdades hablen*.¹⁹ Desde nuestra perspectiva no se trata de información. Una conducta, por repetitiva que sea, no debería ser *leída* como un automatismo mental. Hacerlo es convertir nuestro pensamiento en simples esquemas o clisés de la lengua cuando de lo que se trata es de trabajar operando una transformación de las representaciones que estamos acuñando sobre el sufrimiento de los niños de hoy.

En esa objetivación el estar (el padecer por ejemplo) se identifica, como veremos, con el ser. Todo chico que presenta dificultades con su atención, es hiperactivo y/o impulsivo puede ser englobado por ejemplo en la clase de los ADD. Y pasar a “ser” ADD. Sin resto. Etiquetamiento al que se arriba través de métodos clasificatorios como ocurre con los tests que se utilizan que se suelen entregar a los maestros y que parecen responder al paradigma de la profecía auto cumplida.

La difusión de estos procedimientos a través de los medios y publicidades específicamente orientadas a padres y docentes resulta en una especie “hágalo usted mismo”, un “diagnóstico fácil y de venta libre” que puede realizarse en el aula o la casa, con instrumentos que pueden ingresar fácilmente en la cartera de la dama o el portafolio del docente que no sólo se adelantan sino que reemplazan muchas veces a la consulta pertinente.

“Una clasificación puede ser así comparada con una lengua en la cual se modela el pensamiento: a través de las palabras, los conceptos que las subtienden influyen, se lo quiera o no, sobre la percepción de la realidad clínica y las concepciones etiopatogénicas implícitas de los participantes.”²⁰

¹⁹ Lacan J: *Ciencia y Verdad*. Escritos. Siglo XXI Editores. Bs. As. 1987

²⁰ Lacombe E.: *Objeciones al DSM IV*. En Psicoanálisis y Hospital 34. Buenos Aires. Ediciones del Seminario .Noviembre 2008

Las evidencias sobre las que se basan “no son un dato, sino un producto, es decir el resultado de un largo proceso de normalización del pensamiento y la percepción que nos permite concordar en la aceptación de ciertos “hechos” –físicos o psíquicos- como indudables”.²¹ Nuestras prácticas profesionales no sólo modelan lo que “observamos” sino nuestra propia capacidad de percibir e inteligir. Y nombrar.

Tercer atajo: La construcción de entidades biogenéticas

*“El cerebro tiene muchísimas maneras de fallarte.
Es complejo, como un coche caro, pero es un producto
de fabricación masiva, del que hay seis mil millones
circulando”.*

Ian McEwan Sábado

No hay duda de que un buen diagnóstico *alivia* muchas incertidumbres y puede aclarar las lógicas que subtienden una situación sufriente. Pero *oscurece* cuando descarrila y queda reducido a una técnica clasificatoria que tiende a convertir lo histórico y situacional en algo que simplemente *es*. Esta tendencia tecnocrática a objetivar suele recortar un existente desgajándolo de la trama de relaciones en que surge.

Y lo que se gana en tiempo —que nunca es suficiente— se pierde en complejidad. Entonces la claridad engeuece y el sujeto deviene así el lugar de un mero trastorno. Se “es” un cuadro, un trastorno; pues ya ni siquiera se lo padece. El padecimiento se borra, rápido, muy rápido en favor de un nombre que queda inscripto. Y la inmediatez de lo que alivia difumina la permanencia de lo que, encasillando, se inscribe en su nombre. Y entonces no deja ya venir aquello que el saber no sabe.

La complejidad de un coche caro es abarcada por la dimensión de lo particular. No en vano muchos modelos exclusivos se llaman “serie” algo. Esta particularidad es lo único alcanzado por las clasificaciones y, como veremos, por los psicofármacos. Pero es necesario contemplar algo más. So pena de convertirnos en los nuevos ingenieros del alma.

Caso contrario el cuerpo de la neurobiología es lo que se convierte en fuente de consistencia discursiva para la modalidad clasificatoria. Así hay

²¹ Silvia Rivera: “La producción del conocimiento se inicia no con evidencias sino con decisiones”. En *DDA, ADD, ADHA, como ustedes quieran*. Op. Cit

quienes piensan²² que la reducción del consumo de glucosa en corteza motora y superior pre-frontal que ve en estudios como el PET constituye un “fuerte aval” para la hipótesis de una base biológica por ejemplo, en el caso el “mal” llamado ADD. Lo mismo ocurrió con una serie de artefactos de técnica que aparecían en los EEG y que daban para muchos la confirmación del origen biológico de una entelequia diagnóstica que en su momento se denominó “Disritmia” y luego Disfunción Cerebral Mínima, categorías dejadas de lado por la inconsistencia diagnóstica.²³

Más adelante la detección a través de las neuro-*imágenes* hace crecer la ilusión de encontrar, en el cerebro, las “causas” por ejemplo “un déficit en el control de los procesos ejecutivos del sistema cognitivo que surge de “anormalidades” en los “sustratos” neuroquímicos y neurofisiológicos del procesamiento de la información y la autorregulación conductual que a menudo es genético”. En tal sentido se pronunció el Instituto Nacional de Salud de los Estados Unidos cuando definió, en 1998 al ADD como validado clínicamente por parámetros conductuales que afecta la adaptación social y tiene un “alto grado de heredabilidad”.²⁴ También hay “investigaciones” que avanzan en dotar al mal llamado Trastorno Bipolar Pediátrico o infantil de una base biológica y genética ahora ligada a un núcleo paranoide de temor a daño (*Fear of Harm*) ante el fracaso de ubicar una biogenética para las alteraciones cíclicas del ánimo inexistentes en niños.²⁵

La gravedad de estas formulaciones aumenta pues no se acota a artículos científicos sino que son ampliamente reproducidas en los medios de difusión masiva. Un artículo de la Revista del diario *La Nación* dice textualmente: “Existen genes responsables del mal funcionamiento de determinadas regiones del cerebro y por eso hay alteraciones en el funcionamiento de estos neurotransmisores. Y esto no es un dogma, es evidencia científica”.²⁶ El ente ha logrado una inclusión y descripción acabada. Causal, no en vano dice *por eso*. Pura. *Excluyente*. Y que abarca de modo creciente a toda la infancia.

Por eso esta cruzada bio-genetista cruza cuestiones científicas, pseudo-científicas y éticas pues plantea los síntomas individuales o fenómenos

²² Waisburg 2005

²³ Benasayag, L, Vasen, J. et al: *ADHD ¿Una patología de mercado?* Noveduc Bs.As. 2007.

²⁴ (Pediatrics, 2000).

²⁵ Ver: http://www.jbrf_bipolar/fohphenotype.html

²⁶ Revista La Nación 24/09/06

sociales cada vez menos como problema a resolver es decir pasibles de lectura e interpretación y cada vez más como trastornos a eliminar.

Un modo de pensar centrado en lo visible como fuente clasificatoria, que arma categorías conformadas por una enumeración in-coordinadas de factores y trastornos, guiado por consideraciones cuantitativas que ubican lo problemático en términos de déficit, que se alía a la noción de trastorno abandonando la riqueza de una lectura que entiende el síntoma como producción, que busca su plano explicativo último en lo orgánico, ese modo de “pensar” desemboca, “naturalmente” en abordajes simplificadores, reeducativos apoyados en una utilización acrítica de psicofármacos.

No hace mucho tiempo un descubrimiento conmocionó a quienes nos dedicamos a trabajar con niños graves. La evidencia de que una pequeña falla en un extremo el cromosoma “X”, sospechada desde 1969 y confirmada en 1991, producía un cuadro severo en los niños con retraso madurativo y déficit intelectual que en muchos casos habían sido diagnosticados como autistas.

Últimamente los investigadores del Proyecto Genoma-Autismo procedentes de 19 países andan tras de la pista de un gen que podría estar implicado en algunos casos de autismo. Se trata de un gen llamado *neurexina* que se localiza en el cromosoma 11.²⁷ Lamentablemente estos descubrimientos sumados a los señalados en el campo del ADHD o TBPI, alimentan una suerte de “fiebre” bio-reduccionista que es impulsada por un complejo de disciplinas bio-psico-neuro-inmuno-farmacológicas que erigiéndose como “neurociencias” apuntan a encontrar en una supuesta “base” biológica todas las respuestas al multifacético devenir de la vida actual. No hay ningún modelo biológico etipatogénico que integre los indicios, muchas veces forzados que parecen afectar las estructuras cerebrales, los cambios inespecíficos y difusos de su estructura o las alteraciones neuroquímicas reputadas como causales.

Oponerse a ese enfoque tecnocrático y reduccionista que ubica las alteraciones biológicas como causa última no debe llevarnos al extravío en una postura especularmente opuesta. Puede ser que la genética o la biología (como Freud esperaba) den en el futuro luminosas explicaciones sobre muchos aspectos de la vida humana. Pero por el momento, y ante la

²⁷ Publicado en *Nature Genetics* y recogido por el diario El Monitor. México DF 20/02/2006

diversidad y heterogeneidad de los niños que presentan síntomas no parece “científico” proceder a clasificarlos en base al exceso o déficit de un neurotransmisor ni prudente buscar sólo en los genes la respuesta a una problemática que se nutre tanto de los modos y los tiempos de nuestra época. ¿O acaso en tan poco tiempo puede haberse producido una mutación genética que los ha convertido en una especie distinta de los niños de veinte o treinta años atrás?

Y tampoco podemos caer en posiciones que, a esta altura, resultan caricaturescas

En las que se absolutizan posiciones “psicologistas” respecto a la patología infantil. La fijación a etapas “autísticas” normales de los bebés propuesta por Margharet Mahler, las madres “esquizofrenógenas” de Palo Alto o las progenitoras “freezer” de Bettelheim no pueden nunca convertirse en una especie de non plus ultra explicativo que angosta aperturas imprescindibles a otros campos, sean la cultura y la época o los aportes nuevos, serios y no mistificados, de la psicofarmacología o la epigenética. No debemos oponer especularmente a una bio-genética omniexplicativa una psicología omnisciente. El mayor riesgo de combatir con monstruos es terminar pareciéndose a ellos.

Cuarto atajo: La medicalización de la infancia

*Al infierno se va por atajos, jeringas,
recetas...*

Joaquín Sabina

Los psicofármacos tienen una creciente presencia en nuestra vida cotidiana de la cual la escuela forma parte. Para algunas corrientes de pensamiento se trata de un avance más en la lucha contra el sufrimiento y el malestar. Al punto que esa presencia se naturaliza, quedando sólo pendiente la decisión de elegir cuál medicamento es el indicado para cada momento y para cada quien. En un extremo ridículo pero no impensable cada niño o cada alumno recibirían un medicamento que lo ayude con sus dificultades de conducta o aprendizaje. Entiendo que, por el contrario, se hace necesaria una

desaceleración que permita reflexionar sobre el curso que han ido tomando estas cuestiones.²⁸

Claro que hay muchos casos en que la indicación de un psicofármaco en niños y jóvenes puede estar criteriosamente justificada. Pero la tendencia mixta a la medicalización del malestar (del paradigma categorial) y la extensión de las fronteras de lo terapéutico hacia un número de circunstancias cada vez mayores (del dimensional) es algo insoslayable. Entonces la farmacología puede ser instrumento de una *cosmética del comportamiento* que intenta mejorar el desempeño o sustituir conductas no necesariamente “anormales” por otras que se juzguen socialmente preferibles. Que ese movimiento se realice a partir de padres angustiados o docentes desbordados lo hace comprensible, pero no lo justifica.

En el marco de una sociedad que promueve la fetichización de los objetos de la técnica, que impulsa modos de relación con ellos impregnados de matices adictivos todo induce a convertir la *indicación* en *consumo*. Y en ese caso el malestar, la inquietud, las dificultades escolares, la soledad o la tristeza pasan a ser un *mercado* más. Un uso criterioso podría, en cambio, tener en cuenta la opinión de Sanjay Gupta en su artículo *If anyone where on Prozac*: “Nada se pierde del beneficio que han aportado los modernos antidepresivos a los (pacientes) clínicamente deprimidos al decir que, si lo que buscamos es algo de un valor real y duradero, probablemente nunca lo hallaremos en una píldora.”²⁹

Es por estos motivos que en cualquier situación donde indiquemos un psicofármaco deberíamos detenernos a pensar en las condiciones culturales y de época que hacen lugar al motivo por el cual lo estamos indicando. Cualquier práctica que se desligue de estas coordenadas tiende -se lo proponga o no- a producir un recorte tecnocrático del problema.

Dado que, como analistas, nos ocupamos no sólo de la clínica y la “patología”, sino del malestar en la cultura y en el vivir, estas no son cuestiones de las que, éticamente, podamos desentendernos.

Si diéramos crédito a quienes ubican todas las causas de las problemáticas de la infancia actual en lo que se considera el “sustrato” del

²⁸ Vaseen, Juan: *Fantasmas y Pastillas*. Letra Viva. Buenos Aires. 2005

²⁹ “It doesn’t take anything away from the good that modern antidepressants have done for the clinically depressed to say that if what we are seeking is something of real and lasting value, we will probably never find it in a pill” . (Gupta, 2003)

ser: la biología, entonces los psicofármacos actúan sobre el blanco elegido: el cerebro del niño. No se trata de discutir la utilidad de los psicofármacos. Lo que está en discusión es si el alivio que producen puede “curar” (como muchos simplificadoramente pretenden) de los sufrimientos que la muerte, las pasiones, la sexualidad, la locura, el inconciente, la relación con el Otro y con los otros.

Porque el nivel bio-psico-farmacológico puede aspirar, a lo sumo a una *particularidad*. Los tratamientos se individualizan partiendo de generalidades, de la aplicación de saberes respecto a moléculas que son iguales entre sí, de procesos ligados a las sinapsis y que se definen en ese nivel.

Mientras, la experiencia y las significaciones personales pertenecen a dimensiones donde se pone en juego una *singularidad* irrepetible. Ni el pensamiento es reductible a la actividad neuronal que le sirve de soporte ni el deseo podría reducirse a una secreción química. Aunque la implique.

El empleo *criterioso* de un medicamento como parte del abordaje multidimensional de un problema puede ser un factor positivo en la recuperación de un vivir más pleno. *Pero únicamente si se pone al servicio de una estrategia que promueva un despliegue de producción subjetiva y no sólo la afirmación de capacidades operatorias*. Y esa estrategia no debería soslayar lo que las temporalidades urbanas promueven.

Y más que casilleros donde *entificar* su padecer nos hace falta una reflexión más vasta sobre *las* infancias que pueblan nuestro desigual territorio, y sobre *quiénes* son esos niños de hoy, y que *goces* les impiden el armado de configuraciones estables con las que apropiarse creativamente de los signos que los invaden.

Específicamente en relación a los psicofármacos al endiosamiento no deberíamos oponer la satanización. Es posible un *uso criterioso*, situado, acotado de psicofármacos en algunas situaciones puntuales en las que los medicamentos actúan sintomáticamente. Entiendo que así nos oponemos a un *uso extensivo*, rectificador, consumista, insistentemente “sponsorizado” de los mismos que deriva en esa cosmética del comportamiento a la que aludimos.

Los laboratorios que los producen, llevados por una lógica mesiánica y una racionalidad mercantil, los proponen (e imponen) como solución excluyente más que como recurso válido. Para tal entidad hace falta tal producto. Su publicidad es descargada de manera seductora sobre los

profesionales. Pero además, se ejerce de un modo excesivamente persuasivo, sobre una población -padres y docentes- cuya aflicción motoriza, comprensiblemente, anhelos de rápidas soluciones para conflictos, fracasos y rechazos.

Todo ello sin que se haya demostrado aún, de un modo fehaciente, la eficacia a largo plazo de una práctica semejante. Los beneficios a corto plazo de las intervenciones psicofarmacológicas sobre la conducta, es decir sobre *síntomas que son solamente la exteriorización de los problemas*, han sido demostrados. Pero aún se sabe muy poco de los beneficios a largo plazo, por ejemplo sobre el aprendizaje. Lo que hasta ahora se ha comprobado es que, en el largo plazo, las capacidades cognitivas y elaborativas no varían significativamente aún cuando la atención y la conducta mejoren en lo inmediato. No es lo mismo atender que entender y aprender.

El ejemplo del Prozac pone en cuestión las mejorías automáticas alcanzadas por el medicamento. Se ha demostrado ahora en un estudio del *New England Journal of Medicine* de enero de este año que entre los estudios clínicos presentados para avalar la eficacia del medicamento fueron cuidadosamente omitidos aquellos en los que la mejoría lograda era apenas superior a la de un placebo de azúcar. Erick Turner, revisor de estudios clínicos de la FDA concluye que “los médicos terminan preguntándose como puede ser que estas drogas funcionen tan bien en los estudios, pero yo no esté obteniendo esa respuesta”.³⁰

Quizás habría que responderles con el epígrafe de Sabina que encabeza este apartado.

Quinto atajo: La masificación de la discapacidad

La extraordinaria difusión del DSM debe responder entre otras razones a que se presenta como un sistema coherente y organizado de creencias que permite nominar con una palabra maestra a un conjunto de problemáticas de la infancia actual que configuran un problema educativo y de crianza en las últimas décadas como en las sociedades urbanas de occidente. Este modo de clausurar saturando con “sentido común” una situación que queda redefinida en términos de una tecno-mitología produce un alivio que no podemos ignorar.

³⁰ (Carey, 2008)

Ese alivio surge de, entre otras fuentes, la posibilidad de omitir, o por lo menos de restar importancia, a factores que no suelen estar al alcance de la mano de padres, profesionales y maestros y que son el amplio espectro de aspectos sociales, políticos, económicos, psicológicos y educativos que determinan la insistencia de problemáticas que pretenden ser conjuradas mágicamente a través de un nombre, algunas técnicas y muchas pastillas.

En nuestro país, pero también en gran parte de occidente, el DSM es la puerta de entrada clasificatoria a los sistemas de protección social. Una dinámica realmente cuestionable. Pues para acceder a coberturas en psicoterapias, escuelas especiales o Centros Educativo-Terapéuticos, padres y niños debe atravesar el laberinto de la declaración de discapacidad. Sólo a través de este desfiladero y este rótulo que estampa, temporalmente, es cierto, una minusvalía simbólica, se podrá acceder a prestaciones que, de lo contrario, serían inaccesibles para muchas familias.

El problema es que la discapacidad se conjuga de tal manera que no se la sufre o se la padece, discapacitado se es. Esa objetivación en el “ser” aparece muchas veces como un requisito para poder operar técnicamente sobre lo que se objetiva en lugar de ser problematizado. Mucho más en el caso de las consultas por niños, donde la avidez de soluciones, como hemos señalado, tiende a opacar el análisis de los problemas. Avidez que incluye la de nominaciones para malestares diversos que el término discapacidad engloba.

Esto trae consecuencias. Veamos sino lo ocurrido hace algunos años en EEUU. Una asociación sin fines de lucro³¹, pugné por clasificar al Síndrome por Déficit de Atención con Hiperactividad (ADHD) que padece de un modo casi “epidémico” un alto porcentaje de niños norteamericanos, como *discapacidad*. El planteo enfatizaba que quienes lo sufren no tienen ningún grado de control sobre su comportamiento. Los objetivos de esta categorización eran la recepción de subvenciones (para tratamientos y compra de medicación) de nada menos que quince millones de estadounidenses. Pero no se llegó a tanto. Ciertos inconvenientes surgieron al detectarse que los laboratorios productores de la Metilfenidato, cuya marca registrada más conocida es Ritalina, donaron casi u\$s 900.000 a la asociación en cuestión.

³¹ Se llama “Children and Adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Association”.

Para el psicoanálisis tanto como para el derecho no hay sujeto si está ausente una dimensión clave: la responsabilidad sobre los propios actos. Las implicancias de considerar a un número de personas tan elevado como privadas de este discernimiento es de una inusual trascendencia. Nada más consideremos el endiosamiento y fetichización que recae sobre los fármacos, la dependencia que suscitan, la des-responsabilización que promueven.

Claro que hay discapacidades y discapacidades, pero su reunión como elementos de tan heterogéneo conjunto obedece a que esta es la manera que las políticas sanitarias incluyen dentro de sus coberturas y prestaciones a un número importante de niños y jóvenes que, de otra manera, quedarían huérfanos de protección social.

Antes de la crisis del 2001 era perceptible una enorme resistencia de los profesionales del campo de la salud mental a encuadrar a un niño o un joven grave como discapacitado para que, de esta manera, él o su familia obtengan beneficios emergentes de esta condición (becas en dinero, gratuidad de transportes etcétera.)

Esa resistencia tenía sus razones. Recuerdo el gesto desafiante y libertario de Matías que a sus dieciséis años tomó entre sus manos el carnet de discapacitado que lo habilitaba para viajar sin boleto y lo destrozó mientras me comentaba: “Yo quiero viajar como los demás”. Los demás son los otros, o más bien ellos, los que viajaban gratis gracias al carnet de plástico como él, son los otros.

Con el avance de la desprotección generada por la marginación social, la precarización laboral y la des-ciudadanización, la actitud predominante ahora es distinta, se intenta favorecer la percepción de servicios y beneficios o que no debería hacer olvidar que en una sociedad cada vez más polarizada y excluyente el costo de los mismos es una *inclusión social diferenciada* que a veces favorece pero otras obstaculiza una *integración social plena* (que no es lo mismo).

El desafío es partir de la singularidad para evitar la serialización. Evaluar si el recurso del paraguas “protector” de la discapacidad abre al ejercicio de derechos y responsabilidades sociales o eterniza, en una situación de “handicap” innecesario. Si se promueve el una actitud “clientelista” o, por el contrario, se impulsa el mayor despliegue simbólico, y la mayor integración y participación ciudadana, presentes o futuras, posibles.

Y a veces el futuro queda demasiado teñido de presente y cerrado a lo porvenir. Que es otra cosa. Discapacidad es un mal nombre, otro nombre impropio más..., para estampar en un certificado. Si de lo que se trata es de habilitar a un chico con dificultades a acceder a cierto tipo de prestaciones, entonces debería llamarse “Certificado de necesidad de prestaciones especiales” o algún otro nombre orientado en tal sentido, centrado en lo que se ofrece y no en lo que al chico le falta. Considerado así hay mayor margen para una sensibilización ante necesidades diferentes y una apertura a respuestas más ajustadas que, sin desproteger, integren, cuiden, responsabilicen y ciudadanicen.

Bibliografía

- Benasayag, L.; Vasen, J. y otros (2007). “*¿Una patología de mercado?*”. Buenos Aires: Noveduc.
- Castel, R. (1994). “*La sociedad psiquiátrica avanzada*”. Barcelona: Paidós.
- Huxley, A. (1975). “*Un mundo Feliz*”. Buenos Aires: Rotativa.
- Kovadloff, S. (2007). “*Los apremios del día*”. Buenos Aires: Emecé.
- Freud, S. (1980). “*Estudios sobre la Histeria*”. Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan J. (1987). “*Ciencia y Verdad*”. Buenos Aires: Escritos. Siglo XXI. Editores.
- Lacombe, E. (2008). “Objeciones al DSM-IV”. *Revista Psicoanálisis y el Hospital* N° 34, 8-10. Buenos Aires: Ediciones del Seminario.
- Marx, C. (1984). “*El Capital*”. México: FCE.
- Massei, H. y Vasen, J. (2009). “*Del invento a la Herramienta*”. Capítulo 13. Buenos Aires: Polemos.
- Paz, R. (2007). “*Cuestiones Disputadas*”. Buenos Aires: Biebel.
- Sacomanno, G. (2007). “*El pibe*”. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Safransky, R. (2002). “*Nietzsche*”. Barcelona: Tusquets.
- Shakespeare, W. (1968). “*La tempestad*”. Madrid: Aguilar.

- Stolkiner, A. (2009). "Niños adolescentes e instituciones en salud mental". En Calveyra, S.; De Gemmis, V.; Massei, H. y Vasen, J. *"Del invento a la herramienta"*. Capítulo 13. Buenos Aires: Polemos.
- Rapoport, J. y Ismond, M. (1996). *DSM-IV Guide for diagnosis of Childhood Disorders*. Routledge. New York-Londres.
- Rivera, S. (2006) "La producción del conocimiento se inicia no con evidencias sino con decisiones". En Stiglitz, G. (Compilador) *"DDA, ADD, ADHA, como ustedes quieran"*. Buenos Aires: Editorial Grama.
- Roudinesco, E. (2009). *"Nuestro lado oscuro"*. Barcelona. Anagrama.
- Verhaeghe, P. (2007). Chronicle of a death forehold: the end of the psychoterapy. Dublin University (en www.dcu.ie/health4life/conferences/2007/Paul%20Verhaeghe.shtml)
- Vasen, J. (2000). *"¿Post-mocositos?: presencias, fantasmas y duendes en la clínica con niños y jóvenes de hoy"*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Vasen, J. (2005). *"Fantasmas y pastillas"*. Buenos Aires: Letra viva.
- Vasen, J. (2008). *"Las certezas perdidas"*. Buenos Aires: Paidós.
- Vasen, J. (2011). *"Una nueva epidemia de nombres impropios: el DSM5 invade la infancia en las clínicas y las aulas"*. Buenos Aires: Noveduc.
- Waisburg, H. (2005). *"Psicofarmacología Infanto-juvenil"*. Buenos Aires: Polemos.

El papel de las escuelas en los procesos de Patologización y Medicalización de la Infancias actuales ¿Nuevos dispositivos de control de la conducta?¹

Gabriela Dueñas

¿Qué está pasando en las escuelas?

En la puerta del aula, una docente de 1er grado dice:

“Me dijo la maestra integradora (de Pedro) que Tomás probablemente sea un TGD. Habría que pedir una consulta neurológica... ¿no te parece? Con medicación, probablemente se quede más tranquilo y pueda trabajar mejor.

En sala de maestros, una maestra de 2do comenta:

Ya sé que es lo que tiene Agustín. Se llama ODD, “Trastorno Oposicionista Desafiante” Me lo dijo el pediatra de mis hijos cuando le comenté los problemas que tengo con este alumno. Por qué no te fijas y les recomendás a los padres una consulta con un médico psiquiatra para que vean que se puede hacer. ¡Así en clase es imposible!

Una docente de 4to grado relata durante una reunión:

La semana pasada, cuando nos estábamos yendo de campamento, se acercó la tía de Carolina y me dijo que me dejaba unas pastillitas para que le diera media antes de que se fuera a dormir...si aún así tenía problemas, le podía dar media más. Se las indicó la psiquiatra que la atiende, la misma que mandó ese cuestionario para que llenáramos a principios de año.

¹ Este trabajo es una adaptación de otro de mi autoría que fuera oportunamente publicado en la Revista Novedades Educativas N°196- Abril de 2007

Durante una entrevista a padres:

“Lo que tiene Federico se llama Gilles de la Touret, o algo así. Empezó con esos tics en marzo. Es genético. Me lo dijo la Psiquiatra que lo atiende desde hace dos años por su problema de atención...porque, además, tiene ADD, pero eso no nos preocupa porque se resolvió con la medicación. Es frecuente en estos chicos que se den ambos problemas nos explicó la doctora.

En reunión con el Equipo Directivo:

“Lo que nos preocupa son esos chicos que no tienen diagnósticos. Los que están en esa franja difusa entre los N.N.E.E (Niños con Necesidades Educativas Especiales) y los chicos comunes.”

“Los “NI” respondo, los que “ni una cosa, ni la otra”.

Sonrisas de por medio continúa el comentario:

-Los que requieren de una maestra al lado constantemente, que los acompañe y contenga durante toda la jornada, pero, como no tienen un diagnóstico específico, como los N.N.E.E entonces, no se les pude ofrecer un Proyecto de Integración que les permita tener una M.I. (maestra integradora). Hay que tener en cuenta que los grupos son muy numerosos y las expectativas de logro (refiriéndose a los aprendizajes) bastante exigentes.

Si a comentarios como éstos, recogidos en una escuela primaria de Bs As, le sumáramos la significativa cantidad de jóvenes adolescentes que cursan la escuela secundaria con diagnósticos del tipo: “Trastorno Antisocial”, “Panic Attack”, “Trastorno obsesivo compulsivo”, “Anorexia” o, están medicados con ansiolíticos, antidepresivos o con pastillas para poder descansar porque el médico o la madre les dijo que estaban muy estresados, estaríamos en condiciones de asegurar que, nos encontramos ante un verdadero problema. Un problema social cuyas consecuencias, a corto o mediano plazo, podemos calificar como mínimo de alarmantes.

El problema de la “denominación”

Nadie niega que las patologías existen y que las mismas deben ser tratadas correctamente. Pero muchos de los que trabajamos actualmente con niños y jóvenes, desde la salud y /o desde la educación, tenemos la sospecha que, estamos frente a un fenómeno que podríamos llamar de “gatillo fácil” de diagnósticos (Mazzinghi, 2006).

Esta modalidad de “diagnósticos rápidos”, tan de moda actualmente, parece priorizar la importancia de identificar al conjunto de conductas “desadaptativas” que se observa, con un “nombre” que permita ubicar rápidamente al sujeto que las manifiesta dentro de una categoría clasificatoria, en lugar de tratar de entender la naturaleza de las mismas.

Sin duda, poder “nombrar” es una acción humana que tiende a tranquilizarnos a todos.

No saber de qué se trata genera malestar.

El avance de las ciencias en los últimos tiempos ha contribuido en este sentido, a superar muchas de nuestras inquietudes y a mejorar nuestra calidad de vida. Esto resulta innegable. No obstante, en medio de tantos avances que algunos califican -y con razón- de “vertiginosos”, pareciera ser que, lo que se nos ha perdido de vista es la condición humana.

Retomando la cuestión de la “nominación científica” y tomando como ejemplo el DSM IV, considerado hoy por la comunidad científica mundial una especie de “libro sagrado de los trastornos mentales”, nos preguntamos: en medio de tantos nombres nuevos, de tantas investigaciones de carácter estadístico, de tantas siglas en inglés, descripciones detalladas de síntomas y supuestas etiologías orgánicas: ¿dónde están los sujetos?, ¿qué ha sido de ellos?

Tengo la impresión que, en algún lugar del camino, en medio de tantas investigaciones neurocognitivas, psicoendocrinológicas, genéticas, bioquímicas, etc. se ha perdido... y, a juzgar por lo que se observa desde las escuelas y consultorios pediátricos, tampoco se puede decir que se estén haciendo demasiados esfuerzos por reencontrarlo.

Preocupados por solucionar rápidamente cualquier dificultad que se presenta , por explicar cualquier tipo de diferencias que se observe, se apela rápidamente al mencionado DSM IV, un manual estadístico que sólo permite “a ciencia cierta”, identificar lo que nos inquieta con el nombre de un

trastorno cuya etiología, en la mayoría de los casos, no deja de subrayarse, resulta aún desconocida.

En base a hipótesis entonces, y sobre la base de algún “supuesto” compromiso orgánico, se avanza luego y a paso firme en la indicación de tratamientos a base de psicotrópicos y programas de adiestramiento de la conducta con el objeto de normalizar rápidamente la conducta infantil irregular.

Inmersos en estos procesos, los profesionales del ámbito de la salud y de la educación parecen incluso, haberse olvidado de las condiciones propias de la infancia. Parecen no recordar que no se nace sujeto. Que el sujeto se hace. Que a los 6 años la personalidad está aún en pleno proceso de construcción. Y no solo el psiquismo... sucede lo mismo a nivel biológico.

Que en su devenir como sujeto, deberá transcurrir primero por un complejo proceso histórico en el que interactuarán una serie de factores de carácter biológico, socio-ambientales y psicológico. Las famosas series complementarias descriptas por Freud (1917/1918).

El entorno socio cultural, las particulares condiciones de cada familia y de cada escuela a la que concurra, como la modalidad que adopte el tipo de vínculo que cada niño establezca con sus figuras parentales, sus docentes, etc., son por mencionar, algunos de los principales factores intervinientes en estos procesos, además de los de carácter orgánico.

En este sentido y considerando todas estas cuestiones, parece necesario recordar que un diagnóstico realizado durante la infancia no puede reducirse a un simple etiquetamiento... más aún, si ponemos en consideración los efectos que tal o cual “etiqueta” puede ejercer sobre cada uno de esos niños.

La sigla con la que se lo denomina suele pasar a formar parte de su nombre, casi como un “alias”, atravesando los oídos, la mirada, de todos aquellos adultos significativos de su entorno. Incluso de sus pares:

“Mariano es un ADD. Dijo la tutora que hay que tenerle paciencia. Está medicado pero cuando se le pasa el efecto de las pastillas, se pone muy molesto”.

“Durante las pruebas, los profesores le tienen que dar tiempo extra y ayudarlo”.

“Para mí que es un vivo!...yo lo veo igual de inteligente que cualquiera.”

Este tipo de comentarios frecuentes, en este caso entre compañeros, no es sin consecuencias.

Acaso ¿existe alguna teoría científica acerca de la infancia y la adolescencia que, desde alguna perspectiva, desde algún enfoque, no importa cual, se atreva a afirmar que esto no afecta seriamente a un niño o a un joven en la medida que impacta de lleno en la construcción de su identidad?

(...) *“Después de todo, la imposición de un nombre (vulnerable, pobre, marginal, desertor, repetidor, incluso niño, adolescente, alumno), es un acto de institución de una identidad, toda vez que una sentencia descriptiva termina funcionando como preformativa, provocando de alguna manera que se realice el resultado que anuncian”* (Da Silva, 2000).

Al respecto Bourdieu ha señalado que “instituir, asignar una esencia, una competencia, es imponer un derecho de ser que es un deber ser (o un deber de ser). Es significar a alguien lo que es y significarle que tiene que conducirse consecuentemente a como se la ha significado”. (Bourdieu, 1985: 81)

La construcción de la “diferencia”

Ahora bien, como es sabido, la construcción de una identidad no es resultado de cualquier acto de nombramiento. Es un acto de nombramiento que designa una diferencia. En otras palabras, la identidad cultural sólo puede ser comprendida en su conexión con la producción de la diferencia. Y la diferencia no es obviamente una característica natural, un dato visible de la realidad social. La diferencia es siempre un proceso social e histórico vinculado a la significación, es decir, es un proceso social discursivo. La diferencia por tanto es arbitraria, fluctuante, mutable y su producción se da en conexión con relaciones de poder. (Da Silva, 2000)

El proceso de producción de la diferencia se juega siempre además, según señala Derrida, en una oposición binaria, cuyos términos son mutuamente dependientes: negro-blanco; nativo-inmigrante; pobre-rico; vulnerable-invulnerable; excluido-integrado; alumno-desertor, etc. Y uno de los términos de esa oposición binaria opera como norma, norma desde la cual se designa la diferencia. El punto es que la diferencia se naturaliza y se hace invisible su existencia dentro de la relación, porque lo “no-diferente”, el polo de la relación que está funcionando como norma se invisibiliza. (...)

De allí que es la calificación de la diferencia lo que deviene etiqueta. Para reconocer, para clasificar, para separar” (UNGS y CEM, 2006).

Pero, el problema de la “Nominación” no es nuevo.

Haciendo un poco de historia...

Y retomando con esto una reseña que leí recientemente (Mazzinghi, 2006):

En Atenas, allá por el siglo V a.c. se llamaba “**bárbaros**” a todos aquellos que vivían fuera de los muros de la ciudad. Los bárbaros eran excluidos del sistema y ni siquiera eran considerados personas.

Durante la Edad Media, a los que no compartían el dogma, a los que se mostraban de alguna manera diferente, se los consideraba endemoniados. Se los llamaba “**brujos**” y eran quemados en la hoguera.

La locura por ejemplo, se la definía a partir de la conciencia acerca de los valores morales y el respeto por la doctrina eclesiástica. Era considerada un castigo divino asociado a una falta, a un pecado. Incluso en la infancia. Se creía que algún pecado cometido por los padres había recaído sobre los hijos.

Durante el Renacimiento, los llamados “**locos**” eran embarcados en naves que zarpaban para nunca volver.

Estaban condenados a dar vueltas por los océanos del mundo sin que se los dejara recalar en ningún puerto.

La “nave de los locos”, las llamaban.

Partían hacia otro mundo. De cualquier modo, los locos quedaban fuera de los márgenes continentales, unidos al agua que es un símbolo de purificación.

Llegamos así a la Edad Moderna, época en la que se crean los grandes “hospicios” en donde era encerrado todo aquel que se saliera de la norma, fuera loco, enfermo, delincuente, vagabundo o pobre.

Bajo el imperio del Positivismo se crean clasificaciones cada vez mas detalladas, catálogos inmensos que no son más que inventarios interminables de síntomas.

La idea: ponerles nombre científico y delinear tipos de tratamientos posibles.

De acuerdo al tipo de investigaciones que se iban realizando, los tratamientos variaban.

Probaron con opio, con sangre, con vegetales, con algunos minerales. Por ejemplo, para los males de amor debía tomarse plata mezclada con oro y cenizas, destilar todo, ponerlo sobre un carbón rojo y después tomárselo.

Otros tratamientos eran más violentos: se les abrían agujeros en la cabeza para que eliminaran los vapores malos que causaban la enfermedad, se les realizaba aplicaciones con vinagre, se les producía llagas en la piel para que el organismo se limpiara o se les administraba baños de agua helada.

Ya, en el Período Contemporáneo y hasta no hace muchos años, se les aplicaba electro shocks, shocks insulínicos o la famosa Lobotomía.

Hoy, tenemos como novedad, los psicotrópicos, avalados por la bioquímica, las neurociencias y las ciencias de la cognición, la industria de los laboratorios y un Catálogo de síntomas clasificados en base a estadísticas (DSM-IV) cuyas denominaciones, abreviadas del inglés, parecen “garantizar” finalmente, la “solvencia científica” de los diagnósticos y tratamientos de los trastornos de conducta.

De esta manera, se supone que, los engorrosos y complejos procesos que se venían implementando, se muestran por fin, eficientemente optimizados de acuerdo a los estándares de calidad de nuestra época.

El problema es que hoy, el fenómeno del etiquetamiento parece agravado

Desde nuestra perspectiva sin embargo, el supuesto avance científico no ha hecho más que contribuir a que se perpetué más de lo mismo.

El problema del etiquetamiento persiste e incluso se ha profundizado actualmente, probablemente porque entró a formar parte de las lógicas binarias de un mercado que, si no incluye tampoco tolera demasiado la marginalidad, como hacía antes. Directamente excluye, lo que implica, desde distintos puntos de vista: dejar de existir: “el “ya fue” como se dice ahora.

Desde esta perspectiva entonces, resulta comprensible la angustia que genera en padres y maestros, el niño que manifiesta conductas diferentes al resto, el desatento, el hiperactivo, el impulsivo, etc.

¿Responderá a esta circunstancia, entre otras, la necesidad casi compulsiva de encontrarles un rotulo gracias al cual poder ubicar a los sujetos rápidamente en el sistema, porque parece intolerable que permanezcan demasiado tiempo cerca del borde...en ese “NI” al que se hacía referencia en la reunión del equipo directivo de la escuela?.

Peor aún, si consideramos que se trata de un niño o un joven, ya que en ellos, los adultos, solemos proyectar nuestras ambiciones, nuestras pretensiones acerca del futuro en relación directa con el grado de satisfacción o frustración con el que nos encuentre el presente.

¿Cómo se juega este fenómeno entonces, en sectores sociales que ya ocupan un buen lugar dentro del sistema, teniendo en cuenta que el mismo, por lo menos en nuestro país, se inicia y crece desmedidamente en y desde escuelas privadas a las que asisten los niños de mayor poder adquisitivo?.

Con agua o con fuego. Con ingesta variadas o cruentas prácticas quirúrgicas, parece ser que, a lo largo de la historia de la humanidad, las diferencias siempre fueron motivo de inquietud, de temor y de exclusión.

Aquellos que no se adaptan a las normas, aquellos cuya conducta se manifiesta como “anormal”, “irregular”, aunque sólo se trate de niños, han sido siempre objeto de dispositivos dirigidos a mantenerlos “bajo control” dentro del sistema en el que se encuentran inmersos.

Como hemos visto, las “normas” han ido cambiando con las épocas y en función de los diversos paradigmas explicativos utilizados, de la misma manera que la idea del amor, de familia, de persona, de infancia y las formas de “nombrar” a los sujetos y a las cosas.

Lo que perdura sin embargo, y a pesar de los supuestos avances científicos, es la tendencia a “etiquetar” y con ella, parece que continúan reproduciéndose, relaciones en las que se verifica “abuso de poder”, en este caso sobre los niños y jóvenes.

Más allá de la diversidad de significaciones atribuidas a través del tiempo y de sus respectivas justificaciones, desde mágicas y religiosas hasta las actuales, sumamente científicas, no resulta difícil observar en todas ellas un denominador común: un profundo desprecio por la singularidad de cada sujeto, por su historia y por las condiciones de vida socio ambientales en las que se encuentran inmersos, que posibilita al mismo tiempo, el despliegue de

una ideología que regula, ordena, invisibiliza y también hace visible, premia y castiga.

Prácticas, en todos los casos, en las que al verificarse de uno u otro modo “abuso de poder”, no podrían incluso ser calificadas de violentas?

¿Resulta válido pensar que estos fenómenos que venimos describiendo están asociados con nuevas formas de control de la conducta y de producción de la subjetividad?

Nos preguntamos entonces:

Las Teorías Neurocognitivas, impactando fuertemente en ámbitos como la salud y la educación de la mano del famoso DSM IV que han dado lugar al fenómeno que denominamos “Patologización de la Infancia”; de la misma manera que, el incremento desmedido y alarmante en la población infanto juvenil de tratamientos a base de psicofármacos, que caracteriza a su fenómeno asociado, el de la “Medicalización”, acompañados de “Programas de Adiestramiento de la Conducta”:

¿En qué medida y de qué manera estarían vinculados a los “nuevos dispositivos” que sociedades como la nuestra desarrollan para disciplinar a los sujetos?

¿No será esta una de las maneras en que el S. XXI ha encontrado de regular y homogeneizar, de discriminar y dejar afuera, de ejercer violencia y permitir que prevalezca la intolerancia, la jerarquización y el abuso de poder de unos pocos?

Queda abierta esta cuestión al tiempo que, parece necesario, invitar a los educadores a someter a crítica sus propias percepciones sobre los niños, adolescentes y jóvenes, dado que, de un modo u otro, los nombres, las palabras, las etiquetas, como hemos visto, producen efectos.

De lo que se trata, no pasa entonces por instruir a los docentes para que sean capaces de identificar rápidamente entre sus alumnos “la diferencia”, sino por el contrario, lo importante sería, propiciar en cada uno de ellos, el hábito de cuestionar permanentemente su proceso de producción. Sólo así será posible no participar de la reproducción de lo mismo, no confundirse en una identificación paralizante, sostener capacidad de intervención pertinente y estar dispuestos a reconsiderar, una y otra vez, las prácticas de la cotidianeidad en las que se pone de manifiesto la tensión entre pre-juicios y razón. (UNGS y CEM, 2006).

Bibliografía

Mazzeinghi, L. (2006). "Lo diferente inquieta". *Artículo publicado en Revista "Ñapas" N° 8*. Buenos Aires.

Foucault, M. (2005). *"El poder Psiquiátrico"* Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Freud, S. (1917/1918). *"Lecciones de introducción al Psicoanálisis"*. Buenos Aires. Amorrortu.

¿Habitar o transitar la diferencia?

*El miedo a ser diferente
impide que muchas personas busquen nuevas formas
de resolver sus problemas.*

Kiyosaki

Fronteras en el espacio escolar

María Belén Piola

¿Incluir implica necesariamente integrar? (...) suele ser el primer paso y como todo primer paso tiene un significado radical que nos puede llevar o no a la meta que procuramos alcanzar.

Taborda, 2005

Introducción

En las últimas décadas, el concepto de integración ha adquirido protagonismo en el discurso educativo. Sin embargo, sólo recientemente hemos comenzado a preguntarnos qué concepciones, ideas y significaciones se esconden detrás del mismo, interrogándonos acerca de cuáles son sus alcances y limitaciones. Sin miras de caer en generalizaciones extremas, vale decir que muchos de los proyectos de integración escolar, se dirigen fundamentalmente a la integración de personas que presentan alguna discapacidad (déficit sensorial, intelectual, problemas motrices, etc.), pero descuidan otras problemáticas que surgen como producto del tiempo histórico que atravesamos.

En este trabajo, me propongo abordar algunos ejes que nos permitan pensar la integración en el momento presente, teniendo en cuenta que las fronteras en el espacio escolar fluyen constantemente, delineando los límites que definen el adentro/afuera, excluido/integrado, exitoso/fracasado, para desde allí pensar en abordajes posibles desde la psicología educacional.

Delimitando la problemática

Cada época imprime su marca en el modo en que se significa a la educación, estableciendo expectativas, aportando sentidos y definiendo roles. En virtud ello, al hablar de educación, es imposible soslayar la referencia al contexto histórico y social en el cual esta se desarrolla, ya que

suministra los elementos que componen la puesta en escena de cada acto educativo.

Asistimos a una creciente profundización de las desigualdades económicas, donde las posibilidades se concentran en un pequeño sector de nuestra sociedad y se intensifican las limitaciones para una gran mayoría. A esto se suman, los efectos de la llamada posmodernidad o modernidad tardía, que se expresan en la extensión e instalación de una lógica en la que es necesaria la consecución del éxito rápidamente, siendo preciso mostrar cada vez mayor productividad a menor costo y, cuando esto no se logra, la sanción recae mayormente sobre el sujeto y su familia, impidiendo articular otras lecturas y explicaciones posibles.

En este marco, uno de los problemas más acuciantes de nuestro tiempo, es la exclusión cada vez más pronunciada de vastos sectores de la sociedad de las normas imperantes para el resto y la inclusión en la no pertenencia, en una vida indigna de ser vivida, lo cual implica el despojo simbólico de aquello que nos hace humanos, reduciendo la vida a la mera existencia biológica, situándonos frente al terror más desubjetivante, que es no significar nada para el otro (Bleichmar, 2006). Quienes caen en este terreno de exclusión representan la corporeización de lo extraño, aquello de lo que buscamos defendernos, apartarnos. Probablemente, este es el sino de nuestro tiempo, la lucha constante por la no exclusión, por permanecer dentro de un mundo que constantemente nos amenaza con la expulsión de sus fronteras, con la no inserción subjetiva, lo cual genera un dolor psíquico que se torna difícilmente tramitable.

La exclusión coexiste, en forma paradójica, con la promulgación de leyes, proyectos y políticas inspiradas en una ideología inclusiva, que pueden resultar útiles para la resolución de conflictos coyunturales y, si bien representan un valioso aporte, no logran restituir el todo social. Especialmente, cuando en ellas no prima un reconocimiento del otro en calidad de semejante, como un sujeto con los mismos derechos y obligaciones.

Los procesos de integración escolar se desarrollan en este contexto, por lo que el modo en que estos se plasman en el ámbito de la escuela va a

vincularse no sólo con las particularidades de los distintos actores e instituciones intervinientes, sino que estarán profundamente atravesados por las significaciones de la época.

Cuando se habla de integrar, como se expresara al comienzo de este escrito, por lo general se piensa en alguna discapacidad, pero ni la integración ni las necesidades educativas especiales se reducen a este tipo de problemáticas, ya que incluyen todas las dificultades que pueden generarse en el aprendizaje. En este sentido, deberíamos incluir a aquellos niños que sin presentar ninguna discapacidad ven dificultada su integración, tal es el caso de quienes por sus condiciones económicas, culturales y sociales no tienen el mismo punto de partida que el resto de sus compañeros y transitan de otro modo por el espacio escolar.

Si bien las formas de producción de subjetividad se han transformado, en consonancia con los cambios históricos y culturales, en las instituciones educativas persisten modos de funcionamiento y organización más acordes a otros tiempos. Las coordenadas homogeneizantes sobre las que se alzaba la escuela no resultan operativas hoy en día. En virtud de ello, es dable pensar que si desde las organizaciones escolares no se construyen respuestas que atiendan al hecho de que estamos frente a sujetos que son configurados y configuran el mundo de un modo diferente, se abre una brecha para la expulsión de lo que no se logra asimilar, de aquello que se resiste a la acomodación. Lo que se excluye en cada caso adquiere características diversas, ya que está condicionado por los proyectos institucionales, las dinámicas de cada organización, los espacios de encuentro/desencuentro y las historias personales de cada uno de los actores del escenario educativo. Cada institución, cada docente, va estableciendo el límite entre lo que puede asimilar y lo que aún no, entre lo que puede ser integrado y lo que quedará excluido.

Dejar afuera, elegir una cosa por sobre otra, establecer diferencias y similitudes, son acciones que forman parte de la condición humana, de esta manera se constituye el psiquismo y se va construyendo nuestra identidad. Desde los primeros momentos de vida, los otros responsables de la humanización van eligiendo unas significaciones por sobre otras, haciendo

un recorte del universo cultural en el que están inmersos, seleccionando del mundo circundante lo considerado como valioso para transmitir a su proge. Más tarde, en cada nueva inscripción subjetiva, veremos persistir estos mecanismos, en la medida que reconocer la diferencia, lo que es distinto a cada uno de nosotros, es un acto necesario en pos de construir nuevas significaciones y re-significaciones. Sin embargo, estos movimientos se constituyen en elementos perniciosos para la vida subjetiva y social cuando se erigen en piedra basal de acciones en las que el otro es cosificado, en la que aquello que no se elige halla como destino el ser devaluado, denostado y, en el peor de los casos, eliminado.

Acercándonos al espacio escolar

A partir de la implementación de talleres con docentes del medio y la supervisión del trabajo de los alumnos de las asignaturas Psicología Educacional y Psicopedagogía Diferencial de la Licenciatura en Psicología de la UNSL, hemos podido tomar contacto con algunas de las dificultades que se presentan en el espacio escolar de la provincia.

Algunas de las problemáticas referidas por los docentes se relacionan, fundamentalmente, a la inadecuación que perciben entre las nuevas demandas que recaen sobre el sistema escolar y las respuestas tradicionales construidas por la escuela. Un ejemplo de ello lo constituye la creciente solicitud de docentes aptos para trabajar con la diversidad, atentos a las necesidades educativas de cada uno de los niños que conforman la clase, que se presenta sin un soporte adecuado a nivel de la formación y políticas educativas.

En un Taller realizado con docentes de Nivel Inicial y de los primeros grados de una escuela común, hace ya algunos años, una maestra se expresaba del siguiente modo acerca del espacio para el error y los intentos en los alumnos: *“No es fácil tenerlos a todos en cuenta, respetarlos...”*, a lo que otra docente agregaba: *“sobre todo cuando son treinta y cinco intentos a la vez”*.

Muchos de los niños que no siguen el ritmo de aprendizaje del resto de la clase y, por ende, no presentan un mismo nivel de productividad, corren el

riesgo de no encontrar un lugar en la escuela común. A propósito de ello, una docente del ámbito de la Educación Especial, expresaba:

“...hay muchos chicos que no tendrían que estar acá, vienen diagnosticados como borderline, son muchos, y después te das cuenta que nada que ver, que están acá porque repitieron muchos años en la escuela, cuatro o cinco veces... y como ya están grandes no los quieren tener más.”

La viñeta precedente también pone en evidencia una de las problemáticas actuales cuyo estudio requiere ser profundizado: la sobreedad y su incidencia tanto en la subjetividad como en la dinámica grupal escolar.

Las escuelas especiales cumplen una función muy importante, no obstante hay niños que presentan problemáticas que bien podrían ser abordadas y contenidas en el ámbito de la escuela común. Otra educadora especial nos decía al respecto:

“...un niño que tiene problemas de conducta lo mandan a una escuela especial... cuando en realidad la maestra debería desarrollar estrategias para poder atender las necesidades de ese chico, no sacárselo de encima”.

En este sentido, la Ley de Educación Nacional N°26206 destaca el papel de la Educación Especial en la atención de aquellas problemáticas que no pueden ser abarcadas por la Educación Común, garantizando la integración en aquellos caso que sea posible.

Los contextos en los que los niños conforman su subjetividad se han modificado, lo cual determina una serie de problemáticas vinculadas a la fragilidad de los lazos de sostén, contención y acompañamiento. Los adultos suelen encontrarse sin puntos de referencia que les posibiliten un anclaje desde donde desarrollar plenamente la función de amparo. Veamos como esto se expresa en el discurso docente, tanto en relación a la propia práctica como a las modalidades de vinculación que observan en sus alumnos:

“Debilidades es la falta de recursos que tenemos ahora, hay chicos que a lo mejor no han desayunado, los dolores, las tristezas de los chicos que se presentan día a día y a veces te sentís impotente porque no sabés cómo solucionarlo, porque yo

creo que si no tenés una estabilidad emocional no podés sostener al chico (...). Los chicos están mucho tiempo solos porque ambos padres trabajan, muchas horas en el ciber, muchas horas con chicos más grandes que ellos, chicos que tienen más de cuatro hermanos y pasan a ser el tutor de los hermanos más chicos, chicos que al ser tantos hermanos el dinero no les alcanza y están faltos de ropa, de calzados, de recursos didácticos...”

La mirada que estas docentes nos proporcionan nos permite ir delimitando algunos ejes sobre los cuales es preciso trabajar:

- El malestar docente, en tanto siente algunas demandas como del orden de lo imposible, sentando las bases para el surgimiento de impotencia y angustia.
- La necesidad de construir modos más creativos de abordar la diferencia.
- La conformación de redes de sostén para los adultos, que habiliten espacios desde los cuales puedan construirse nuevos posicionamientos frente al desvalimiento de los pequeños.

Pensando en abordajes posibles

Pensar en una escuela en donde la singularidad sea posible, en donde se admita lo diverso, nos convoca a todos aquellos que estamos vinculados al ámbito educativo. En virtud de ello, es necesario promover espacios en los que sea posible pensar en qué hace que algo se vuelva intolerable y por ello deba ser rechazado, expulsado.

Bauman (2001), refiere que toda sociedad produce sus extraños, ya que al delimitar las fronteras y perfilar sus mapas cognitivo, estético y moral no puede hacer otra cosa que gestar en su seno a personas que ocultan las líneas divisorias consideradas cruciales para la vida ordenada y dotada de sentido. Si bien la demarcación de fronteras forma parte de nuestra realidad, es posible ampliar los espacios de inclusión, mediante la generación de “*la alteridad de una manera diferente, en un encuentro, un tener un lugar y un estar –con*” (Szyber, 2009:72).

Teniendo en cuenta lo hasta aquí señalado, vemos la importancia de implementar dispositivos que trasciendan la mirada centrada en el individuo-problema, incluyendo la dimensión institucional, el contexto y a los distintos actores implicados. La consideración de estos aspectos nos permitirá desarrollar no sólo una función reactiva, sino apuntar básicamente a la prevención.

Los abordajes que provienen del campo de lo grupal han demostrado ser efectivos, ya que ofrecen la oportunidad de construir nuevos sentidos y delinear formas creativas de responder ante las dificultades, centrando el protagonismo en los sujetos directamente involucrados. La tarea grupal permite una construcción colectiva, posibilita la reflexión y la producción de un conocimiento que tiene en cuenta las particularidades institucionales, así como los intereses, preocupaciones y concepciones de quienes integran la organización.

Agruparse les permitirá a cada uno de los miembros de la comunidad educativa el intercambio, la posibilidad de expresar los temores, fantasías y ansiedades que se generan frente a aquello que ingresa en el terreno de lo desconocido, abriendo espacios para pensar en nuevas formas de acercamiento hacia el otro que lo incluyan como sujeto. En la oportunidad de reconocer la alteridad del otro, lo que hay de irreductible en éste, radica la posibilidad de que los vínculos que establezcamos sean motores de crecimiento.

Desde los comienzos de nuestra vida, estamos inmersos en situaciones que involucran al otro, un otro que abre las vías a las primeras identificaciones, permitiendo la subjetivación. Cada nuevo vínculo que establecemos brinda nuevas oportunidades para la identificación, el grupo es un lugar privilegiado para ello, ya que en él *“cada sujeto se identifica, desidentifica y reidentifica”* (Bernard, 1995), siendo de esta manera posibilitador de cambio y enriquecimiento.

La realidad nos enfrenta a transformaciones constantes, las cuales suelen adoptar un carácter sorpresivo y presuroso que dificulta su procesamiento, poniendo en cuestión las creencias, valores e ideales con los que orientamos nuestro estar en el mundo. En virtud de ello, el grupo puede operar como sostén frente a la necesidad de elaborar las pérdidas y la angustia que se

originan como consecuencia de ello, posibilitando a su vez la construcción de nuevos posicionamientos.

La grupalidad, el espacio de Taller y la perspectiva psicoanalítica

Nuestro quehacer está atravesado por diversos sentidos, esto es así debido a que las acciones humanas tienen como telón de fondo creencias, actitudes e intenciones que se construyen socialmente. En el campo educativo, nuestras decisiones, lo que hacemos o dejamos de hacer, se vincula a nuestras concepciones sobre que es enseñar, qué es aprender, que es un buen alumno, un buen educador, qué es una escuela, cuál es su misión... Es decir, nos movemos a partir de las significaciones que hemos ido construyendo e incorporando a lo largo de nuestra historia. En virtud de ello, es de suma relevancia la vigilancia de los abordajes que proponemos en tanto psicólogos educacionales, analizando las concepciones y fundamentos que los sostienen, en procura de evitar que los recorridos previos se erijan como puntos ciegos en nuestra práctica, produciendo deslizamientos e incoherencias epistemológicas.

En este apartado me propongo adentrarme brevemente en algunas consideraciones en torno a un dispositivo que ha sido empleado largamente y desde diferentes disciplinas en el ámbito de la educación, consolidándose de formas diversas, con objetivos y lecturas que abarcan un enorme abanico de posibilidades: el taller. En relación a este, me interesa particularmente identificar las oportunidades que ofrece para una lectura dinámica en el espacio educativo.

Menin (1993) definía al taller como el lugar, el grupo y el sistema de trabajo que posibilitaba un aprendizaje, en el que se conjugaban aspectos teóricos y prácticos, pero también la vinculación con el medio. Lo central en el taller se expresa en la articulación entre reflexión y un quehacer concreto, ya sea escribir, dramatizar, graficar u otras formas de registro. En él se aspira a poder construir conocimiento a partir del trabajo grupal, por lo que incluye espacios para la reflexión, el intercambio y la creación colectiva.

A partir de la definición dada, podríamos aventurarnos a ubicar algunos de los elementos que caracterizarían al dispositivo de taller cuando este es

atravesado por la mirada que nos ofrece el cuerpo teórico del psicoanálisis. Sucintamente, podríamos decir que en la medida que reconoce las diferentes dimensiones del psiquismo y los distintos niveles de la experiencia humana, ofrece interpretaciones y lecturas que van más allá de la experiencia concreta. Ello implica también la consideración de cómo la producción del grupo, sus intervenciones y el modo en que se haga presente en cada momento, estarán teñidas de significaciones que escapan al conocimiento consciente de los miembros.

A lo anterior se suma que, desde los aspectos metodológicos, inevitablemente nos invita a considerar los movimientos que forman parte de cualquier dinámica grupal. De este modo, veremos cómo en el espacio que abre se conjugan momentos ilusorios en que todo es posible, aquellos en los que sobrevuela la amenaza de desintegración, algunos en donde sólo se vislumbra la sobrevivencia del grupo en tanto se identifica un agente externo como causante de lo que no marcha y otros en donde es posible posicionarse como grupo de trabajo, sin que con ello agotemos las escenificaciones posibles del acontecer grupal. En el Taller, también brotan intensas ansiedades, se asignan y distribuyen roles, se arman complejas redes de identificación y proyección, razón por la cual precisa cierta preparación en torno a los fenómenos grupales, aspecto harto reconocido y difundido en lo que respecta a la coordinación de grupos psicoterapéuticos, pero no lo suficiente validado en relación a este dispositivo. Por lo que, vale la pena insistir en ello, quien sostenga estos abordajes requiere no sólo de formación teórica sino también del análisis de sus propias experiencias en relación a lo grupal.

¿Qué ventajas nos ofrece este abordaje en la escuela? Posibilita un reposicionamiento de los participantes, padres, alumnos o docentes, permitiéndoles transitar desde un lugar de meros receptores al de sujetos activos. De este modo, habilita a la producción de un corrimiento desde la queja a la reflexión, en la medida que no es un “otro” quien tiene que resolver, calmar la demanda, sino que los propios protagonistas pueden generar, a través del trabajo del pensamiento, las condiciones para mejorar y transformar su estar institucional. Como ventaja adicional, se agrega el hecho de que las respuestas que se vayan construyendo reflejarán las singularidades del colectivo que le dio origen. A su vez, al posibilitar la

confrontación de distintos puntos de vista, amplificando el espacio para la intersubjetividad, se constituye en una instancia propicia para extender los horizontes de integración.

En síntesis, en el marco de los que venimos señalando, podemos decir que el taller posibilita:

- Abordar las problemáticas que se presentan en lo coyuntural, pero también aquellas que necesitan ser pensadas de modo prospectivo. Es decir, nos permite resolver las dificultades presentes tanto como delinear estrategias de prevención hacia el futuro.
- Fomentar las potencialidades creativas e instituyentes de los seres humanos, en la medida que ofrecen lugares donde es preciso subjetivarse.
- Resignificar la función de la grupalidad en la construcción de conocimiento.
- Abrir espacios para la elaboración colectiva del *malestar*, en virtud de que pueda construirse conocimiento sobre él.
- Objetivar las problemáticas, tomando una distancia necesaria para dar paso al pensamiento y el juicio crítico.

Conclusiones

La integración debe ser pensada en sentido amplio, ya que se trata de un concepto que nos desafía a pensar una escuela y un país en donde todos tengamos un lugar, más allá de nuestras diferencias individuales.

En este marco, consideramos que en el terreno de la integración escolar la atención individual del alumno que presenta dificultades debe ir acompañada de enfoques que incluyan a los otros actores institucionales, en donde pueda darse lugar a la reflexión, al intercambio y a la posibilidad de poner en palabras aquello que queda escindido en los movimientos de exclusión. Taborda (2008:185) refiere: *“en la dimensión grupal la exclusión, los intentos de segregar, de dejar afuera lo diferente, siempre habla de un dolor que no puede transformarse en pensable, abarcable”*. En virtud de ello, es preciso que en el ámbito de la escuela se promuevan espacios que permitan

elaborar los sentimientos de impotencia, procurando evitar que sean actuados a través de la exclusión. Aquí hemos mencionado el Taller como una opción posible, pero este no agota el espectro de abordajes disponibles, a propósito de ello vale mencionar el lugar que ocupan las redes sociales como ámbitos donde también se dan fenómenos vinculados a la grupalidad dignos de considerar. Abundan los grupos de niños, adolescentes, padres y docentes que se nuclean en la virtualidad por su pertenencia a una organización particular y desde allí construyen experiencias sumamente complejas.

Queda por delante el análisis del papel que desarrollamos los psicólogos en las instituciones educativas, la reflexión y el debate acerca de cómo nos vinculamos con el otro desde el conocimiento que construimos sobre él. En este sentido, resultará válido interrogarnos acerca de nuestra concepción de la diversidad, sobre los ejes históricos y políticos que intervienen en su construcción, señalando un sujeto de nuestras prácticas y determinando nuestra forma de abordarlo.

La realidad nos invita a pensar en nuevas formas de acercarnos, a dejarnos interrogar por ella, a no ceder a la demanda de respuestas prontas y eficaces. Quizás, el desafío mayor está en que nuestras prácticas puedan impregnarse del respeto por el otro, dejando abiertas las puertas a la creatividad colectiva y al placer de explorar juntos lo desconocido.

Bibliografía

Bauman, Z. (2002). *“Modernidad Líquida”*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Bernard, Marcos y otros (1995). *“Desarrollos sobre grupalidad”*. Buenos Aires. Lugar Editorial.

Bleichmar, S. (2006). *“No me hubiera gustado morir en los 90”*. Buenos Aires. Editorial Taurus.

Menin, O. (1993). *“Psicología Educacional”*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Szyber, G. (2009). De la integración a la inclusión, de la inclusión a la escuela para todos. En Wettengel, L.; Untoiglich, G.; Szyber, G., *Patologías actuales en la infancia*. Buenos Aires. Noveduc.

Taborda, A. (2008) Prevención y diagnóstico en el ámbito del trabajo en red con instituciones escolares. En Taborda, A y Leoz, G (Comps.), *Configuraciones actuales de la Psicología Educacional. Desde la clínica individual a una clínica en extensión*. San Luis. Editorial Universitaria.

Taborda, A. (2005) Incluir, ¿significa integrar? los grupos, los otros en la constitución de la subjetividad. *Fundamentos en Humanidades*, Volumen VI, N°11, pp. 89-102.

Integrar o des-integrar: ¿dónde está la socialización?

Esteban Levin

*“Desafina esa cuerda,
¡Y mira que disonancia provoca!”*

William Shakespeare

Impresiona la cantidad de niños con problemas en el desarrollo y la estructuración subjetiva que están incluidos en la escolaridad común de cualquier modo, sin un marco interdisciplinario, sin el menor proyecto clínico pedagógico-educativo o tan siquiera la contención necesaria para encaminarse en el aprendizaje. Ellos están incluidos pero - al decir de una directora - al mismo tiempo excluidos.

¿Es posible socializar a un niño a través de la “adecuación” curricular sin considerar la relación con los otros? ¿Se puede agrupar a un niño sin que él pertenezca al grupo?

Un niño con problemas en el desarrollo y en la estructuración subjetiva puede estar supuestamente integrado, concurrir al establecimiento escolar con una docente integradora y sin embargo, no socializarse.

Paradójicamente se reproduce una y otra vez el siguiente escenario:

Los niños jugando entre ellos o haciendo alguna actividad (dibujo, lectura, escritura, etc) y el niño “integrado” con su “propia” docente (si la hay) haciendo otra cosa, aislándose en la obscura y siniestra experiencia de estar “integrado” pero excluido de la socialización que implica la experiencia compartida. Integrar entonces, se puede transformar en un dispositivo “pedagógico”, de poder, vigilancia y control sobre la experiencia infantil de un niño diagnosticado como: “diferente”, “trastorno general”, “deficiente”, “desatento”, “discapacitado”. ¿De qué modo generar un pensamiento que potencie la experiencia deseante y social? ¿Cómo vibrar y

ser sensibles al sufrimiento del otro? ¿Es posible integrar e incluir a un niño sin priorizar la experiencia compartida con los otros?¹

Los niños incluidos excluidos

Claudia es una niña ciega de 8 años que no ve pero nos mira, comienza a "portarse mal" en la escuela. Es el modo que ha encontrado de poner en escena su malestar frente a la imposibilidad de la maestra integradora de concurrir todos los días tal como el equipo interdisciplinario lo sugirió oportunamente.

Claudia grita, se tira al suelo, agarra el pelo de una compañera y no lo suelta, patalea, toma algún objeto, pulsera, anillo, algún aro o los útiles de cualquier niña, y no los suelta. En los otros intentos de integración Claudia realizaba la misma escena, y tanto como en las otras oportunidades, en la escuela no saben que hacen con ella. Todos están preocupados por las "actitudes", "conductas" que Claudia recrea en el aula, en la escuela y también en la casa.

En la sesión al preguntarle acerca de estas escenas, Claudia afirma: "No se por qué lo hago, está mal, ya lo se, pero no puedo para de hacerlo, es un impulso, no puedo parar... Es que lo que me pasa es que Yo amo el dame". Ante esta afirmación, sorprendido, le pregunto ¿cómo "amas el dame"? "Sí, - me responde alegremente - me encanta que me digan Claudia dame, Claudia dame la pulsera Claudia dame el anillo, Claudia dame el pelo. Amo el dame".

Inteligentemente Claudia realiza una demanda de amor invertida, en vez de decir "dame amor" afirma "Amo el dame", que la ubica a ella como poseedora del objeto de deseo, lo que podríamos llamar el "agalma", el "aleph" (tal como lo considera Jorge Luis Borges) que los otros desean. Es decir, un objeto que los otros desean y que le permite a ella mirar a todos desde esa posición central. Claudia no tiene la posibilidad de ver, pero necesita que la miren, genera esa escena para que el don de amor a través de la mirada se detenga en ella. Desde ese lugar, desde ese objeto, ella nos mira, nos quiere mirar, siente que allí ella es. De este modo Claudia se revela a ser nadie, a ser la ciega que nadie ve.

¹ Desarrollamos esta temática en el libro "Discapacidad. Clínica y educación. Los niños del otro espejo", Esteban Levin, Editorial Nueva Visión, 2003.

Claudia hace del “malestar” el “estar mal”, se defiende y logra mirar (aunque no ve) a todos, quienes no saben qué hacer con esta mirada que posee el objeto que brilla en el “amo el dame”. El costo es muy alto. Claudia no quiere salir de allí, ha logrado invertir la demanda, ahora la miran, pero en realidad nadie quiere verla, y comienza a aislarse. Las compañeras del grado ya no quieren jugar con ella, temen acercarse y empieza a quedar aislada. En la escuela no saben qué hacer. Nunca, afirman, les había pasado una cosa así.

¿Cómo ayudar a Claudia frente al deseo incontenible de ser alguien?

¿Como dialectizar las escenas violentas que Claudia genera?

¿Qué estrategias podemos pensar al respecto?

Como vemos, es fundamental el marco interdisciplinario donde podamos construir un saber acerca de las problemáticas que en su producción Claudia nos da a ver más allá de su ceguera.

En sesión comenzamos a jugar el “amor al dame”, pero en vez de ser ella la que agarra un objeto del otro, soy yo el que toma el objeto, que puede ser su zapatilla, la campera, una hebilla. Claudia agarra fuerte el objeto, y entusiasmada peleamos por él, se ríe, juega, y a carcajadas grita: “Dame, dame la zapatilla, dame la pulsera, dame la campera”. Jugamos entonces a que ella tiene el objeto de amor y soy yo el que intenta poseerlo. En esta escena el malestar de Claudia comienza a dialectizarse, pues en un espejo escénico ella puede demandar sin poseer el objeto del otro. Justamente en ese espacio, entre lo visible y lo invisible, se reconoce en otra posición de demandante a demandada.

A partir de este trabajo clínico, las escenas violentas y de descontrol que Claudia generaba disminuyen sensiblemente.

La patología neuromotriz desmielinizante y progresiva de Pedro de 6 años sigue su nefable rumbo. El docente acompañante es indispensable para el desarrollo del aprendizaje y para cada desplazamiento, y ha establecido una excelente relación con él. Pero el mismo es cuestionado y negado por la obra social y por lo tanto, está en peligro el proyecto interdisciplinario.

Pedro se angustia. Su dificultad muscular le impide realizar lo que desea. Entonces se pregunta: “¿Por qué no puede quedarse Ariel, mi maestro? Yo quiero que él se quede porque me ayuda en todo. No quiero que venga otro, él es mi amigo y lo quiero a él”. La pérdida de Ariel (su docente integrador) significaría para Pedro otra pérdida a la que se suma la real de su cuerpo que no le responde y cada vez está más debilitado.

La imagen corporal de Pedro se torna inestable, tiembla, dramatiza la imposibilidad frente al déficit neuromotriz, ¿podremos ahorrarle esta vez el duelo que implicaría la pérdida de su querido acompañante Ariel o vencerá nuevamente el poder burocrático de la obra social que siempre tiene un por qué para des-atender al sujeto y ocuparse de sus intereses?

Mario de 7 años, con su diagnóstico de trastorno general del desarrollo, continúa integrado en la escuela común sin acompañante. El expediente ha quedado archivado en algunos de los tantos despachos, y Mario sigue solo. La necesidad del acompañante integrador es imprescindible, sin embargo, nunca llega el expediente que lo autorice.

Mario se aísla cada vez más. En las sesiones no puede jugar a nada. Quiere jugar al fútbol y finalmente no lo hace. Empieza a leer un cuento, y al poco tiempo no le interesa más. Quiere armar un rompecabezas y no lo puede hacer. Quiere dibujar y solo logra hacer algunas líneas. No le interesa. Está en su mundo, mezcla de Power Rangers, imágenes televisivas y enunciados en tercera persona, fragmentados o simplemente disociados.

Mario a veces hace la tarea en el aula, otras veces continua en su mundo, sin amigos, en esa soledad obscura frente a sus 35 compañeros que juegan, se expresan y aprenden. Él, solo, triste, se mantiene en el borde, o sea, en ese mundo que encontró en el cual se aísla defendiéndose de los otros.

¿Cuánto tiempo faltará para que la inspectora, el gabinete o los nuevos diagnósticos que vuelven a realizarse autoricen el trabajo interdisciplinario con una docente integradora?

¿Cuál será el destino de Mario?

Si no existe una demanda ¿Cómo generarla para socializarse?

Graciela es una niña de dos años. Presenta una enfermedad neurometabólica, lo que le ha ocasionado severas dificultades perceptivas y motoras. No camina, tiene escasa visibilidad, no habla ni puede tomar objetos. A nivel sensorio-motor, se presenta inquieta e inestable, realiza acciones sin gestualidad ni sentido. Se sienta y se mueve arrastrándose de un lado al otro sin detenerse frente a un objeto, una llamada, un gesto o una mirada. Es muy difícil relacionarse con ella. Sus manos llaman la atención, están lastimadas y constantemente se rasca el dorso de ellas hasta sangrar y sacarse la piel.

¿Cómo abrir una experiencia y un escenario diferente en la complejidad y el padecimiento en los cuales se encuentra Graciela?

Durante las primeras sesiones, intento relacionarme con ella. Le presento objetos, acompaño los movimientos, la ayudo a ubicar su postura, evito que se golpee contra la pared o algún objeto. Graciela babea, se mueve en forma inestable y permanece indiferente. El único ruido que realiza notoriamente es el “E, E, E” en forma monocrorde, constante, sin ningún sentido ni variación. Es un “E, E, E” solitario y aislado, que aparece en algún momento y vuelve a desaparecer. Luego continúa la acción. De pronto vuelve a reproducirse el “E, E, E” ensordecedor y asfixiante.

¿Cómo un ruido E, E, E se puede transformar en el eco de un sonido?

¿Es posible anticipar un sujeto con tanta acción fragmentada?

Habían pasado algunas sesiones y no encontraba el modo de relacionarme con Graciela, de romper la imagen petrificada de una presencia congelada, excesiva, estática e indiferente que ella generaba. En un momento se mueve para un lado, para otro, con la monotonía exasperante del “E, E, E”. La miro y espontáneamente comienzo a cantar: “Y Graciela hace EH, hace EH, hace EH. Y Graciela hace EH, hace...”. Paro el canturreo, surge un silencio. La incertidumbre de la espera...Graciela lentamente gira el eje corporal, orienta la mirada y exclama: “EH”, este EH² era diferente, concordaba con el matiz de la melodía que acababa de inventar. Sorprendido, continúo intentando. “Graciela hace EH, hace...” Silencio...espacio latente. Entonces escucho de parte de Graciela el “EH”. Con asombro, sonriendo en la vertiginosidad del encuentro, continuamos con la canción.

En un momento posterior, con el mismo ritmo y cadencia canto: “Y Graciela dice Sí, dice sí, dice sí. Y Graciela dice sí, dice sí, dice...” Silencio... Luego de un tiempo de espera, escucho: “YH”. Afirmo el sí y continúo la melodía: “Y Graciela dice sí, dice...” Y responde: “YH”. Lo vuelvo a cantar y a dejar el espacio, el silencio, el ritmo necesario para que ella lo complete y al hacerlo acentúo la última sílaba para dar lugar a la subjetividad que emerge en el espacio del “entre-dos” de una relación que comienza a jugarse en la sonoridad y la voz del otro que anuda y unifica lo sensorio-motor. Es una melodía, casi un arrullo que nos conmueve, nos mueve al reencuentro con el eco del otro.

² La letra H marca lo impronunciable de la diferencia y la alteridad. Al mismo tiempo el límite y el enlace.

La musicalidad en esa intensidad transmite una sonoridad íntima. Ella se constituye en la originalidad de la demanda. Graciela pasa del ruido ineludible a la sonoridad del encuentro afectivo con el Otro. En este trayecto se pierde el ruido como E, E, E y surge el EH, EH, EH como prelude de los posibles fonemas y representaciones.

Se inscribe así el placer en el encuentro musical como imagen sonora que unifica una cierta realidad, por lo menos, aquello que al cantar invoca, convoca y nombra a un otro que conforma unidad frente a la fragmentación propia de la “patología”, o el “síndrome”, o el “diagnóstico-pronóstico”³. Al inventar, al crear en la escena, somos creados por aquello que inventamos. Somos sensibles al otro en el devenir de la experiencia escénica que indudablemente nos transforma sólo si nos dejamos transformar por ella. Es allí donde emerge lo inesperado.

Los matices musicales, la inflexión de la voz resuenan en lo corporal que pone en escena a la música como enlace que subjetiva la relación hasta hacerla existir en el compás de un sonido que no deja de concluir, en un enigma que vuelve a recomenzar de nuevo en otro acorde. En un pentagrama singular e intransferible que conforma el propio ritmo pulsional-musical.

En sesiones posteriores, Graciela mejora a nivel del control corporal y del equilibrio tónico y alentada por la relación con los otros se lanza a caminar, a explorar, descubre nuevas posturas y aparecen gestos dados a ver, a leer en la relación que establece con los demás.

En otra sesión, camina y explora el consultorio. Al llegar al baño, golpea la tapa del inodoro, hace ruido: “TA, TA, TA, TA”. Resuenan los golpes. Retomo la melodía, la musicalidad: “Y Graciela hace TA (golpeo la tapa), hace TA (golpeo), hace TA (golpeo), y Graciela hace...” Realizo la pausa, hago el silencio, la síncopa para darle lugar a su sonido a la respuesta, al acople musical que ella sola puede tocar. Graciela ubica el cuerpo frente al mío y golpea la tapa: “TA”. Continúa así la melodía. “Sí”, exclamo. “Y Graciela hace TA (golpeo), hace...” Y ella responde: “TA”, golpea y toca TA.

El TA tocado por Graciela transforma la tapa del inodoro en un instrumento de percusión. Percute la tapa y ella deviene tambor, sonoridad, musicalidad. Entre toque y toque se juega el entre-dos de la relación. Entre el TA (de ella) y el TA (de Esteban) suena la melodía sin palabras, que

³ La pediatra de Graciela sostenía que ella “era” un trastorno general del desarrollo no especificado (TGD).

identifica quien está tocando. Por supuesto no importa tanto lo tocado, el sonido en sí, sino la textura de esa sonoridad escuchada por otro.

El eco de esa composición resuena en aquello que nos convoca en la complicidad de una cadencia, de la entonación, de un sonido coloreado que se produce y escucha al mismo tiempo que se comparte y se enuncia sin enunciado ni significado previo o preestablecido. Es un decir cantado que nombra.⁴

La experiencia sonora como escena es fugaz, dura un instante y la cosa-ruido se pierde en sí misma y emerge el eco de un recuerdo, el afecto que se desplaza de encuentro en encuentro, de nota en nota. Conforman así redes de sentido. Imagen sonora que identifica un espacio y un tiempo diferente, una experiencia que se ubica más allá del cuerpo carnal, mecánico o funcional. Se repite el canturreo y produce subjetividad en el acto mismo de la realización escénica. La musicalidad a la cual hacemos referencia crea deseos, constituye un campo deseante donde emerge un sujeto sólo después de dicho acontecimiento que en tanto tal deja una huella, una marca significativa que se encarna en lo corporal. Es decir, lo pulsional es efecto de la demanda que se deja entrever a través del cuerpo y la gestualidad cantada.

Graciela se rasca el dorso de ambas manos hasta lastimarse, agrietar la piel y sangrar. Duele mirirlas. Ella no deja que se las toquen, se resiste al contacto. Sólo se rasca hasta herir la epidermis, como si ese rasguño le permitiera una cierta consistencia en lo real del cuerpo, en aquello que al no simbolizarse, ni narrarse ni historizarse emerge sin dolor, con la insistencia obscena de lo mismo. El dolor no duele sin sujeto.⁵

En una sesión, registro que Graciela comienza a tocarse, a rascarse reiteradamente la rodilla. Anticipo y presiento una gestualidad convocante. Tomo esa acción como un gesto y saludo a la rodilla susurrando una canción: “Hola, hola, hola rodilla, hola rodilla, hola, hola, hola rodi...” Silencio. Espera. Intervalo. Esperar sin obtener todavía una respuesta. Siento la vibración de la intensa duración temporal. Al cabo de un tiempo Graciela responde: “Lla”. Continúa la escena entonando la melodía, el compás

⁴ Sobre la temática de la musicalidad y el canto, véase “El odio a la música. Diez pequeños tratados”, Pascal Quignard, Editorial Andrés Bello, 1996 y “Una voz y nada más”, M. Dolar, Manantial, 2007.

⁵ Sobre esta temática véase “La función del hijo. Espejos y laberintos de la infancia.”, de Esteban Levin, Editorial Nueva Visión, 2000 y “La experiencia de ser niño. Plasticidad simbólica”, de Esteban Levin. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 2010.

rítmico que de algún modo engloba la rodilla y el cuerpo se ensambla en el campo de la gestualidad, de la intriga hasta del azar por lo que vendrá.

A continuación, sin mediación, se rasca el dorso lastimado, herido de la mano. Mirándola, reacciono y le canto: “Hola, hola, hola mano, hola, hola, hola ma...” Silencio. Espera. Intervalo. Pasa un tiempo... la incertidumbre aprieta la garganta. Finalmente ella exclama: “OH, OH” Parece distenderse. La melodía, el ritmo y la cadencia de las palabras cantadas provocan una pausa íntima por donde se cuele el afecto, la sensibilidad sonora del sentido. Sigo cantándole a las manos y al unísono, las toco, las acaricio con las mías, toco ese umbral. El límite inexacto entre el dolor sin palabras y la sonoridad que afecta al cuerpo, que cobra sentido en lo intocable del toque, del diálogo tónico que enlaza el cuerpo a la imagen, al sentido y anuda lo real al imaginario corporal, mediado ahora sí por el ritmo sonoro y el toque simbólico.

Una mano diferente comienza a resonar intermitentemente entre toques que conforman otra textura. El cuerpo, lo corporal se orienta con referencia al otro. El eje tónico-postural se entrelaza con la mirada deseante y la voz cantada. Esos instantes reflejan y articulan la gestualidad que nunca es la acción sino la realización de un movimiento latente, suspendido, en espera, demandando ser leído, mirado y escuchado por otro que a su vez también gesticula un decir, un deseo de donar al otro, en este caso a Graciela, una musicalidad que hilvana y entreteje al cuerpo en el horizonte transferencial del deseo y del amor.

A continuación se rasca el dorso lastimado de la mano. Le vuelvo a cantar y por primera vez tomo un marcador anaranjado y juego con él dibujando en esa piel-superficie texturada de arrugas, cicatrices. Ante las líneas dibujadas, Graciela se sonríe, deja la mano distendida, abierta al garabatear. La escena dura un instante suficiente para que comience a escribirse otra superficie corporal, otra imagen del cuerpo viene a inscribir el cuerpo-padecimiento. De este modo, tal vez el dolor puede existir para Graciela como propio y al mismo tiempo como extraño. En esta paradoja se juega lo corporal encarnado en la subjetividad.

Los trazos cantados y dibujados en el cuerpo de Graciela se conforman como un espejo plural que la ubican por fuera de la organicidad, del goce mortífero, del trastorno neurometabólico y abren el espacio de la pertenencia y lo singular. Como vemos, en algún sentido se trata de dejarnos desbordar,

desorientar para orientarnos, colocar un borde y dar lugar a lo excepcional de un acontecimiento que al producirse deja un rastro, la huella sin causa de lo que vendrá. En todo comienzo, lo central no es tanto el origen sino el lugar que no existe antes del acontecimiento.

De la musicalidad sonora que encarno al cantar “Y Graciela dice EH, dice...” Responde: “EH”, “Hola, hola, hola rodilla, hola rodi...” Dice: “Lla”. “Hola, hola, hola mano, hola ma...” Exclama: “Oh”. Emergen las líneas, el garabatear en el límite entre la piel y la imagen, entre el cuerpo de uno y el cuerpo del otro, entre la superficie y lo que se proyecta fuera de ella. Esta experiencia no se copia ni se transcribe, es el hacer del instante, el zig zag que se inscribe como marca, huella investida de amor, en este caso, en función transferencial.

Sólo habrá transformación de la experiencia infantil si el acontecimiento sucede y entonces se inscriba en forma indeleble, ya no como suceso sino como realización original de un devenir indeterminado, plástico que depende necesariamente de la experiencia que acontece entre uno (ese niño) y el Otro (portador de la herencia simbólica). Entre ellos se juega la osadía de realizar el misterio del encuentro con el otro, de construir el intrépido espacio del nos-otros, diferente de aquél del cual se partió.

La sensibilidad, la musicalidad, el toque inventado en ese momento con Graciela, la textura melódica, atemperada configura una zona, el “entre-dos”, que unifica y divide la musicalidad y la caricia del puro ruido y el tacto. Nos envuelve el sensible gesto compartido, la modulación rítmica, el timbre de voz, el diálogo tónico, el garabato entre los toques de las manos. El murmullo afectivo funciona como apropiación del cuerpo, acentúa la imagen corporal como deseo del don del otro. En este sinuoso trayecto, Graciela no coincide con el trastorno neurometabólico. En esta no coincidencia se juega lo singular de su historia de vida y la posibilidad de descubrir el misterio de lo que aún no sabe y crea sentidos, resonancias de lo porvenir.

¿Cómo pensar la integración escolar en una niña que nos presenta estas dificultades en su desarrollo psicomotor, en la estructuración subjetiva y en la relación con los otros?

Los padres de Graciela, desde el primer momento, concurren a las entrevistas. En ellas, los oriento a pensar en la propia experiencia que ellos realizan con ella. Surge allí la gran angustia por la cual han pasado estos años y a la vez sugiero la necesidad de integrarla a un jardín de infantes con

una maestra integradora, que pueda relacionarse con Graciela y oficiar de puente entre la actividad grupal propuesta y las posibilidades de inclusión y participación de ella. En ese sentido, me reúno varias veces y mantenemos encuentros con la maestra integradora, la nueva escuela que en esta perspectiva interdisciplinaria decide aceptar a Graciela en la sala de 2 años.

En la escuela propongo anticipar el currículum, o sea, las actividades que van a realizar próximamente para, de algún modo, jugarlas previamente con Graciela y que ella, entonces, pueda recibirlas, alojarlas y participar más predisuelta a la relación con los otros ya sea los otros niños como los docentes.

Antes de fin de año, luego de 5 meses de trabajo vuelvo a concurrir al Jardín de infantes para pensar con los docentes y la dirección de dicho establecimiento, la propuesta para el próximo año. Luego de compartir ideas, reflexiones y crear una estrategia interdisciplinaria, me proponen ir a la sala de Graciela para saludarla y conocer al grupo, el lugar y la salita donde se desarrollan las actividades. Acepto la invitación y voy hacia la salita de 2 años donde está Graciela.

En el trayecto, los docentes y directores que me acompañan me muestran el establecimiento. Al aproximarme a la puerta, escucho el murmullo infantil, ese movimiento ágil de actividad y descubrimiento propio de la infancia. Despacio, al llegar, algunos niños registran mi presencia, me detengo entonces en el umbral de la puerta y varios de ellos, dentro de los cuales estaba Graciela, se acercan. Le comento que soy amigo de Graciela, un niño muy alegre me pregunta como me llamo. Se conforma espontáneamente un pequeño semicírculo dentro del cual estaba Graciela sentada y atenta a lo que pasaba. Les digo: “Graciela sabe como me llamo. Escuchen”, y canto desde el tono, el timbre, el ritmo y la prosodia que nos convoca y que llama al otro, se trata de la textura de la voz como potencia y fuerza afectiva...”Y Graciela dice EH, dice EH, dice EH...y Graciela dice EH...”. Pausa, silencio. Y ella responde: “EH”. “Y escuchen ahora”, exclamo mirando a los otros niños. “Mi nombre es ES...ESTE...” (Hago el silencio convocando a Graciela) y ella dice: “AN, AN”. “Sí, me llamo Esteban”. Confirmo así el sonido que Graciela pronuncia al nombrarme para los demás como Esteban.

Al sentarme en la ronda (toda esta escena transcurre en el borde de la puerta) coloca la agenda a mi lado, en el suelo. Al hacerlo, otro niño me

pregunta: “¿Qué hay ahí?, señalando la agenda. La tomo, la coloco frente a mí y digo: “Adentro de la agenda hay...me detengo a pensar y digo...“Un secreto”. Todos y por supuesto Graciela quieren ver cual es ese secreto, ese misterio escondido. Aprovecho la pausa, el silencio y afirmo: “Chicos veamos y escuchemos que hay adentro de la agenda”, la entreabro, y al mismo tiempo, en ese mismo gesto hago un sonido, “CHUIK...CHUIK..Uy, chicos, ¿escucharon?...CHUIK, CHUIK, CHUIK”, pregunta: ¿qué será el CHUIK? En ese instante yo tampoco sabía que era el CHUIK que hacía. También, sin darme cuenta, me confronto allí con lo inesperado de la escena, al mismo tiempo que la producía, me dejaba desbordar por ella.

“A ver (continúo la escena)..a la una, a las dos y a las...” Silencio-intervalo. La miro a Graciela. Ella me está mirando y dice: “EH, EH”. “Sí, tres”, confirmo el EH como tres y agradezco a Graciela el haber contado conmigo. Al abrir la agenda (sin saber realmente como figurar el CHUIK) paso una hoja, otra, hasta que encuentro un dibujo que casualmente tenía de una espacie de caballo de muchos colores, hecho por otro niño y que hacía mucho tiempo estaba en mi agenda. “Uy”, exclamo. “Un caballo, ¿lo ven todos?” A continuación los niños gritan sí. Al terminar de decirlo, Graciela atenta exclama:”YH, YH, YH” (por sí). Ratifico el sí de Graciela y expreso la idea: “Qué bueno, CHUIK, CHUIK vino a saludarnos. A continuación el CHUIK saluda a todos los chicos y reparte besos, luego lentamente se despide, se vuelve a esconder sigilosamente en la agenda. Entonces aprovecho ese momento y me despido del grupo: “Me gustó mucho conocerlos. Otro día con más tiempo voy a volver a jugar con ustedes y con CHUIK, Hasta el próximo encuentro, chau”. Se vuelve a escuchar el sí del grupo y esta vez Graciela lo acompaña con el sonido y la expectante gestualidad.

Graciela dentro del grupo había participado de la propuesta que, espontáneamente, se generó en el devenir de la experiencia escénica en la cual ella ocupaba un lugar central. A decir verdad, Esteban y Graciela propusimos una experiencia en la cual el tono, la cadencia, la gestualidad, el ritmo y la voz generó un espacio relacional y simbólico en el cual la dificultad de Graciela, lejos de estar excluida, conformaba parte de la intimidad del escenario y por lo tanto, desaparecía como tal, como discapacitada o deficiente en función de la escena que no dejaba de representar el secreto, misterio del “CHUIK”.

No deberíamos olvidar que tanto en el ámbito educativo como en el clínico existen gestos, reflejos, movimientos, ecos, resonancias de tiempos y espacios que se yuxtaponen, se separan, se juntan, se absorben entre sí y se diferencian, o sea, se recrean plásticamente uno en y por el otro, en la experiencia infantil de cualquier niño dentro de un grupo. De algún modo, la infancia como tránsito y temporalidad, incluye y excluye, integra y desintegra, fragmenta y unifica cada escena hasta constituir la en memoria, en recuerdos de existencia sensible. ¿Es posible que un proceso de integración e inclusión de un niño con problemas en el desarrollo y la constitución subjetiva pueda rechazar y olvidar la sensibilidad infantil con el objetivo de alcanzar la eficacia de una propuesta curricular, de mantener al niño controlado en el mismo lugar, o simplemente tenerlo disciplinado, estático, sin que moleste, estorbe o cause algún problema a la dinámica grupal?

Incluir no implica evitar la diferencia o maquillarla para que no se vea. Al contrario, si se evita la diferencia desaparece la identidad. Cualquier niño aprehende la alteridad y lo diferente al relacionarse con otros que nunca son iguales a él. En definitiva, para la niñez, no hay identidad sin diferencia y es justamente conviviendo con ella que un niño es capaz de ser solidario con aquel que necesita de él para poder construir y constituir la propia experiencia infantil.

La actitud ética se sostiene en la sensibilidad hacia el otro. Somos sensibles al sufrimiento y la diferencia. Lo diferente puede ser considerado como lo débil, como un trastorno general del desarrollo, como un ser disatencional, como un discapacitado, como un down o como la expresión genuina de un sujeto. En este sentido, lo que es diferente actúa como motor desestructurante de lo rígido, lo ya establecido y programado. Funciona estructurando lo nuevo y lo naciente. Nos oponemos a considerar lo diferente como anormalidad. Por el contrario es aquello que nos obliga a repensar y recrear nuestro acto, tanto educativo como clínico, sin perder de vista el enigma que se produce cuando la diferencia está en juego como un trampolín para conquistar la identidad. Esta es la paradoja esencial, no hay identidad posible sin la diferencia.

Lewis Carroll, autor de Alicia en el país de las maravillas, lo expresa de este modo: “La matriz del enigma es la paradoja. Esta combinación es la que teje la fibra vital de la metáfora, que hace tangible la metamorfosis de algo

desde su estado larvado hasta la existencia misma”. La paradoja es la afirmación de dos sentidos a la vez. Es lo que ocurre muchas veces con la ficción cuando un niño se lanza a jugar. Por ejemplo, coloca en escena la paradoja de poder morir y al instante renacer.

Tanto Graciela como Esteban, como todos, somos sujetos de una escena, de una experiencia que deviene relato, narración, cuento, movimiento o gesto para ser escuchado, leído por otros. Es tan importante vivir la experiencia, producirla como contarla, relatarla y darla a ver, a leer por y para otro. Sólo en ese momento la experiencia se transforma en historia y se comparte, compartir la escena, transitarla junto al otro implicará inscribirla como acontecimiento sin necesidad de programárselo. Es en la diferencia entre lo que se programa y lo que sucede, cuando damos la posibilidad para que emerja el asombro y la sorpresa por la novedad de lo nuevo. En esas instancias podemos sorprendernos de aquello que se produce, se crea sin haberlo anticipado. Jamás podemos anticipar la experiencia compartida con un otro. En la alternancia del encuentro, en ese entretejido surge otra vez la diferencia y lo diferente por donde se cuele lo singular, la singularidad de cada experiencia.

Un proceso de integración e inclusión es desde ya la integración e inclusión de un proceso donde se producen experiencias y escenas en las cuales lo impredecible de ese acto promueve lo posible, lo probable, aquello que sólo puede pasar a partir de un marco relacional, sensible y simbólico, dando lugar al descubrimiento y la conquista de la subjetividad pero al conquistarlo, al unísono, es conquistado por ella. Necesariamente en ese doble espejo acontece la dimensión de pertenencia y existencia de un sujeto.

Planteamos la integración como un espacio, un tiempo, un lugar donde se potencian y multiplican los sentidos, donde se abre, anticipa y promete el pensamiento, la inteligencia en el cuerpo afectado de afecto. Es imposible la integración sin la relación con el otro, pues del desamparo solo se sale al relacionarse. Esta experiencia límite, relacional y social motoriza el deseo, crea experiencia infantil y produce plasticidad simbólica.

Al desear un niño, no busca poseer al otro. El deseo es en esencia provisorio y siempre remite a una ausencia-presencia-ausencia-presencia, es decir, a una búsqueda que nunca concluye. En esencia, el deseo potencia la imaginación, el pensamiento, donde todavía no hay nada. Justamente tiene

esa capacidad de crear lo que no existe. Sin embargo, al desear la experiencia infantil conjuga y entreteje lo real, lo que no tiene representación en tanto tal angustia. En este sentido, la primera integración es la de la problemática orgánica, la discapacidad o el denominado déficit a la imagen del cuerpo. Incorporar, integrar, elaborar y unificar esa parte o fragmento del cuerpo que lo torna a él vulnerable, que cuestiona la propia identidad y la propia imagen.

A partir de la imagen del cuerpo que nunca es el órgano ni la organicidad, el niño podrá desear relacionarse con otros cuerpos, otras imágenes, con lo otro, con la diferencia y la alteridad de lo que él es por fuera del cuerpo. Al desear relacionarse con otros, el niño podrá donar no tanto lo que tiene sino lo que no tiene y es allí donde emerge el afecto y a la vez podrá alojar el deseo del otro, o sea, ampliar la capacidad de alojar el deseo de los otros.

Alojar el deseo del otro es recibir fielmente la herencia compartida, como plantea Derridá, hay que ser fiel e infiel a la propia herencia, fidelidad que implica una deuda simbólica e infidelidad como modo de transgredir lo heredado, de ir más allá para hacerlo propio. Apropiarse de la herencia para un sujeto-niño es realizar la travesura de transgredirla y hacer de ella lo que lo diferencia e incluye en una nueva genealogía. Sólo se hereda aquello que se transmite más allá, pero mucho más allá del cuerpo carnal.

Todo proceso de inclusión e integración se entreteje en los hilos y las redes de deseos, angustias, placeres y displaceres. ¿Seremos capaces de incluirnos en estas redes teniendo claro que, al hacerlo, tejemos los propios hilos del deseo y formamos partes de esa red? ¿Se puede pensar en integrar a un niño solamente a través de un currículum, objetivos y contenidos a partir de un diagnóstico ya establecido o de un dispositivo de normalización, disciplinamiento y control?

¿Es posible incluirse, integrar, socializar a un niño sin anudarse en las redes deseantes, afectivas, propias de la infancia y de la experiencia infantil?

Un niño, como todos, es un ser corpóreo y al mismo tiempo que tiene un cuerpo, como es un sujeto, no coincide con él, no es nunca un organismo ni un órgano funcionando. En esa alteridad y diferencia se juega la identidad de un niño y cualquier proceso de integración como también de des-integración.

Para un niño pensar es habitar la experiencia que realiza y para hacerlo tiene que transformarla y hacer de ella la propia herencia. Sin embargo, el

pequeño no sabe nada de eso que le pasa, se lanza a vivir y a jugar aquello que experimenta en la escena. Aunque ello sea un simple gesto, un nuevo sonido, un movimiento de bienvenida al otro, una actitud postural para hacerse ver o para decir que está presente o tal vez simplemente para demandar miradas que lo reciban y acudan al llamado relacional.

De este modo, un niño se socializa sin proponérselo. Socializarse es parte de él, es realizar la relación con otros como aventura, amistad, convicción de encuentro y potencia que lo fuerza a experimentar, improvisar, crear e inventar un mundo compartido que no es otro que el espacio del nos-otros, de uno con otros, de otros con uno. Sólo en este horizonte un niño, más allá de cualquier patología, sufrimiento o problemática podrá socializarse y compartir su vida con los demás, que en definitiva serán parte de él, de su propio espejo, aquel que no deja de mirarse en otros para ser él. Como cualquier sujeto.

En el origen, el lenguaje se cobija en la experiencia corporal y el cuerpo resuena en el eco del lenguaje, como esa voz cantada, ritmada que con Graciela inventamos. A partir de la cual socializarse para ella es –como no podría ser de otra forma- la textura de un afecto que perdura en la huella de una presencia donde florece, fugaz, la infancia venidera. Sólo allí un niño puede exiliarse del cuerpo y tener amigos, o sea, hacer lazo social jugando el secreto misterio de ser otro para ser uno.

Lo que le ocurre a Claudia, Mario, Pedro y Graciela nunca está en lo que dicen, conocen o diagnostican de ellos, sino en lo que ellos nos dicen, nos miran, nos demandan e interpelan al dejarnos desbordar por su malestar, la angustia y su sufrimiento en la experiencia infantil que recreamos juntos. Somos sensibles a esa vital experiencia. ¿Será este el desafío que la inclusión de niños con problemas en el desarrollo y la estructuración subjetiva nos plantea?

Bibliografía

Borges, J.L. (1949). *“El Aleph”*. Buenos Aires: Alianza Editorial.

Dolar, M. (2007). *“Una voz y nada más”*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

Levin, E. (2003). *“Discapacidad. Clínica y educación. Los niños del otro espejo”*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Levin, E. (2010). *“La experiencia de ser niño. Plasticidad simbólica”*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Levin, E. (2000). *“La función del hijo. Espejos y laberintos de la infancia”*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Quignard, Pascal (1996). *“El odio a la música. Diez pequeños tratados”*. Buenos Aires: Editorial Andrés Bello.

Familia, grupos, escuela: diversidad e inclusión

María Cristina Rojas

La clínica con niños, en mi caso también con familias con niños y adolescentes, constituyó una posición privilegiada para vivenciar, en el consultorio como en la vida, de qué manera familias y sujetos se iban transformando, al ritmo vertiginoso de una verdadera mutación civilizatoria. Cómo en un nuevo mundo nacían otras vinculaciones familiares y nuevas infancias, nuevas adolescencias, a la par que también los adultos íbamos experimentando, advirtiéndolo o no, profundas transformaciones subjetivas.

Fueron prevaleciendo además, con los cambios, referentes filosóficos y epistemológicos de mayor complejidad que contribuyeron a la actualización indispensable de las teorías: estas, como los vínculos y los sujetos, son producciones socio-históricas. De ahí los diversos trabajos de actualización en distintos sectores del psicoanálisis en las últimas décadas. Todo esto nos viene planteando tareas a la vez arduas y apasionantes, tales como comprender quiénes son aquellos con los que operamos, estos pequeños y extraños “nativos digitales”; para que nuestras intervenciones se dirijan al sujeto actual, no al sujeto moderno, ligado al nacimiento al psicoanálisis, y que se ha visto modificado.

Contamos, especialmente tomando en cuenta las concepciones de Foucault, con la idea de producción social de subjetividad. Esto es, el psiquismo no se construye exclusivamente en el seno de la familia, aunque esta sea, por lo general, el grupo de pertenencia privilegiado en la primera etapa de la vida. El psiquismo se va constituyendo -se trata de un “ir siendo“- en diferentes dispositivos sociales de producción de subjetividad. En relación con esto, se jerarquiza el papel de la escuela y otros grupos de pertenencia en las vicisitudes del psiquismo infantil y a la vez la clínica de niños implica intervenciones que van más allá del paciente designado para abarcar a los padres, la familia, la escuela, y a veces otros vínculos y redes de pertenencia. En ellos, como en la familia, dos operaciones, el sostén y la interdicción contribuyen a la conformación subjetiva.

El pensamiento excluyente: diferencia y diversidad

El propio pensamiento moderno, impregnado por la disyunción y el binarismo, sostuvo modalidades de exclusión que, ya en el terreno específico del Psicoanálisis, impregnaron de sanción intervenciones supuestamente “neutrales”. Mencionaré solamente dos ejemplos, de los muchos posibles que van dando lugar a actualizaciones teóricas y clínicas. Una, la heterosexualidad como ideal social se corresponde con la homosexualidad abordada como enfermedad, patología de la indiferenciación, en relación con la teoría falocéntrica; otra, la familia burguesa como ideal social se corresponde con la idea de que las otras configuraciones familiares serían desviaciones o patologías de dicho modelo; en relación con los lugares y funciones fijos y preestablecidos de la estructura elemental de parentesco, consonantes con el modelo burgués. Dado que las teorías constituyen el fundamento de nuestras prácticas clínicas, examinar tales concepciones a la luz de nuevos paradigmas va conduciendo a la emergencia de prácticas no discriminatorias o excluyentes, aunque seguramente, porque eso es ineludible, marcadas por ciertas ideologías del tiempo actual y por la implicación del propio analista.

No obstante las innegables variaciones propias de la época, que han acrecentado la multiplicidad, entiendo que si hoy podemos tomar en cuenta, a nivel de la familia, la pareja, los grupos, el sujeto, la sexualidad, una diversidad antes existente, pero considerada como patología o distorsión respecto de una suerte de “metro patrón”, ello se ve habilitado por conceptualizaciones que desplazan los modelos únicos y las definiciones cerradas y completas.

Los modelos unificados excluyeron las diferencias, al considerarlas excepciones, ruido o perturbación de la rigurosidad de los conceptos. En el pensamiento marcado por la complejidad, acorde a nuevas lógicas, ya la excepción no confirma la regla, ella puede constituir, en cambio, otra configuración.

Laplanche (Laplanche, 1988) pone en consideración los términos diferencia y diversidad en su análisis de la sexualidad. Señala que la diferencia desde el comienzo implica una polaridad; siempre se plantea entre dos términos. Por el contrario, la diversidad puede existir también entre n elementos y un término diverso no se define por la negación del otro.

Se establece, en relación con esto, un pasaje de la diferencia absoluta a la diversidad, en la cual los términos diferenciados no definen una unidad conformada a partir de la complementariedad. No hay opuestos ni complementos, hay dos que pueden pensarse en términos de lógicas suplementarias. La diversidad remite a lo múltiple, a la variedad que no se deja subsumir en un patrón.

En cuanto al grupo familiar, el pensamiento moderno entronizó a la familia de primeras nupcias (denominada “íntacta” o “completa” por los sociólogos) en el lugar de la normalidad; desde la perspectiva de la diversidad pienso, en cambio, en distintas configuraciones familiares, todas ellas con sus problemáticas específicas. (Rojas, 2001)

Durante largo tiempo, las familias ensambladas, por ejemplo, se construyeron al margen de las reglas –inexistencia del divorcio, ilegalidad de las nuevas uniones- Esas “falsas familias”, como llegó a denominárselas, eran rechazadas socialmente. Dicha inicial trasgresión se ha ido convirtiendo en una configuración socialmente integrada y validada por la ley. La aceptación social de formas familiares diversas favorece la consolidación de esas familias y el procesamiento de su peculiar situación por parte de todos sus integrantes.

Es visible que algunas de las configuraciones familiares de mayor actualidad y novedad se relacionan con los avances tecnológicos que facilitan nuevos modos de procreación. Esto da lugar a otras problemáticas ligadas a la fertilización asistida: ovodonación, espermadonación, maternidad subrogada, entre otras.

Por otra parte, surgen familias denominadas homoparentales, o sea, grupos conformados a partir de parejas homosexuales. En relación con esto, en julio de 2010, el Congreso de la Nación aprobó la Ley de matrimonio de las parejas homosexuales, denominado “matrimonio Igualitario”. Así, Argentina se constituye en el primer país de América Latina que lo admite.

La diversidad constituye otra lógica que impone y requiere profundas transformaciones subjetivas: éstas dan lugar a un reposicionamiento ético del analista. Quienes trabajamos con familias, con parejas, con niños, en tanto integrantes de una sociedad donde todavía tienen vigencia lógicas binarias y

excluyentes, asumimos, hace décadas, la responsabilidad de un cambio subjetivo que encuadre nuestra clínica en dicha ética de la diversidad.

Intervenir desde la diversidad aleja los riesgos de favorecer la adaptación o sobreadaptación del sujeto a las normas mercantiles predominantes. Éstas esperan, entre otras cosas, sujetos competitivos, individualistas, algo paranoides, poco aptos para el trabajo psíquico que exige el vínculo con otros, pero exitosos según los parámetros de hoy.

Luego, pensar en “los” niños y no “el” niño, en “las familias” y no “la familia”, es posible a partir de un cambio en los paradigmas teóricos que nos permiten leer la multiplicidad de modelizaciones posibles. Por ejemplo, las parejas y familias que aparecen en nuestros consultorios se autodefinen de formas diferentes y organizan contratos de mucha mayor singularidad que la pareja y la familia burguesas, reguladas y pautadas por la cultura en muchos de sus funcionamientos. Entiendo que si pensamos a estas “parejas y familias otras” con paradigmas antiguos, podemos producir alguna índole de exclusión y sufrimiento a partir de nuestras intervenciones. De ahí los requerimientos de actualizaciones ligadas a la diversidad y la inclusión en el amplio campo de la salud mental.

Inclusión/exclusión en el ámbito educacional y grupos de pares

Se ha vuelto fundamental en el ámbito de la educación el tratamiento de la diversidad, para que las acciones educativas no se constituyan en actividades de exclusión social. Si bien integrar niños con alguna “deficiencia” en la escuela común se estableció como objetivo generalizado, se trata de un proceso cargado de dificultades que no pueden ser minimizadas. Han de cumplirse, según creo, varias condiciones para que esa integración resulte una auténtica forma de inclusión.

Para ello es preciso el trabajo profesional en equipo, que evalúe de modo permanente al sujeto y al grupo: la inclusión es, en tal caso, a la vez un proceso y una intervención. Sólo si el sujeto es comprendido y apoyado, si el grupo deviene recinto de contención, regulación y construcción psíquica, se habrán logrado las metas. Por lo demás, dadas las condiciones de inclusión el propio sujeto aportará a los vínculos y funciones del grupo, en su dimensión heterogénea.

Considero que el éxito en el proceso de inclusión grupal de un sujeto se sustenta en la transformación de las vinculaciones, con la consiguiente

modificación y enriquecimiento del psiquismo de todos los integrantes del grupo, esto es, el proceso de **inclusión incluye** a todos.

Por otra parte, son múltiples las situaciones clínicas en consultas por niños ligadas a problemáticas de la escolaridad en las que nos vemos requeridos de un profundo cuestionamiento de nuestras propias ideologías al definir los modos de la intervención. Los mismos no son ajenos a nuestra afiliación teórica, posición ética e ideologías. Estamos implicados en cada situación clínica o escolar, como profesionales, como seres sociales, como humanos vinculados con otros.

Consultan los padres de Pablo. Han logrado que su hijo ingrese al colegio soñado, que les da a ellos mismos una pertenencia social deseada y suponen asegura el éxito futuro del niño en el mundo competitivo del mercado. Colegio prestigioso, exigente en lo que hace a estudios pero también en artes, deportes, integración social, etc. Los padres de Pablo, que cursa preescolar, llegan angustiados porque el colegio les ha dicho que el niño está a prueba un tiempo más pero posiblemente no satisfaga los requerimientos para continuar la escuela primaria en él. Este tipo de consultas se reiteran, particularmente en los grupos sociales medios y medio-altos. A veces la escuela rechaza al niño porque es molesto, otras porque es tímido y se inhibe en ciertas actividades, o por sus distracciones, o su escasa adaptación al grupo social.

Cuando veo a Pablo encuentro un niño manso, normalmente inteligente, que se angustia ante las exigencias cuando lo superan, particularmente las deportivas para las cuales no tiene una gran disposición. Tiene un pequeño grupo de amigos que lo satisface, pero Pablo sufre; sufre por sentir que frustra expectativas parentales y escolares. Esto no es poco, ya que el sufrimiento es una de las grandes guías de la dirección de nuestras intervenciones. Y en esta consulta, como en otras, se juegan nuestras concepciones e ideologías. Puedo tratar a Pablo para adecuarlo al modelo esperado por la escuela y los padres, para que trate de ser lo que los demás esperan de él. También puedo intentar una intervención en la siguiente línea: “quizá no se trata de que Pablo no sea apto para esta escuela, sino que esta escuela no es apta para acoger a Pablo”. En relación con esta índole de situaciones se abren otras preguntas, tales como ¿qué sujeto contribuimos a construir con nuestras intervenciones en la clínica y en la escuela?, ¿cuántos niños llegan a consulta para ser más populares, sociables, exitosos y bellos, ajustados a los paradigmas de la sociedad que habitamos? Si hay un único modelo valioso de niño para este colegio y estos padres, diferenciarse del

mismo implica desvío, perturbación, quizá enfermedad. Esto corresponde una vez más a esa persistente lógica de parámetros únicos y oposiciones binarias a la que me he venido refiriendo; donde la diferencia supone jerarquía, exclusión, patología.

Nancy: (material de supervisión)¹ es una niña de 8 años, asiste al mismo colegio que Pablo, pero ella se encuentra adaptada, es líder, muy exitosa, en la escuela dicen que es “encantadora”. Cuando llega a la casa se transforma, se torna violenta, irritable, siempre tiene mala cara, trastorna el clima familiar. La niña está en terapia, mientras la terapeuta intenta trabajar a la vez con padres difícilmente accesibles.

Una escena de su tratamiento: Nancy juega en una sesión a la maestra y encarna una docente hipersevera y estricta, la terapeuta se lo comenta y la niña dice: “Como mi profesor de Dibujo, pone un florero y hay que copiarlo **igual, igual, igual**; si a los chicos no les sale hay que empezar todo de nuevo”.

(Un jarrón igual o empezar de nuevo: un único modelo posible: serás así o no serás nada”.)

Difícil objetivo inclusión y diversidad en un mundo social, el del mercado neoliberal, en el cual excluir y maltratar al diferente es casi la norma. La discriminación por discapacidad, por etnia, por grupo socioeconómico de pertenencia, aun por rasgos físicos o psíquicos desestimados por las exigencias del imaginario social vigente, trastornan los modos de la pertenencia.

Todo ello es reiteradamente observable especialmente en el cine y la TV estadounidenses, que han impuesto esas categorías disyuntivas y complementarias: “the losers” and “the winners”, perdedores y ganadores. Lo que en los grupos adolescentes aparece bajo la figura de los jóvenes “populares”... y los otros; fuente de tanta violencia y resentimiento.

Uno de los modos de expresión de la expulsión mercantil es la violencia en y entre los grupos de púberes y adolescentes. El fenómeno de burla y acoso ahora denominado *bullying* puede llegar a desbordes de crueldad tales que implican riesgo de suicidio o comportamiento violento extremo de quienes ofician como “víctimas”. Supone la imposición al otro de un sufrimiento a veces apto para ser gozado: una muestra en pequeño de los

¹ Agradezco a la lic. Patricia Erbin

modos de vinculación impulsados en la sociedad global difundidos y estimulados a través de los medios.

Incluiré aquí una situación clínica que me permitió pensar algunas de estas problemáticas. Me consultan por Catalina, de 12 años, en la primera entrevista los padres afirman que no hubieran consultado antes por ella, que es buena alumna, con una buena participación social, aunque, señala la madre, también es algo tímida, “para nada líder o agresiva”. Hace pocos meses, sin saber por qué, Catalina fue dejada de lado por su grupo de amigas en la escuela y desde entonces, pese a haber sido bien acogida por otro grupo, llora diariamente y está muy angustiada. Dice el padre: “creo que las madres tienen mucho que ver con los problemas de las chicas, se meten mucho. Mi esposa antes trabajaba y era mejor, ahora vive pendiente del mundo de Catalina”.

Recibo a la niña, se sienta y llora durante largo rato antes de poder hablar, hasta que se va calmando y puede relatar los episodios que terminaron con su exclusión del grupo de “las cancheras”, un pequeño grupo liderado por Eli. Se entusiasma hablando de su buena inserción en el otro grupo, más amplio, donde ya tenía algunas amigas, pero vuelve a llorar. Catalina sufre ante la posibilidad de que su pertenencia a este grupo tampoco sea segura, la amenaza es la exclusión: más allá del segundo grupo sólo restan unas pocas niñas, a las que ella denomina “las infantiles”, estas compañeras representan la marginalidad, un sobrante que la aterra ¿Por qué infantiles? pregunto “Bueno, son tres, una llora siempre por cualquier cosa, la otra se viste como una nena de 3er. grado, y a la otra la madre no la deja ir a ningún lado”. (Cualquier semejanza con variados personajes de ficción no es pura casualidad: los medios replican la realidad, pero a la vez contribuyen a la conformación de vínculos y sujetos).

Dado que un tiempo antes yo había atendido a “la canchera” Eli y a sus padres, me fue posible *a posteriori*, alejándome de la singularidad clínica de cada uno de los casos y personajes para pensar la trama común, poner en relación los movimientos competitivos y excluyentes jugados entre los adultos con las vicisitudes de los grupos de niñas. A la vez, percibir las relaciones entre los adultos a su vez afectadas por condiciones de inseguridad, temores, rivalidades y hostigamientos; se dramatizan así los interjuegos inclusión/ exclusión, que siguen los vaivenes del mercado.

Notemos otra frase frecuente con distintas formulaciones en las consultas con niños: “ella tiene amigas –dice una madre de su hija-, es sociable, en el

colegio va bastante bien, va a los cumpleaños, a dormir con otras nenas, pero **líder** no es”. Tomaré aquí en cuenta una idea que presentan Miguel Benasayag y Schmidt, (Benasayag y Schmidt, 2010) quienes señalan que la salud en el mercado neoliberal es igualada con la idea de dominación. Pareciera entonces que en los vínculos mercantiles hay dos destinos posibles: dominar o ser dominado. Es entonces que haciendo sufrir al otro, quizá me protejo de sufrir yo, “el que pega primero pega mejor”. Pongo esto en relación con la problemática del *bullying*.

En relación con tal problemática, entiendo que podrán resultar de efecto transformador intervenciones en la clínica y en la escuela que tiendan a desarmar dicha oposición binaria dominador/dominado. Contamos con la concepción de la ternura en el corpus freudiano (pulsión sexual coartada en su fin) que, según Fernando Ulloa, es la base de la amistad y el lazo solidario. (Ulloa, 1991) La construcción de ese modo de lazo cuestiona la mencionada problemática del dominio y da pie a otros modos de intervención, en este caso sí habilitados desde el propio texto freudiano y sus reformulaciones.

En la familia

También en la familia pueden manifestarse modalidades excluyentes, expresadas, entre otras formas, por cierto apresuramiento en la autonomización de los hijos que a veces genera una paradójica extensión de la dependencia infantil. Las carencias de la función apuntalante del lazo familiar durante el proceso de desprendimiento soslaya los procesos elaborativos que lo habilitan; incluyo en este punto las familias con hijos adolescentes que con anterioridad he denominado “expulsivas” (Rojas, 2006). Estos grupos impulsan al adolescente, casi sin mediaciones, al mundo extrafamiliar desde vínculos indiscriminados y escasamente contenedores; este movimiento, sin espacio transicional, que desconoce los requerimientos de una autonomía interdependiente para crecer, es vivido muchas veces como una expulsión, y colocan al adolescente en riesgo cuando no se han configurado inserciones en otros grupos que le ofrezcan pertenencia e identidad.

Si en la clínica de la familia burguesa y *His Majesty the baby* las intervenciones apuntaban con frecuencia a la discriminación (familias con tendencia al encierro y la endogamia) hoy encontramos muchas veces, en

cambio, fragilidad en los apegos iniciales; desprendimientos precoces; desprendimientos disruptivos por la falta de procesamiento y transicionalidad. Así aparecen con frecuencia en la consulta trastornos varios del desprendimiento que deben ser, creo, cuidadosamente diagnosticados desde la perspectiva del niño y familiar. En estas familias intervenimos construyendo apegos, contribuyendo a cerrar aperturas prematuras.

En conexión además con el desapego como ideal vigente en la actualidad, llegan consultas de padres preocupados, a poco de iniciado el ciclo lectivo, porque su niño de dos años, por ejemplo, no se adaptó todavía al jardín. En este caso, trabajar con los padres, sus inseguridades, sus sentimientos de impotencia, quizá su sometimiento a expectativas epocales de eficacia y sobreadaptación, puede constituir un modo de intervención que opera sobre los adultos y a través de ellos sobre niños pequeños. Cuestión que podrá ser trabajada en la misma línea desde el Jardín de Infantes, atenuando ansiedades y exigencias a la vez que favoreciendo los procesos singulares de separación.

Los grupos conforman una apoyatura indispensable del psiquismo, una de las condiciones necesarias para sostener la coherencia de las identificaciones. Para el niño por lo general es la familia quien habrá de ofrecerle una primera pertenencia que inicialmente requiere asimetría, fusión, amparo extremo; luego, las formas de pertenecer podrán ligarse a aspectos más discriminados. Entiendo que el grupo, pensado en clave de diversidad, se constituye en herramienta inclusiva central. La inclusión ha de ser gestionada con simultaneidad a nivel del sujeto, de la familia y de otras redes sociales de pertenencia. La gestión de redes de pertenencia constituye un recurso privilegiado para el abordaje psicoanalítico de la exclusión.

Destaco además la importancia de tejer tramas entre familia y escuela, compartiendo las problemáticas. Con frecuencia, no obstante, ambas confrontan, reprochándose recíprocamente “descuidos” y “errores” en relación con los niños. Los adultos –padres, maestros, profesionales en general- nos enfrentamos por igual con la necesidad de cambios y actualizaciones que he venido señalando a lo largo de este trabajo. Un lazo solidario entre adultos e instituciones puede ser una de las bases para acercarnos a estas infancias que hoy y siempre nos convocan, por su dependencia ineludible, a ofrecerles el amparo y las regulaciones indispensables para el sujeto humano en crecimiento.

Bibliografía

Benasayag, M. / Schmidt, G. (2010). *“Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social”*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI

Foucault, M. :(1981). *“Tecnologías del Yo y otros textos afines”*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.

Kaës, R. (1991/2). “Apuntalamiento y estructuración del psiquismo”. *Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupo* 3/4, XV, 2.

Laplanche, J. (1988). *“Castración. Simbolizaciones. Problemáticas II”*. Buenos Aires, Amorrortu

Morin, E:(1994). “La noción de sujeto,” y “Epistemología de la complejidad”, en *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires: Paidós.

Piscitelli, A. (2009). *“Nativos digitales”*. Buenos Aires: Editorial Santillana

Rojas, M. C. :(2001). “Las diversidades familiares a la luz del psicoanálisis vincular”, Buenos Aires: *Actas II Congreso Argentino de Familia y Pareja*

Rojas, M.C. (2006). “Clínica de la adolescencia: una perspectiva sociovincular”. *Actas Jornada Anual AAPPG*

Rojas, M. C. (2009). “Niñez y familia hoy: las problemáticas del desamparo”. En: Wettengel, Untoiglich y Szyber: *Patologías actuales de la infancia. Bordes y desbordes en clínica y educación*, Buenos Aires: Editorial Noveduc.

Rovere, M. (2000). “Dispositivo de redes”, *Conferencia en Foro de Instituciones de Profesionales en Salud Mental*. Buenos Aires.

Ulloa, F. (1991). “Violencia, marginalidad y malestar en la cultura”, en *Actas I Congreso Argentino de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares*, Buenos Aires

Viñar, M: (2009) *“Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio”*. Montevideo: Editorial Trilce.

Cuando las etiquetas se tornan invisibles¹

Norma Filidoro

Catalina tiene que repetir

Catalina es una nena de 5 años y medio que está cursando el Nivel Inicial (Sala de cinco). Sus papás relatan: *“Todos nos dicen que es una nena muy inteligente. Todos los informes del Jardín son maravillosos... pero ahora nos dicen que no está en condiciones de pasar a primer grado y que **tiene que repetir** el preescolar... Los profesionales que la atienden nos dicen que **es así**. Nosotros no estamos convencidos porque no entendemos... ¿Por qué si hasta ahora nos venían diciendo que todo iba bien, que es inteligente, que aprende... ahora resulta que no puede empezar al primaria con sus compañeros... ¿qué está pasando?”*.

¿Qué está pasando? Sucede que Catalina tiene síndrome de Down... y hay un modo de pensar, que voy a llamar **“pensamiento sindrómico”**, que opera imponiendo respuestas que impiden la formulación de toda y cualquier pregunta. Por ejemplo, respecto del Síndrome de Down, el “pensamiento sindrómico” respectivo dice que:

- Los chicos con Síndrome de Down comienzan la escolaridad uno o dos años más tarde que la población de referencia. O sea: inician primer grado con 7 y 8 años cumplidos... Estadísticamente, es así.
- Los niños con Síndrome de Down pueden ser inteligentes, pero se trata de una “inteligencia Down”. La afirmación “es inteligente”, aplicada a un chico con Síndrome de Down, da por sobre-entendido que no se trata de un “niño inteligente”, sino “un niño Down inteligente”. Y por lo tanto, no hay lugar para la pregunta de “¿Si es inteligente, por qué no aprende?”, ya que la respuesta es obvia: no aprende porque tiene Síndrome de Down.

¹ Este trabajo remite a una ponencia presentada en el III Simposio Internacional sobre Patologización de la Infancia organizado por el Equipo ForumAdd en el año 2009 en Bs As y a una versión adaptada del mismo que forma parte del libro compilado por Dueñas, G (2011) “Niños o síndromes?” Editado por Noveduc.

- Los chicos con Síndrome de Down tienen, necesariamente, problemas en el aprendizaje (cuando no, “trastornos del aprendizaje”) y, es “natural” que necesiten tratamiento psicopedagógico.

Podríamos realizar este mismo recorrido ubicando lo que dice el “pensamiento sindrómico” respecto de los niños con cualquier otro síndrome genético o con parálisis cerebral o con disminución auditiva.

Las etiquetas que no vemos

Les propongo partir de una primera reflexión que tome como eje el interrogante: *¿Niños o Síndromes?*, con la intención de hacer visible el hecho de que **cuestionar el etiquetamiento y la patologización de los niños con problemas en el desarrollo no es una tarea usual**. Es mucho más frecuente y extendida la oposición a etiquetas del tipo ADD o TGD que a etiquetas del tipo “niño Down”, o “niño epiléptico”; es más frecuente y extendida la argumentación en oposición a etiquetas tipo “Dislexico” o “Hiperkinético”, que a etiquetas como “xfrágil”, “sordo” o “paralítico cerebral”.

¿Será quizás que estos nombres (Down, epiléptico, xfrágil, sordo, PC) **ni siquiera llegan a ser considerados etiquetas?**

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 las descargas bioeléctricas o de medir los decibeles de audición, entonces, **el real biológico torna invisible la acción de etiquetamiento**, permitiendo que el “pensamiento sindrómico” se mueva sin obstáculos mostrando la documentación que supuestamente lo autoriza a desentenderse de toda pregunta... Por ejemplo... de la pregunta acerca de ¿qué le pasa a Catalina? ¿Por qué una nena inteligente no aprende? ¿Por qué una nena inteligente debería *repetir* preescolar?

La afirmación que dice que Cata no aprende porque tiene Síndrome de Down corresponde al “pensamiento sindrómico”. Llamo **“pensamiento sindrómico” a aquel a partir del cual se produce esa operación de nombrar al otro de manera de dejarlo captado en una imagen y una práctica social**. A ese pensamiento que emerge del modelo relacional en el

que cada fenómeno tiene su causa (o su multiplicidad de causas) que lo explican.

Preguntarnos por qué Catalina, que tiene Síndrome de Down, no aprende el sistema de numeración; preguntarnos por qué Renata, que tiene hipoacusia severa, no comprende los textos; preguntar por qué Valentín, que tiene parálisis cerebral, no aprende a escribir... es una manera de cuestionar los etiquetamientos, es desafiar el cálculo, es pensar en términos de niños en lugar de hacerlo en términos de síndromes, es dar lugar a esa medida imposible de lo incalculable, de lo imprevisible. Y para poder hacer semejante cosa debemos comenzar por abandonar el pensamiento relacional para pensar en términos de complejidad.

Pensar en términos de Complejidad

Pensar en términos de Complejidad no es sencillo y tiene sus consecuencias. Se trata de una reorganización de todo el pensamiento que produce efectos en la mirada, y, por lo tanto, en aquello que es mirado. Pensar en términos de Complejidad implica, entre muchas otras cosas:

- Primero: abandonar ese modelo de pensamiento en el que lo fenoménico se nos presenta a la manera de un dato que puede ser clasificado y ordenado por su correspondencia con una causa: no aprende matemática a causa de *la deficiencia cognitiva característica* de los niños con Síndrome de Down; no aprende a escribir a causa de *la deficiencia en la construcción de las nociones espaciales y temporales propias* de los niños con parálisis cerebral; no comprende los textos a causa de *la incapacidad de abstracción típica* de los niños con hipoacusia severa.

Se trata de un pensamiento en el que **la naturaleza biológica del déficit** (que de ninguna manera podemos ni debemos negar ni reducir a lo discursivo) **torna invisibles los procesos subjetivos y socio-culturales que han intervenido en la vida de esos niños**, de donde se confiere (por la aplicación del modelo de causalidad lineal), al Síndrome de Down o a la sordera o a la parálisis cerebral, **toda** la responsabilidad (ahora se trata de una operación de reducción) por las dificultades que se encuentran en su desarrollo y en su educación.

- Segundo: pensar en términos de **dimensiones**: esto es, concebir nuestro recorte de la realidad, (aquel que será el destinatario de la intervención clínica), a la manera de una **unidad heterogénea**, como un sistema compuesto por elementos que no son separables, que no pueden pensarse independientemente unos de otros, que no pueden estudiarse en forma aislada. Pensar en términos de Complejidad nos previene de considerar de modo independiente cada uno de los aspectos particulares de un fenómeno... Esto es, ninguna de las dimensiones pensada de manera aislada puede ser ubicada en el lugar de causa. *La causa*, en todo caso, se encuentra en el funcionamiento del sistema en su totalidad.

Y ahora entonces, el Síndrome de Down, o la parálisis cerebral o la hipoacusia, ¿no aluden acaso a un único aspecto -y por lo tanto parcial y aislado- del niño por el que nos consultan? Esos nombres, ¿no refieren exclusivamente al orden de la estructura biológica? Claro que Catalina tiene Síndrome de Down, pero **cuando ese nombre la explica, deviene etiqueta...** Deviene etiqueta porque tanto y tan bien la explica... tan profunda y acabadamente, que Catalina termina perdiéndose (nos) en un nombre que sin ser el suyo la 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.

Hace muy poquito tiempo, Mariana, una mujer de cuarenta y pico, me decía: *Yo ya sé que tengo Síndrome de Down... pero cuando viajo en colectivo no tengo Síndrome de Down, cuando me compro zapatos no tengo Síndrome de Down. Mi jefe cree que yo como cada tres horas porque tengo Síndrome de Down... pero yo estoy haciendo dieta... como cualquiera...*

Hay que saber escuchar, hay que saber mirar. Mariana tiene razón: los prejuicios nos ensordecen la mirada y nos nublan la escucha.

La Interdisciplina: un modelo para pensar la clínica

¿Cuál es el desafío de la Clínica Interdisciplinaria? Creo que el desafío que se nos plantea a los profesionales: consiste en hacer posible que la Clínica Interdisciplina se constituya de manera efectiva y real (no declarativa y formal) en instrumento necesario (no contingente) para escuchar al niño, escuchar a los

padres, escuchar a las escuelas... renunciado a la demanda de respuestas rápidas, eficaces, simples, eficientes, prolijas, ordenadas, clasificables.

Sencillo y lindo de decir... arduo, complicado, esforzado de realizar. Es un proceso. El trabajo interdisciplinario no deviene automáticamente de una declaración bienintencionada. La interdisciplina es un proceso, está siempre en construcción. Los equipos interdisciplinarios no lo son de una vez y para siempre.

La **hipótesis** que enuncio es: cualquier realidad concebida como compleja, exige de una Clínica Interdisciplinaria. La Interdisciplina reclama el estudio de problemas concebidos como Sistemas Complejos. La relación entre: a) la posibilidad de renunciar a pensar en términos de síndromes / etiquetas; b) el pasaje al pensamiento de la Complejidad y c) la Clínica Interdisciplinaria, reviste carácter de necesidad.

Las consecuencias del modelo de pensamiento que sostiene a una intervención clínica, las recibe el niño, las reciben los padres, las reciben las escuelas.

¿Qué pasa con Catalina?

La consulta realizada por los padres de Catalina dio lugar a un proceso de diagnóstico psicopedagógico: efectivamente Catalina es una nena inteligente, que habla fluidamente aún cuando todavía no dispone de toda la variedad de fonemas de nuestra lengua. Una nena que sostiene diálogos, que puede escuchar cuentos y producir pequeños relatos sobre situaciones distantes en tiempo y espacio. Catalina es una nena que disfruta de jugar a la doctora y también de los juegos reglados, aunque cuando pierde, se enoja y hay que ayudarla para que pueda permanecer en la escena. Dispone de un sistema de pensamiento de nivel preoperatorio en transición hacia las operaciones concretas que muestra cierta rigidez a la vez que una significativa dificultad para sostener su criterio frente a las argumentaciones del otro. Sus gráficos son alegres y llenos de colores: dibuja una figura humana completa pero para logarlo necesita de un tiempo excesivamente largo. En el jardín, interactúa con sus pares, juega con ellos y participa en todas las actividades grupales, siempre muy atenta a lo que hacen los otros como si necesitara de esa imagen para confirmarse. Fuera del jardín, tiene una vida social bastante intensa que está en relación con la vida y el ritmo familiar. A pesar de ser hija única, pasa los fines de semana con chicos y disfruta de esos encuentros.

Pero Catalina no produce ni una letra ni un número. No escribe su nombre. No dispone de la serie oral. Y lo más significativo: se trata de una nena que no hace preguntas... Siempre está atenta a lo que le van a decir... pero jamás sale a buscar la información... sólo la espera.

En las entrevistas con los padres, se cuelan fragmentos deshilachado, deshilvanados... se escucha un silencio alrededor de la historia previa al nacimiento de Catalina... Cierta información relativa a la paternidad es bordeada, aludida... pero nunca confirmada... Y yo me quedo sin poder preguntar.

Dejo abierta la pregunta de los padres acerca de escolaridad y pido tiempo extra a la escuela para tomar una decisión... Interconsulta con un analista y de ese trabajo que nos damos, resulta la decisión de sugerir a los padres tomar un tiempo acotado de entrevistas en espacio psicoanalítico. La idea es ofrecerles un tiempo más íntimo, separado del lugar de los tratamientos de Cata, por fuera de la mirada de su hija y también por fuera de la demanda de la escuela.

Los padres aceptan la propuesta y rápidamente, en ese espacio, como si lo hubiesen estado esperando, pueden comenzar a decirse lo que nunca se dijeron y a preguntarse lo que nunca se preguntaron ni siquiera a sí mismos. Las dudas acerca de la paternidad de la niña quedan enunciadas...

Después de un par de meses, los padres retoman la pregunta acerca de la escolaridad. Pero ahora la enuncia de otra manera: *¿Qué será lo mejor par Catalina? ¿Estaría mejor en primer grado o sería mejor que hiciera un año más de preescolar?* Ya no se trataba de si *puede pasar* o si *tiene que repetir*, sino de las condiciones para poder aprender. Y juntos, fuimos arribando a la conclusión de que lo mejor para Catalina sería que vuelva a hacer preescolar. Pero en esta oportunidad no se trataba de la edad en que los niños con Síndrome de Down empiezan primer grado. Ni mucho menos de que “todos los chicos con Síndrome de Down hacen permanencia en alguna de las salas del Jardín de Infantes”. Ahora se trataba de Catalina, y entonces, la decisión se tornaba subjetivante. Y se trata de una decisión subjetivante en tanto toma a la niña en su lugar de hija, en tanto la ubica en el eje de historia de la pareja parental, en tanto su no-preguntar y su no-saber quedan significados a partir de lo singular de su historia... Y también, por qué no, porque tiene Síndrome de Down...

Pensamos que el Nivel Inicial sería el espacio con las mejores condiciones para ofertarle la posibilidad de que también en ella se abrieran nuevas preguntas: las preguntas acerca lo qué dice en un libro o un cartel de la calle, las preguntas acerca de cómo se escribe su nombre o el de su mamá o el de su papá; la pregunta por cuántos hay, cuántos somos... Primer grado le iba a demandar respuestas y estábamos en el punto en el que se hacía imperiosamente necesario establecer un lugar y un tiempo para las preguntas.

Al final... Todo fue igual pero muy diferente...

¿Pero cómo? ¿Al final hizo la permanencia? Sí, llegamos a la misma conclusión pero por motivos muy diferentes... Se trata de la diferencia entre quedar captada por una práctica social ejecutada automáticamente a partir de su pertenencia al grupo que la define (niños con Síndrome de Down), a quedar representada en una trama familiar que, no importa cuán difícil o dolorosa sea, la define en términos de lo singular de un proceso de filiación y subjetivación. Ya nada será lo que era: la historia de Catalina acaba de cambiar... ¿Qué hubiese pasado si Catalina hubiese entrado en la serie Down de nenes que hacen permanencia en preescolar? No es posible responder a esta pregunta y por ello mismo, la inquietud que nos produce debe perdurar en nosotros para ayudarnos a sostener las preguntas, otras, todas, que los padres nos traen a la consulta. La incógnita debe perdurar para ayudarnos a no desechar preguntas imponiéndoles respuestas anticipadas ni atribuyéndolas a la “negación de los padres que no quieren ver el problema de su hijo” (¡Demasiadas veces hemos escuchado esta afirmación de boca de profesionales y docentes!).

Catalina sale de serie de los chicos con Síndrome de Down para quedar marcada por el decir (no-decir) de sus padres acerca de su propia historia. Decires en los que el que el cromosoma de más viene a complicar las cosas pero no a ubicarse en el lugar de causa de los problemas en el aprendizaje. O sea, la intervención clínica permitió que el síndrome perdiera su lugar de causa, y ello independientemente de que Catalina portará el cromosoma extra a lo largo de toda su vida.

La Interdisciplina permite construir preguntas allí donde el pensamiento relacional, causal y lineal, anticipa una respuesta. Porque la intervención clínica interdisciplinaria supone la integración e interpelación de los

discursos disciplinarios **en la delimitación de los problemas**. Se entiende entonces que la práctica clínica interdisciplinaria poco o nada tiene que ver con la integración de las miradas de diferentes disciplinas sobre una problemática común.

En el caso de Catalina, la intervención interdisciplinaria permitió **plantear una pregunta, delimitar una problemática** (¿Por qué Catalina no aprende?), allí donde una intervención multidisciplinaria se dedicaba a aportar e integrar sus respectivas miradas sobre la problemática (anticipada/fijada) del Síndrome de Down que entonces ocupa el lugar de la niña.

Una conclusión

Si tomé para esta presentación el eje de los síndromes / etiquetas que tienen un origen indiscutiblemente biológico fue para alertar(nos) de no caer en la trampa de cuestionar el “pensamiento sindrómico” con el argumento de que no existen datos ni estudios de laboratorio que corroboren la existencia de alguna causa biológica para el ADD, el TOC, la Bipolaridad o el TGD, ya que podría suceder que tal causa biológica algún día se hiciera efectiva y concreta. Pero, **aún cuando se encontrase, por ejemplo, el gen de la dislexia, ello no bastaría para dar cuenta del singular modo en que la subjetividad se haya implicada en el proceso de aprendizaje de la escritura. Ni nos autorizaría a explicar los modos de producción de la lengua escrita como la consecuencia directa de la condición genética.**

Sólo cuando reemplacemos el modelo interactivo (genoma / fenotipo) por el modelo de la complejidad, que ubica al genotipo y a la experiencia (la historia, el acontecimiento) como dimensiones heterogéneas de un mismo nivel lógico, es que estaremos en condiciones de salvar al niño de un destino prefabricado por ese nombre / síndrome que lo nombra y al nombrarlo, lo constituye en el encierro.

Y, como ya advertí, pensar la clínica a partir del modelo de la complejidad, exige de una Práctica Interdisciplinaria. Es por la práctica de una Clínica Interdisciplinaria que los niños pueden dejar de ser meros “objetos de reconocimiento”... en tanto esa práctica nos ubica, a los profesionales, en el lugar de un (des)encuentro que abriendo un vacío en el saber disciplinario, nos conmueve y nos fuerza a pensar.

Bibliografía

Anserment, F. y Magistretti P. (2006). *“A cada cual su cerebro. Plasticidad neuronal e inconsciente”*. Buenos Aires: Ketz.

Castorina, J. A. (2004). “Naturalismo, culturalismo y significación social en la psicología del desarrollo”. *Cuadernos de Pedagogía*, Año VII, N° 12: 11-26.

Castorina, J A y Baquero R (2005). *“Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky”*. Buenos Aires: Amorrortu.

Deleuze, G (2002). *“Diferencia y Repetición”*. Buenos Aires: Amorrortu.

Filidoro, N (2008) *“Diagnóstico Psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura”*. Buenos Aires: Biblos.

Filidoro, N (2008) “La relación entre discapacidad y problemas en el aprendizaje no tiene carácter de necesidad.” *Revista Actualidad Psicológica*, Año XXXIII, N° 362: 22-25

García, R (2000). *“El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos”*. Barcelona: Gedisa.

García, R. (2006). *“Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria”*. Barcelona: Gedisa.

Larrosa, J y Perez de Lara, N (comp.) (1997). *“Imágenes del Otro”*. Barcelona: Virus.

Najmanivich, D (2008). *“Mirar con otros ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo”*. Buenos Aires: Biblos.

Escenarios institucionales lúdicos y el aprender

*En mi casa he reunido juguetes pequeños y grandes, sin
los cuales no podría vivir. El niño que no juega no es
niño, pero el hombre que no juega perdió para siempre
al niño que vivía en él y que le hará mucha falta.*

Neruda

Juego, familia y crianza en la institución educativa

Paolicchi, Graciela y Abreu, Lucía

Introducción

Es probable que un panorama menos amable que lo deseado interpele día a día a todos aquellos que de una u otra manera estén comprometidos con la Infancia. Es necesario pensar a la infancia como ese tiempo de la vida en el que no se tiene la palabra o en el que la palabra, por provenir de un sujeto en desarrollo, no es tomada en cuenta; un tiempo constitutivo de la subjetividad en el que es indispensable el amparo que las instituciones de la Cultura (Estado, Familia, Escuela) otorgan, para que se haga efectivamente presente la capacidad de simbolizar. Desde los lugares de intervención, y en un medio que se presenta hostil no sólo a los niños sino a otros grupos sociales vulnerables, se busca la forma de escuchar, de producir y pensar las experiencias compartidas, de ligarse, de vincularse y sostenerse mutuamente en las preguntas y en la producción de respuestas desde un campo teórico que se privilegia.

El objeto del trabajo de Extensión Universitaria es promover cambios en la función parental para lograr mayor amparo en esa etapa constitutiva de la subjetividad que es la Infancia. Se convoca a grupos de padres provenientes de espacios vulnerables, en su mayoría migrantes de países vecinos, que concurren a los diferentes *Talleres de orientación sobre el Desarrollo Infantil* que se establecen tanto en Jardines de Infantes, escuelas como en Instituciones comunitarias.

Se busca la comprensión en profundidad tanto del valor del juego de sus hijos (como propiciatorio de la constitución subjetiva saludable), como del lugar fundamental que la puesta de límites y la construcción de legalidades en contextos amorosos, flexibles y firmes tiene en los diferentes momentos del ciclo vital. En todos los casos el objetivo es co-construir un espacio de diálogo e intercambio que brinde la oportunidad para integrar las vivencias actuales ligadas a la crianza de los hijos con las vivencias pasadas de sus propias infancias.

Marco Teórico

Desde los cuidados maternos hacia el juego y la simbolización

En el comienzo de la vida psíquica, son los cuidados maternos los que posibilitan la constitución de un yo incipiente que va siendo investido por pulsiones libidinales. Las distintas manifestaciones del bebé (gorjeos, movimientos) son para la madre¹ índice de múltiples sentidos. Desde un principio el movimiento y la voz asumen en el marco de la diada el carácter de un temprano discurso infantil; el adulto asume una tarea de codificación de lo sensible (Bleichmar, S. 2000) en la cual las diferentes secuencias de las conductas del bebé son significadas desde el entorno familiar como lúdicas, aunque en sentido estricto no se trate aún de la función lúdica.

Estos inicios transcurren en un estado de “dependencia absoluta” (Winnicott, 1971) porque son la presencia y las acciones de la madre las que logran la reducción de tensiones y procuran el placer. Esto es posible a través de los cuidados que ponen en contacto el cuerpo del niño con el de la madre, quien además lo inviste con su deseo. En ausencia de la madre el bebé reemplazará el cuerpo de esta por su propio cuerpo comenzando una actividad autoerótica con la cual logrará una reducción de la tensión; la estructura dual niño-madre (madre que puede estar ausente), se sustituye por el binomio niño - cuerpo del niño. En estos tiempos, la introducción de un objeto privilegiado, que Gutton (1973) llamó el “pre-objeto” o “pre-juguete”, será otra forma de ir reemplazando el cuerpo y la presencia de la madre junto al niño. De este modo se originan las actividades pre-lúdicas, las cuales posteriormente conducirán al juego, al uso del juguete y a la simbolización. Estas tres actividades: el autoerotismo, las actividades pre-lúdicas y el juego propiamente dicho tienen finalidad idéntica en su origen: reducción de tensiones y angustias, cualificación de cantidades de excitación. Sin embargo, siguen un muy diverso desarrollo en el proceso de la constitución de la subjetividad. (Gutton, 1973, 26).

Es posible señalar algunos hitos de interés en el devenir del pre-ludismo, que dan cuenta de las complejizaciones que se van sucediendo en el proceso del logro de la progresiva autonomía del niño. Desde los 3 meses, la sonrisa del niño refleja el placer oral evocado por la Gestalt del rostro humano.

¹ cuando se menciona a “la madre”, se refiere de manera general al adulto que cumple esa función para el niño, pudiendo ser la madre biológica u otra persona.

Denominada como “sonrisa social” (Spitz, 1965), esta respuesta activa ante el entorno es considerada por Gutton como “actividad pre-lúdica” y primer antecedente del juego. El rostro humano constituye el “pre-objeto” o “pre-juguete” privilegiado en el desarrollo del niño; es un sustituto materno que se aparta del cuerpo propio tomando distancia respecto de las actividades autoeróticas. Los juegos “de rostro humano” que se proponen al niño (aparecer-desaparecer, cerrar-abrir los ojos, etc.) son las primeras secuencias reiteradas que tejen una red de representaciones que conducirán al procesamiento de la angustia provocada por la ausencia de la madre. Estas actividades perceptivo-motrices, comenzarán a ser significadas por el ambiente como juego aunque, como se ha dicho, desde el punto de vista subjetivo aún no se pueda hablar de ello en sentido estricto.

Entre el cuarto y el octavo mes el niño va desplazando su interés del rostro visto al rostro familiar y a los objetos manipulables del entorno. Entre el sexto y el octavo mes, la aparición de la “angustia ante el rostro extraño” (Spitz 1965) da cuenta de una nueva complejización: entre todos los rostros se ha privilegiado el de la madre. Los rostros humanos, pre-juguetes hasta ahora, son evitados por haberse convertido en fuentes de angustia. Sólo al rostro familiar (rostro materno) se le concede ahora el atributo de pre-juguete, estableciéndose un vínculo indisoluble entre este y la madre. A diferencia del autoerotismo en el cual el cuerpo del propio niño está siempre disponible, el pre-objeto (o pre-juguete) puede estar ausente del campo perceptivo. Se pone de manifiesto en ello una disminución de la omnipotencia infantil inicial. En este momento, la actividad pre-lúdica depende directamente del don maternal y de la continuidad y calidad de sus aportes para sostén del niño y de la actividad. En palabras de Gutton (1973,47) “... el pre-juguete (y luego el juguete) es un don indefinidamente renovado durante las presencias maternas”.

Toda disrupción de la relación entre el niño y su madre provoca cambios profundos en la actividad pre-lúdica; sólo puede desplazar a cualquier objeto del entorno, el interés que tiene por su madre, si ella o quien cumple su función, está presente y se interesa por todo aquello con lo cual se relaciona el niño, mientras rodea a su cuerpo con cuidados privilegiados. Cuando una separación se prolonga demasiado, o cuando la madre no logra estar adecuadamente presente, se produce un desacople entre ambos que lleva a que el niño no pueda usar el entorno para resolver sus tensiones y se confine

en actividades de tipo autoerótico. Este desajuste en el vínculo puede producir hasta disfunciones orgánicas (en ocasiones severas), y la renuncia a las actividades pre-lúdicas por parte del niño. De allí que se puedan establecer marcadas diferencias entre el desarrollo de aquel niño que se interesa lúdicamente por los rostros humanos y los objetos investidos libidinalmente en un “ambiente facilitador”, del que se limita puramente a actividades autoeróticas. El primero podrá penetrar en el tercer proceso, el de la simbolización y el juego, mientras que el otro se mantendrá en una forma de expresión directamente corporal, sin lograr mediatizaciones.

A los 12 meses la profusa manipulación de objetos del mundo (en vías de convertirse en exteriores y mediatizadores de la relación con la madre), da cuenta del nuevo desplazamiento del interés del niño. La manipulación, que proviene de la intensa actividad entre la boca y la mano, ha tenido por finalidad inicial la excitación de la zona oral. En función de la articulación entre zonas erógenas, la boca, la mano y la visión investidas, serán activas chupando, mordiendo, escupiendo objetos, haciéndolos aparecer y desaparecer del campo visual, introduciéndolos y extrayéndolos de diferentes sitios. Se considera fundamental en la secuencia descrita, la introducción de un elemento terciario en la díada, que se inscribe como un elemento “otro” en la relación madre-niño. Es la madre quien acerca un objeto al niño y acompaña su afición al mismo y en esa acción, al tiempo que ella se ausenta, el niño continúa adquiriendo cierta autonomía. Los desarrollos de Winnicott (1973) acerca del objeto transicional dan cuenta también de estos procesos de intermediación. Casas de Pereda (1999) plantea que el objeto (transicional) aún no simboliza al objeto de amor ausente, sino que tiene la función de desmentir su ausencia, a través de su valor indicial y metonímico. La autora plantea que se trata del trabajo de simbolización en proceso. Todavía no se ha internalizado al objeto de amor sino que éste se encuentra “encarnado” en un objeto real que se presta para “atrapar los sentidos” de los cuidados maternos (por ej. el gesto de la mamá que quedó impregnando la frazadita). La función materna consistirá también en habilitar la pérdida del goce transitorio de la desmentida; a medida que la desmentida disminuye, el objeto transicional se pierde.

De ese modo se establece el tercer momento del proceso de simbolización donde lo que está en juego es una transformación del objeto natural en objeto simbólico (pérdida y adquisición presentes en toda metáfora). La constitución

del sujeto es solidaria con la pérdida del objeto, que se procesa mediante el juego. En el encuentro lúdico entre la madre y el bebé, aparece en el horizonte de la cultura, el juguete (Casas de Pereda, 1999). Durante el segundo año, las actividades pre-lúdicas del niño se transformarán en actividades lúdicas, lo cual ocurre en forma contemporánea e interdependiente con la constitución de un Yo regido por el Principio de Realidad y separado del Objeto, que se revela entonces como externo al Yo. El surgimiento de lo lúdico es también contemporáneo e interdependiente del establecimiento de la división intersistémica (Icc / Prcc-Cc) lo cual permite el establecimiento de la diferenciación entre realidad psíquica y realidad externa, y el acceso a la simbolización de lo ausente.

Se puede decir que todos estos logros se hacen posibles en y por el juego, por lo cual se valora a la actividad lúdica como fundamental en los procesos de organización subjetiva, a la vez que se constata que su ausencia o deficiencia arroja resultados adversos en dicha constitución. Dado que estos procesos no se dan sin el sostén de un deseo materno, de no estar presente tal deseo o el de quien cumple sus funciones, dificultades severas operarán en el surgimiento del juego y en los procesos a éste enlazados en el niño. De esto se deduce la gravedad que implican las distintas formas de carencia materna en estos complejos procesos primarios.

Cuando el niño arroja objetos y desea su retorno, es la madre quien se los alcanza; se trata de un lanzamiento simple con retorno pasivo dentro de lo que se han denominado actividades pre-lúdicas. Cuando más tarde - en el juego del carretel por ejemplo - a la bobina se le haya añadido el hilo, el procesamiento se complejizará. El dominio por parte del niño del retorno del carretel mediante su manipulación opera en él como cuestionamiento de la real omnipotencia materna. Al imitar con el hilo la acción del brazo materno, lo pasivo se transforma en activo, y esta actividad ejerce un fundamental papel organizativo: el niño no es un observador más o menos reactivo de la escena, sino su actor, y esto le permite un control de sí mismo. Si la bobina representa a la madre que es arrojada y luego vuelta a traer, el hilo representa al propio niño; y en el momento en el que por su manipulación los elementos se colocan a distancia, el conjunto (bobina más hilo) representa su relación pasada y presente con la madre. El niño puede “jugarse a sí mismo” ya que él está representado en el juguete a la vez que es el que lo arroja. Con esto se establece claramente la diferencia con la actividad pre lúdica donde sólo

se jugaba “a la madre”. Por eso se afirma con Gutton que en el juego se manifiesta una escena que representa la vida del fantasma de la relación del niño con su madre, de acuerdo a los sucesivos momentos de su evolución libidinal (oral, anal, fálica).

El juego, al inscribirse en la realidad perceptivo-motriz, se diferencia del fantasma. El gesto de expulsión y los fonemas que lo acompañan son significantes de una simbolización que acontece en el cuerpo a la vez que se apoya en los objetos del mundo. Jugar “es hacer”, dice Winnicott. Se trata de un proceso psicológico mediatizado por un objeto real llamado juguete, o por un gesto perceptible, quedando así definida la oposición entre un interior psíquico y un exterior físico. En acuerdo con Lagache, el juego es entendido como una forma particular de conducta: “conjunto de acciones psicológicas, mentales, verbales y motrices por las cuales un sujeto, en lucha con un entorno, busca resolver las tensiones que le motiva realizar sus posibilidades” (Lagache, citado por Gutton. Pág 43). En tanto elemento expresivo, el juego pone de manifiesto lo que el jugador lleva en su fondo, lo que le molesta, lo que lo obsesiona: el juego tiene un sentido. En términos de conducta, el juego -en tanto implica colocarse en el campo de lo aceptable y posible- es sólo un reflejo del fantasma. Lo exterioriza sólo en parte ya que además de la censura del propio yo se hace presente la prohibición actual de los padres y la limitación de la realidad. Aún así, el juego, como el sueño, se beneficia a la vez con un relajamiento de la censura gracias al imperio del “como si”, operación que posibilita dar una nueva estructura al fantasma. El juego modifica profundamente la dinámica misma del sujeto no sólo aportando un material siempre renovado para construcciones fantasmáticas ulteriores, sino también modificando considerablemente la relación entre lo realizado y lo prohibido. Así, las ilusiones de omnipotencia, de completud, de inmortalidad van cediendo lugar a nuevas articulaciones fantasmáticas que hablan del trabajo de elaboración de las frustraciones y privaciones.

Como se desprende de la secuencia descripta anteriormente, el surgimiento del juego denota un importante proceso de organización psíquica. Algunos autores hablan del “trabajo del juego”, para destacar el lugar que esta actividad tiene en la constitución subjetiva al posibilitar la simbolización de una pérdida. Casas de Pereda (1999) plantea que el “trabajo de juego” reúne el esfuerzo con la satisfacción, el penar con el

gozar. La ausencia es lo displacentero, y lo que el juego hace presente es el placer de la simbolización, en tanto triunfo sobre la ausencia permitiendo la elaboración de la pérdida. Como se ha dicho, esto ocurre en el momento en el que se perfila el principio de realidad, el niño percibe al objeto como exterior y se constituye a sí mismo como sujeto diferenciado del objeto. Se constituye de este modo la oposición entre realidad psíquica y realidad exterior, resultando la actividad lúdica compensadora de las exigencias del mundo externo.

Juego y ambiente

Tal como se ha desarrollado, la simbolización y el juego surgen en el seno de la experiencia compartida entre el niño y la madre. Esa condición intersubjetiva puede verse dificultada por razones diversas en el vínculo madre-hijo, quedando el niño expuesto a no contar con suficientes y repetidas oportunidades de vivenciar esos encuentros. En los contextos de vulnerabilidad, las condiciones desfavorables del ambiente vinculadas a los procesos de precarización del trabajo y de fragilidad relacional que empujan hacia la exclusión social (Castel 1991) pueden incidir de manera perturbadora en los cuidados maternos.

Si el auxiliar no cumple la función, las excitaciones internas no podrán cualificarse y habrá obstáculos para la inscripción de representaciones gratificantes, correspondientes a huellas de placer en un ámbito de amor. Es este ámbito el que facilita la repetición de circuitos pulsionales en secuencias reiteradas, iniciando los caminos de complejización que, mediando el autoerotismo y las actividades prelúdicas, conducen al juego (Maldavsky, 1997).

Ante situaciones de pobreza, migración, desempleo, trauma, etc., con frecuencia se observa que los sujetos no disponen de los recursos necesarios para afrontar los diferentes tipos de privación o carencia, y si no cuentan con instituciones de referencia que los albergue y/o acompañe, puede esa vulnerabilidad derivar en desvalimiento psíquico. En esa circunstancia pueden verse restringidas sus posibilidades de ejercer adecuadamente la función de auxiliar ya que, alterada la conexión con el mundo y con la propia vida pulsional, se ven perturbadas la posibilidad de identificación y empatía requeridas en el vínculo temprano.

Freud refiere dos grandes fuentes de desvalimiento o desamparo psíquico: las incitaciones exógenas provenientes del mundo, y las endógenas, propias de lo pulsional.

Tomando el primer sentido, es posible afirmar que cuando la realidad externa irrumpe de manera traumática en el ambiente (en este caso el auxiliar) que debería ser empático con el niño, se dificulta el diálogo amoroso propio del vínculo temprano: el niño en lugar de obtener disponibilidad amorosa de parte del auxiliar, puede encontrarlo retraído, ensimismado en sus dificultades. En palabras de Winnicott, cuando el niño se mira en esos ojos, en lugar de verse él espejado, se encuentra con el rostro de la desvitalización materna. Este no refleja los estados pulsionales del bebé sino la hemorragia libidinal de la madre (Maldavsky, 1997). El otro, requerido como el que es capaz de darse como objeto de juego (preludismo) falla en su función. Paralelamente los objetos transicionales pueden no constituirse. En el bebé, los procesos articuladores de sentido, ceden lugar a la angustia ante la no disponibilidad representacional. Si ello ocurre, el juego -en tanto constitutivo y consustancial a la estructuración psíquica- encuentra dificultades en su constitución y no puede desplegar su riqueza simbolizante.

“...el conjunto de funciones de protección, sostén, acompañamiento y consuelo, se configuran como centrales y signan en cada niño el modo de madurar, aprender y paulatinamente, de guardar una imagen interna de los cuidados recibidos que le permiten imaginar una solución cuando se presentan frustraciones tolerables” (Taborda, Galende, 2009, pp 101). La ausencia de estos aportes provoca situaciones de privación o deprivación, términos que Winnicott (1973) utiliza para referirse, en el primer caso, a la carencia de cuidados sufrida desde los primeros momentos de la vida y en el segundo, a la pérdida de cuidados inicialmente recibidos.

Aún en condiciones de inclusión social, los crecientes requerimientos laborales conducen a maternidades y paternidades de delegación (Giberti, 2005). Las familias modifican su organización y las instituciones extienden su cobertura. De allí la importancia de que la comunidad -con la intervención del Estado a través de sus instituciones- responda con propuestas que promuevan condiciones propicias para que el interjuego sutil del diálogo intersubjetivo pueda desplegarse. En cuanto a las familias se acuerda con Palacios, J. (1998) en que es necesario realizar un proceso de

deconstrucción del modelo de familia nuclear o familia tipo, reconociendo las diferentes formas en las que las organizaciones familiares desarrollan sus funciones en la actualidad (familias troncales, ensambladas, intencionales, uniparentales, entre otros).

Otros autores (Taborda, Galende, 2009) han comenzado a incorporar en el marco conceptual de referencia el concepto de “función materna ampliada o madre-grupo”, extendiendo la noción por fuera de la organización familiar. Incluye a la madre, al grupo encargado de duplicar los cuidados hacia el niño y al entorno que los contiene. Este concepto permite dar cuenta de diversidad de situaciones en las cuales es la misma comunidad, a través de las instituciones que albergan el desamparo, y los actores sociales que en ese marco intervienen, quienes pueden pasar a desempeñar funciones prioritarias para el desarrollo del niño.

En el marco del presente trabajo de campo, el concepto de “madre – grupo” permite analizar la realidad con la que se trabaja, así como el modo a través del cual se facilitan las condiciones para que se pongan en juego los procesos que podrían estar dificultados.

El trabajo de campo.

Algunas articulaciones e inferencias posibles

En este apartado se analizan fragmentos de escenas significativas a la luz de las nociones desarrolladas: vulnerabilidad, función materna, procesos de constitución de la función lúdica y simbolización, y madre-grupo.

Se trabaja sobre observables surgidos en el marco del Proyecto de Extensión Universitaria “Juegotecas Barriales”, el cual se enlaza con la investigación que se lleva adelante. Se desarrollan talleres para padres con el objetivo de promover la función lúdica en la crianza, especialmente en el vínculo padres-hijos, y para realzar el valor del juego en el espacio institucional.

En ese marco de trabajo se realizaron diversas entrevistas a directivos y docentes de una Fundación localizada en un barrio periférico de la ciudad Autónoma de Buenos Aires. Allí funcionan un Jardín de Infantes y un comedor comunitario. Esta institución constituye un referente importante para la población circundante, constituida en una altísima proporción por familias migrantes de países limítrofes que viven en condiciones de vulnerabilidad. Tanto en las entrevistas como en la visita a la institución, se

registraron observables del ejercicio de la función maternal como condición para el desarrollo de los procesos de constitución del juego y de la simbolización.

En una de las entrevistas realizadas, G. –fundadora y directora de la institución- relata la historia de su familia, compuesta por su marido y 10 hijos, a la que se incorporan años atrás otros tres niños, -ahora adolescentes- en una suerte de adopción de hecho por encontrarse éstos en estado de abandono. Ella muestra una fotografía ampliada de una niña de 3 años y medio, a la que se ve sonriente y con mirada vivaz. Mira la fotografía y sonríe. Refiere que la conoció cuando tenía pocos meses de vida en situación de gran vulnerabilidad, debido a las dificultades de su madre para cumplir con su función de adulto cuidador ya que se encontraba inmersa en problemas de consumo del alcohol y drogas. G. relata que en esas circunstancias se ofreció a la madre para la crianza de la niña y ésta aceptó.

Ante situaciones de carencia y de riesgo evidente para el desarrollo, es frecuente que las comunidades instrumenten modalidades informales para albergar el desvalimiento infantil. Estas prácticas transcurren en ocasiones sin conexión con los discursos imperantes en las leyes y políticas públicas actuales, los cuales procuran a través de diferentes recursos el sostén de los niños en su familia de origen. La entrevista con G. brinda elementos para pensar acerca de la vigencia de la función materna en estas formas de crianza, las cuales, sin comportar una adopción formal -ya que no implica filiaciones con inscripción legal ni renuncia de parte de los padres biológicos a la patria potestad- brindan a los niños las condiciones necesarias para su desarrollo.

Un segundo fragmento de esta misma entrevista referencia información acerca de una situación de juego en el seno de la experiencia compartida entre el niño y la madre en los momentos de pasaje del preludismo a la constitución de la función lúdica propiamente dicha, cuando el otro se ofrece como objeto de juego al niño antes de que éste lo pueda simbolizar en ausencia. Se acercó a G. una de sus nietas, una niña de aproximadamente 2 años quien le solicitaba que la tome en brazos para luego bajarse, en un ir y venir colmado de sonrisas y caricias, intercambio amoroso que recordaba ese acontecimiento fundamental que se instituye en los juegos de presencia-ausencia, en una alternancia ritmada de acercamiento y alejamiento puesto en escena ante la mirada de los entrevistadores. En un momento G., sienta a

la niña sobre una mesa, y ésta pronuncia algunas palabras a modo de pedido, las que son respondidas por G. realizando interrupciones breves en su relato para atender los requerimientos de su nieta. Resulta de interés destacar que a lo largo del encuentro no apartó su mirada, ni dejó de escuchar, acariciar o hablar a la niña cada vez que ella la demandaba.

La presencia del adulto en estos momentos del desarrollo, el contacto corporal cuando hay disponibilidad emocional cobran una especial significación y marcan el vínculo abuela-nieta con una connotación favorable para las posibilidades de juego actuales y futuras de la niña. A través de la actitud maternante descrita, la niña obtiene gratificaciones en el propio movimiento como así también en la erotización de los gestos de dominio del objeto exterior, procesos todos necesarios e ineludibles en la constitución subjetiva.

Es posible inferir una madre/abuela en función materna capaz de escuchar, mirar, sonreír, en el momento oportuno. Hay disposición a jugar, a responder a la necesidad infantil y a permitir que la niña encuentre en su entorno juguetes que portarán metonímica y metafóricamente la cualidad del cuidado materno, llegando a representarlo en su ausencia. Todos estos procesos son fundamentales para el desarrollo de su cuerpo, su inteligencia, su afectividad, su creatividad y su sociabilidad.

En la Institución funciona un Jardín de Infantes al que concurren niños y niñas del barrio. En ocasión de las intervenciones realizadas, se ha observado que la impronta de la modalidad de la directora de la Fundación, se refleja también en el trato personalizado, cordial y cuidadoso dispensado por las docentes hacia los niños.

Se identifica así un tipo de ejercicio de la función materna ampliada, del tipo “madre-grupo”, aquella que es desempeñada por un conjunto de sujetos que constituyen un grupo encargado de duplicar los cuidados hacia el niño y al entorno que los contiene (Taborda & Galende, 2009). La modalidad vincular descrita se manifestó de manera permanente a lo largo de las intervenciones, no sólo en el trato de las maestras a los niños sino también en lo referido al trato con los padres de los niños de las salas del Jardín.

Se trata en su gran mayoría de padres bolivianos y paraguayos, una población que, a las dificultades de su condición de pobreza suma la de migrantes. Se han descripto efectos desestructurantes de la subjetividad que la migración puede provocar si se suman a los efectos del desarraigo, la

anomia, la pérdida de referentes comunitarios, familiares y sociales, e incluso la pérdida de una inserción histórica (Bleichmar, S. 2009).

Si se considera que las poblaciones migrantes son destinatarias de procesos de exclusión social que vulnerabilizan aún más su condición de pobreza y los exponen a la condición de desafiliación (Castel, 1991), resultan valorables los gestos más simples, incluyentes, desplegados por las docentes de esa institución. Se incluye un ejemplo que referencia la formulación planteada: cuando los padres llegaban a la institución para asistir a los talleres de crianza y juego desarrollados, las maestras acompañaban a cada padre desde el ingreso hasta el interior de la sala, reproduciendo en el trato con los adultos los cuidados que caracterizan a un ambiente contenedor, favorecedor de procesos de integración y pertenencia. Estos y otros gestos ponen en evidencia que se cuenta con la disposición emocional y la organización institucional necesaria para que este modo de funcionamiento sea posible. En entrevistas con las docentes, ellas comentan algunas estrategias implementadas para lograr la integración de los padres en tanto personas que atraviesan un difícil proceso de incorporación a la sociedad. En este sentido se consideró de interés la propuesta de elaboración, en el ámbito del Jardín de Infantes, de artesanías propias de su lugar de origen en conjunto con los niños. Se manifiesta la intención de acercamiento entre culturas, así como la valorización de la cultura de origen de estas familias, incidiendo favorablemente en la forma en que estas personas se ven a sí mismas.

Se visualiza así una función maternante ejercida por un grupo de personas - líder comunitario, abuela, madre, maestras- no sólo en beneficio de los niños, sino también en beneficio de las familias que se encuentran en situación de exclusión y requieren de espacios y líderes que los valoricen, les otorguen un lugar, los reconozcan en su diversidad. Este es el reconocimiento que permite al extranjero no sentirse ajeno, ni tener que desconocer su identidad para encontrar un lugar.

A partir de lo expuesto se considera pertinente hacer extensivo el concepto de madre-grupo en referencia no solo al niño, sino a las familias en tanto sufren procesos de exclusión.

La intervención se propone aportar al mejoramiento de las condiciones de crianza y en particular de la función maternal en poblaciones en situación de vulnerabilidad social y económica, fortaleciendo las condiciones

necesarias para que el juego pueda desarrollarse con toda su potencia creadora. Dado que los líderes de estos espacios educativos y/o comunitarios se configuran en duplicadores de los cuidados infantiles, las intervenciones realizadas con los padres se acompañan de entrevistas con los docentes, con el fin de aportar a su formación permanente en el dominio de herramientas y estrategias que posibiliten el abordaje eficaz de las situaciones de diversa complejidad que deben afrontar.

Como parte de la implementación del Programa de Extensión Universitaria en la mencionada Fundación se puede dar cuenta de otros observables surgidos de una actividad programada como taller a un grupo de padres de una sala de 4 años. La directora de la Fundación solicita que se entreviste a una joven madre que se encuentra presente, a quien le dice: “contales todo”.

La entrevista se desarrolla en un pasillo de la Institución y con el sonido de fondo de un televisor encendido y entre los abuelos que pasaban hacia el comedor comunitario, se escucha algo de la historia de esta joven de 22 años, que desde los 14 se “juntó” con el padre de sus dos hijos de 3 y 5 años. Se separó hace 3 años, estaba muy angustia y mientras hablaba, lloraba. En ese momento se acerca su hijito de 5 años, mira a las psicólogas, mira a su madre y dice “¿Mamá, que pasa?” En su voz resuena la preocupación por su madre y cierto reproche hacia quienes están con ella: ¿Se estará haciendo sufrir a su madre? ¿El podría hacer algo al respecto? Se lo acompaña a otro lugar para jugar con él, y una integrante del equipo continua hablando con la mamá. Luego de relatar la ruptura con su pareja, pasa a explicar lo que le preocupa de su hijito: se porta mal en el Jardín de Infantes, no presta atención, le pregunta en forma reiterada a la mamá por qué el papá no vive ya con ellos. Ella se siente culpable y comenta que su hijito le dijo: “mamá, yo te perdono”.

En el espacio de juego con el niño se le solicitó que realizara algunas representaciones gráficas, cuando se le propone que dibuje una familia dice: “una nena” y la dibuja (Gráfico 4). Se le solicita que realice el gráfico de una familia en actividad y dice: “una nena” y dibuja una figura femenina de mayor tamaño (Gráfico 5). En el Gráfico 1 dibuja una casa, en el Gráfico 2 un árbol y en el Gráfico 3 realiza el dibujo de una persona. Referencia de Gráficos en página 244.

Se le pregunta: ¿Qué hace la nena? Responde: “está colando comida”.

Cuando se le pregunta si puede hacer a alguien más de la familia, siempre contesta: “no me sale”. Luego toma y observa interesado un libro de reptiles que se encuentra cercano: hay dibujos de lagartos, huevos, pequeños reptiles saliendo de los huevos. Se muestra muy interesado, pregunta y comenta. No impresiona como un niño desatento. En un momento refiere sobre el Jardín de Infantes: “yo me porto un poco mal y un poco bien”. “Porque no me gusta ir al jardín, quiero quedarme con mi abuela”.

Al finalizar este encuentro con el niño, se le comenta a la madre que a veces las mamás se sienten mal, están angustiadas por situaciones que les ocurren, y si sus niños son vivaces y conectados como es el suyo, tratan de ayudarlas; pero todo esto es demasiado para ellos; quizás las madres que están así no pueden mirar a sus hijos y se ponen como “nenas”, como las que dibujó su hijo. ¿Y qué se hace con las nenas? Se las cuida. En ciertos casos los niños se inquietan, llaman la atención. La madre asentía, no se la observaba ya angustiada.

A este niño se le debía prestar atención, se le sugirió lecturas con temas que le interesaran, que intentara tranquilizarlo de ese estado de alerta que tenía sobre ella, debido a que ella contaba con otros adultos de referencia para poder sostenerse: su madre, su abuela, sus hermanos, la escuela de nivel medio donde asistía, la institución donde se desarrollaba la entrevista dado que la directora había sido quien propuso la misma, es decir, instancias a quienes ella podía acudir de su familia y del ambiente. Toda esta red familiar y social podía generar contención al niño en tanto la madre a su vez se encuentre contenida y así lo perciba.

Se podría decir que la intervención trató de marcar los lugares diferentes otorgados socialmente al adulto y al niño, por una asimetría de saber y poder que debe ser respetada y sostenida, en este sentido se trataría de evitar que los niños se parentalicen mientras los padres devienen adultos-aniñados al cuidado de sus propios hijos. También se orientó a convocar un ambiente que facilite la “función materna ampliada” con una ampliación del entorno ambiental convocado, un aspecto que se incorporaría al concepto de “función materna ampliada o madre grupo” al incorporar a la madre, abuelas del niño con la perspectiva que se involucren en el trabajo institucional llevado adelante por docentes de nivel inicial e integrantes del comedor comunitario, ambos funcionando dentro de la misma Institución y el equipo docente integrante del Programa de Extensión Universitaria.

Se propone la pregunta por los pilares que definen a la Infancia como aquel espacio protegido por las instituciones (Cultura, Estado, Familia, Escuela) en el que los niños se preparan para asumir las realidades de la vida adulta. La Declaración de los Derechos del Niño marcó un hito en la historia de la constitución subjetiva de la humanidad por cuanto indicó los marcos en los que se debe dar el proceso de subjetividad en los niños. Esos derechos, que se han ido perdiendo a lo largo del tiempo, deben y pueden indicar el rumbo para su recuperación. Son esos parámetros los que tambalean cuando un niño de 5 años se siente convocado a defender, cuidar, perdonar, a su madre que sufre.

Asimismo, cabe la pregunta por los parámetros que definen a la adultez: esa etapa de la vida en la que es posible, con el sostén del ambiente, establecerse como guía, protección, cuidado, respecto de los niños. Las categorías de adulto o niño no están dadas de inicio sino que se construyen y definen en el mutuo encuentro, en la medida en que el niño sólo lo es cuando es cuidado y protegido por alguien capaz de ejercer esos cuidados; y un adulto es tal cuando se puede posicionar como protector, generador de espacios tranquilos y seguros para el niño, asumiendo y ofreciendo las legalidades que rigen para todos.

Una sensación de cierta perplejidad embarga, y se trata de utilizar los recursos simbólicos disponibles para armar un vínculo, al menos en la actualidad, en el cual sea posible establecer dichos parámetros. Se le dice entre otras cosas a esa mamá, que su hijo no tiene que perdonarle nada al no cometer ella algún acto que lo amerite, en todo caso será el padre del niño quien deba o no considerar los temas de pareja que produjeron la separación. En determinado momento, se decide comenzar la intervención con el niño en presencia de la madre, a la que se le solicita que escuche y luego también se procede a comentarle a ella los aspectos anteriormente descriptos de toda la situación familiar y escolar del niño. Se plantea de este modo una forma de inclusión de participación de la madre en el mismo ámbito institucional donde el niño presenta dificultades, ámbito de trabajo y desarrollo de un Programa Universitario, de trabajo conjunto con docentes de nivel inicial y coordinadores docentes de ese nivel, referentes comunitarios e integrantes de la Fundación.



Gráfico 1



Gráfico 2



Gráfico 3



Gráfico 4



Gráfico 5

Conclusión

Numerosos aportes teóricos acerca de la prematuridad del sujeto en formación y de los avatares de los intercambios entre él y sus cuidadores, resaltan la vertiente traumática en la constitución psíquica y el valor esencial de esa relación en la constitución de la simbolización y la función lúdica. El psiquismo es siempre una estructura abierta (no es pensable un sujeto sin contexto) y la realidad (en especial la realidad psíquica de los otros significativos) es parte del aparato psíquico del niño.

Se señala un proceso de constitución subjetiva que, partiendo de la alienación en el objeto, logra salir de la misma cuando el objeto es diferenciado del sujeto a través de su simbolización en un ámbito lúdico de elaboración de la ausencia.

Los padres, coordinadores, líderes comunitarios, docentes, necesitan conocer la importancia del juego para el niño en los distintos momentos de su desarrollo vital, dimensionar su valor constitutivo y elaborativo, así como conocer y comprender las modalidades en que es posible favorecer dichos procesos según cómo se desarrollen la función materna y los cuidados infantiles en sentido amplio.

Para el niño el juego es la vida misma. Representa la posibilidad de expresar con otros lenguajes lo que aún no puede expresar con claridad. Desde que nace se constituye en elemento vital y constitutivo, porque a través del juego conoce el mundo, construye estructura psíquica, canaliza sus deseos y necesidades, se interrelaciona con otros, explora su alrededor y de esta forma encuentra caminos para resolver las dificultades que se le presentan.

Se convierte en prioritario el desarrollo e implementación de dispositivos de intervención que tomen en cuenta la incidencia de los cuidados maternos en los procesos de desarrollo infantil y promuevan la creatividad a través del incentivo de la función lúdica, dado que en estas experiencias compartidas tempranas se consolidan las bases de la inteligencia, la afectividad y la moral.

Bibliografía

Bleichmar, S. (2009). "Prerrequisitos de constitución del sujeto cognoscente y sus fracasos" *En Revista Ensayos y Experiencias*, Año 6, N° 32, Buenos Aires.

- Bleichmar, S. (2009). *“Superar la inmediatez. Un modo de pensar nuestro tiempo”*. Buenos Aires: Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Calzetta, J; Cerdá, M.R. y Paolicchi, G. (2005). *“La Juegoteca, niñez en riesgo y prevención”*. Buenos Aires: Lumen.
- Casas de Pereda, M. (1999). *“En el camino de la simbolización, producción del sujeto psíquico”*. Buenos Aires: Paidós.
- Doltó, F. (1992). *“El niño tiene derecho a saberlo todo”*. Bs. As.: Paidós.
- Freud, S. (1920). *“Más allá del principio de placer”*. Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu Editores. 1992.
- Freud, S. (1908). *“El creador literario y el fantaseo”*. Obras Completas, Buenos Aires: Amorrortu Editores. 1992.
- Giberti, E. (1999). *“Mimeo Clases en la Maestría de Problemas y Patologías del desvalimiento”*. Universidad Hebreo- Argentina: Bar Ilan.
- Giberti, E. (2005) *“Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares”*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gutton, P. (1973). *“El juego de los niños”*. España: Editorial Nova Terra.
- Leiser, E. (2008). *“La evolución temprana del niño y sus patologías desde el enfoque psicoanalítico”*. España: Libros Certeza.
- Maldavsky, D. (1997). *“Dos Clases inaugurales”*. En *Problemas y Patologías del desvalimiento*. Publicación bimensual de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Hebrea Argentina Bar Ilán. Buenos Aires.
- Rodrigo, M. y Palacios, J. (coords.) (1998). *“Familia y desarrollo humano”*. Madrid: Alianza.
- Spitz, R. (1965). *“El Primer año de vida del niño”*. México: Fondo Cultura.
- Taborda, A. Galende, B. (2009). *“La primera puerta lejos de casa. Vicisitudes de la educación inicial”*, En Taborda, A. Leoz, G. (comp.) *Configuraciones actuales de la Psicología Educativa. Desde la clínica individual hacia una clínica en extensión*. San Luis: Cátedra Abierta.
- Winnicott, D. (1971). *“Realidad y juego”*. Argentina: Granica Editor. 1972.
- Winnicott, D. (1971) *“Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudio para una teoría del desarrollo emocional”*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (2003). *“Deprivación y delincuencia”*. Buenos Aires: Paidós.

El juego: primordial en la infancia

Alicia Sabó

“La ocupación favorita y más intencional del niño es el juego. Acaso sea lícito afirmar que todo niño que juega se conduce como un poeta, creándose un mundo propio, o, más exactamente, situando a las cosas de su mundo en un orden nuevo, grato para él.

(...) Toma muy en serio su juego y dedica en él grandes afectos. La antítesis del juego no es gravedad, sino realidad. El niño distingue muy bien la realidad del mundo y su juego, a pesar de la carga de afecto con que lo satura, y gusta de apoyar los objetos y circunstancias que imagina en objetos tangibles y visibles del mundo real. Este apoyo es lo que aún diferencia el “jugar” infantil del “fantasear”.”

S. Freud

Cuando vemos la escena de un bebé con su mamá o su papá compartiendo un momento de juego, suele dibujárenos una sonrisa en el rostro y algo de esa escena nos conmueve y miles de imágenes y sensaciones rondan nuestro cuerpo y nuestra mente. A su vez, estas escenas despiertan en nosotros algunos interrogantes:

¿Cuál es la importancia del jugar en el niño pequeño?

¿Qué función cumple el juego de un bebé con sus papás?

Y en la escuela, en el jardín o en la primera experiencia preescolar:

¿Sigue siendo importante el juego? ¿Por qué?

¿Cumple alguna función allí, en ese nuevo escenario, con otros?

¿Tendría que involucrarse la maestra en esa escena lúdica?

¿Cómo y porque tendría que hacerlo?

Es sabido o supuesta la importancia del jugar para un niño pequeño.

Los primeros juegos de un bebé son aquellos que suceden en el encuentro con el cuerpo de su madre. Mira, toca y explora la cara y el cuerpo de su mamá mientras se alimenta y escucha la melodía de su voz, sonidos que representan como ecos, su amor.

Acaricia la mano, el brazo, el pelo de la madre y así, como en un espejo, se va reconociendo placenteramente en ese primer reflejo de sí mismo que es, el rostro materno.

Sin embargo, esta escena puede darse siempre y cuando ella, a su vez, se refleje en él, en “su” bebé. Debe encontrarse allí, reflejada en ese rostro, en ese pequeño cuerpo, y sus movimientos, en un detalle, o una mueca, leída por ella como un gesto (como movimiento dado a ver a ella), resultando así reflejo de algo suyo, familiar, espejo de sí misma.

Poco a poco, y siempre que sea habilitado por la madre, va entrando en escena su padre (o quien ejerza el funcionamiento de la función paterna). De este modo se amplía y multiplica el universo de espejos, que irán armando las representaciones en donde ellos se encontrarán reflejados.

Ellos, los papás, en sus nuevos roles-funciones en construcción.

Él, el bebé, aún confundido entre variadas y entremezcladas sensaciones, cambios posturales, múltiples olores, sonidos e imágenes, pero siempre mirado, hablado, tocado y espejándose en esos Otros significantes que lo anticipan en el por-venir de su subjetividad.

Ambos, en una escena nueva, donde en esa emoción, satisfacción, preocupación, asombro se produce un reflejo doble, encuentro donde se ven espejándose (como en un doble espejo). Allí, los padres reconocen algo de sí mismos en el bebé y a su vez su bebé se encuentra en esa mirada que lo mira, nombrándolo como hijo y a ellos como padres, escena donde la terceridad desdobra los reflejos.

El niño poco a poco va ampliando su campo de experiencia, juega con el cuerpo de los otros, explora su cuerpo, va descubriendo los objetos y deberá ir abordando e invistiendo libidinalmente las dimensiones del espacio y el tiempo, en una escena compartida y sostenida por aquellos Otros significantes, los cuales le “donan” sus experiencias subjetivas, en escenas de amor y demanda cotidianas.

Estos primeros juegos corporales en la escena entre-dos, le permiten ir constituyéndose como niño- hijo- sujeto deseante.

Esteban Levin explica acerca de estas primeras escenas, en su libro “La infancia en escena. Constitución subjetiva y desarrollo psicomotor” lo siguiente:

“Los movimientos reflejos por sí mismos y en sí mismos no generan una huella, una memoria, en tanto marca primordial que funda la subjetividad, ya que las características fundamentales de ellos son la rapidez y el automatismo del fenómeno, la identidad de la reacción motriz (el estímulo siempre produce la misma respuesta) y el carácter involuntario de la reacción.

Antes del sujeto por venir, de esa marca, de esa inscripción, hay sonidos, hay sensaciones propio e interoceptivas, sensaciones cenestésicas, hay sinergias automáticas, hay lo que Lacan llamó “Lalengua” (todo junto), haciendo referencia a ese cúmulo de sensaciones, sonidos y estímulos que no están todavía ligados, que no han sido articulados en una red significativa.”

Al nacer, el bebé es prematuro tanto en su imagen como en su esquema corporal, es decir que ambas deben constituirse. Para ello, los padres anticipan simbólicamente, ante cada producción de su hijo, un verdadero acto, una producción con un sentido subjetivo, único y particular.

Para ellos cada movimiento se constituye en gesto (movimiento dado a ver a un otro), cada sonido se transforma en mensaje dirigido a ellos, listo para decodificar, para comprender desde esa nueva subjetividad naciente, desde esa nueva relación extraña por momentos pero mágica, en cuanto a lo enigmático, a lo indescifrable y a lo novedoso de la experiencia vivida, esa que sólo existe en ese espacio único entre ellos y su bebé-hijo. De este modo, por ejemplo, cuando un bebé experimenta con su cuerpo cambios posturales, incluso los producidos por un reflejo neurológico, sus padres le anticipan un sentido, no pueden dejar de ver algo nuevo creándose, le suponen a ese movimiento una nueva conquista, un aprendizaje naciente y lo nombran como tal.

“¡Qué lindo eso que hiciste! ¿Le mostramos a papá?” Le pregunta la mamá, mirándolo fijamente a los ojos. O “¿Qué pasó? ¿Te molestó algo en esa panza?”. Lo interroga su papá ante un sonido quejoso de su bebé, mientras está en sus brazos.

El niño así, queda capturado en el deseo parental, en el doble espejo deseante, que va generando nuevas demandas hacia él, articulándolas y encadenándolas una a una con las que se han ido formulando hasta ese momento.

Primeras imitaciones en la infancia

“Nacer es, después de haberlo tenido todo, carecer súbitamente de todo, y en primer lugar del ser. (...) Se sabe de hecho que la suerte del hombre es la de nacer prematuramente, y que debe su fuerza a su debilidad, fuerza que es fuerza de la debilidad, es decir, pensamiento.”

M. Blanchot

Los niños van armando su imagen y esquema corporal a medida que van “haciendo”, produciéndose escenas en escenarios donde se encuentran su cuerpo y los Otros. Así se va articulando lo real, lo imaginario y lo simbólico, anudándose en esa relación singular. Estas escenas van dejando sus marcas, huellas que generan acontecimientos de tal envergadura que producen como consecuencia, la posibilidad de ir apropiándose de su cuerpo en producción, en una dialéctica adentro-afuera, conocimiento- desconocimiento, propio- ajeno, donde se juega el deseo de los Otros, adultos que lo aman y anticipan lo que será y producirá, demandádoselo, suponiéndolo anticipadamente sujeto, motorizado por deseos inconscientes (que van más allá de lo pedido- sabido- pensado por los padres).

En esa escena y escenario se encuentran madre e hijo, enredados en una experiencia compartida, íntima, donde los cuerpos, sensibles, se transforman en vehículos donde fluyen imágenes, palabras, deseos y nuevas representaciones, fruto del acontecimiento significativo y marcante, que genera ese encuentro entre-dos.

En esa complicidad los niños configuran su experiencia infantil y los padres transmiten más allá de un conocimiento, un saber que, articulado al deseo y amor parental, se constituye en aquello que se dona, don que constituye así la herencia más simbólica.

“Estas primeras imitaciones tónico- posturales comienzan a anudar el movimiento corporal del infante a la mirada, al toque y a la postura del Otro. Pero también son un punto de anclaje de la propia mirada del niño, ya que es por ella y en ella que estas imitaciones se realizan. En ese puro movimiento mimético se instaura un plus, un “más allá” de lo motor, delineado por ese ida y vuelta del funcionamiento imitativo donde el movimiento corporal se inviste, se libidiniza, se inscribe en la dimensión del placer del funcionamiento posturo-motor. (...) Llega un momento (alrededor de los tres meses) en que las imitaciones se silencian, para retornar, luego de este período, como imitaciones más complejas, imitaciones diferidas, o directamente sin la presencia de ningún tipo de modelo o referente externo”. (Esteban Levin)

Escena 1: Mamá y su bebé, de un mes de vida.

La mamá baña a su hijo, en una pequeña bañera, donde flota un delfín de juguete que es un termómetro, que “cuida” la temperatura del agua. Ella lo sostiene con su brazo a lo largo de su espalda, cuidando el sostén cefálico y dejando libres los miembros superiores e inferiores. Con la otra mano, va arrojando agua sobre todo su cuerpo, rítmicamente, mojándolo. El flota, mueve con libertad sus brazos y piernas, hay un silencio amoroso que por momentos se rompe ante alguna pregunta que ella le formula: “¿Te gusta? ¿Estás calentito? Qué bien se te ve ahí flotando, ¿eh?” El bebé la mira fijamente, no deja de mover suavemente sus brazos y piernas, y su boca realiza pequeños movimientos, acordes a los que ella, como espejo, le ofrece.

Se los nota plácidos a los dos, embelezados en una escena en la que existen ambos, cada uno desde otra posición subjetiva, asimétrica, donde ella arma la escena y el escenario que sostiene, anticipando allí un sujeto que la comprende, que la ama.

El bebé está en calidad de sujeto para la madre, aunque ella sea imprescindible para que el exista como tal, todavía.

El ha comenzado el camino de las imitaciones, pequeñas- grandes experiencias compartidas. Escena de constitución subjetiva para el niño, y escena donde el Otro “dona” su existencia en pos de la subjetividad naciente de su bebé. Escena de imitación precoz, imprescindible para sostener la ilusión y anticipadora de muchas otras que vendrán.

Fascinaciones precoces en la infancia.

Escena 2: Papá y bebé de un mes y medio de vida.

La mamá está en la escena, pero detrás de una cámara de filmar.

En la escena se encuentran padre e hijo. La madre los filma... en silencio. Con tan sólo un mes y medio de vida, el bebé es convocado a conversar.

“¿Cómo estás?”, pregunta el padre a su bebé, mientras lo mira intensamente y lo sostiene con su brazo por debajo de su espalda y su cabeza, apoyándose los dos, en un sillón del living. Mientras, están rodeados de otros familiares, que realizan distintas actividades en el mismo ambiente, que conversan entre ellos, que se mueven de acá para allá.

El bebé- hijo mira sostenidamente a los ojos a su papá, quieto y en silencio. El padre vuelve a decir-le: “¿Qué tal ché? ¿Estás bien acá?”.

En ese momento el padre recibe una pregunta de un adulto que se encuentra a su lado. El, sin dejar de mirar a su hijo, contesta la pregunta del adulto. Se sonríe, habla y gesticula dirigiendo su rostro y su gestualidad facial hacia el bebé, con la misma intensidad que sus palabras responden al otro, que esta fuera de esa escena íntima, de a dos.

Se produce un momento intenso y disociado a la vez. Las palabras están en relación a otro- adulto, sin embargo la escena y la intimidad, quedan remitidas al papá y su bebé. Entre ellos circulan miradas, sonrisas y gestos que se entrelazan ininterrumpidamente, en un doble espejo. Este, a su vez, es sostenido- acompañado por la mirada de la madre, a través de la cámara de filmar y en un respetuoso y fascinado silencio. Por momentos, se escucha una risa de ella, ante la escena disociada pero fascinante que está viendo y filmando.

Pero, ¿qué es lo que ve? A un padre atrapado por su bebé, por una sensibilidad que lo convoca y a su vez convocando apasionadamente a su hijo, que queda anclado en la mirada y el cuerpo de su padre y que logra, allí, responder a su demanda, y que comienza a imitar sus movimientos faciales, mímicas primeras que impactan en él, fascinándolo.

Todo el movimiento circundante no logra romper este hechizo.

El bebé mira fijamente los ojos de su papá, mueve la boca al ritmo de las palabras que le son dichas a otro, pero que no dejan de serles ofrecidas a él, como ofrenda de amor.

Ante la risa del papá (por aquello que le pregunta otro), el bebé esboza una sonrisa, y en espejo, refleja ese gesto constituyéndose así una imitación precoz en esa infancia naciente.

El padre sigue su despliegue de sonidos y movimientos, siempre sosteniendo la escena y el cuerpo del bebé. Se sorprende de esa mueca, dándole un sentido amoroso y comentando: “Ah, ¿te reís?”.

El padre llama a la madre a verlos, a pesar de que ella ya lo está haciendo, la invita a detenerse en esa sonrisa, convocándola a la confirmación de esa escena que esta vivenciando con su bebé, con el hijo de ambos, pareja que ahora, se ha convertido en familia. Ella los mira y ríe sonora y ampliamente al ver esa escena de amor, desplegándose frente a ella y de la que es parte imprescindible.

Ese hijo es creación de ambos y transformó su relación de pareja. Ahora a cada encuentro de a dos se suma un vínculo nuevo, triangular, y allí, en esa escena de a tres, todos se ven reflejados en un juego de espejos que no cesa de circular.

La madre se incorpora así a esa escena y de esa manera, reafirma lo que venía sucediendo.

Esas imitaciones precoces del niño frente a la mirada y a la gestualidad deseante de su padre, van anunciando y anticipando a un sujeto porvenir, sujeto hijo- niño en constitución (aunque para ellos, ya lo es.)

Así, en este vasto campo experiencial ligado a Otro significativo, es como el niño va ampliando su campo relacional y representacional donde se va produciendo su construcción y constitución como sujeto de deseo, partiendo de esos primeros vínculos primarios – familia – para ir extendiéndose, hacia otras nuevas escenas y escenarios de relación, intercambio y reconocimiento con otros.

“La mirada de un bebé busca prenderse a los ojos de otro ser humano que lo mire. Esta conducta, que como la succión, pareciera corresponder a un reflejo innato, se pierde a los pocos meses, de no producirse un encuentro con el mirar deseante de otro adulto. La sonrisa social no aparece y la mirada sin timón, está perdida.

Con el paso de los meses se eclipsa en el cuerpo del infante lo que no fue oportunamente desplegado. El otro escribe sobre el cuerpo del niño y, según sea su tinta producirá un sujeto que lo habite, o, a la inversa, una caverna clausurada.” (Clemencia Baraldi)

Primera experiencia con los otros: de la familia a la institución escolar

Y de pronto, toma un lugar protagónico la primera experiencia escolar, “el jardín- el maternal- el grupito- la salita”, donde se produce un encuentro con otros- pares y con otro- maestro- sustituto materno, en el sentido transferencial del término.

La madre, o quien ejerza el funcionamiento de la función materna, por primera vez intentará ser representada por otros fuera de casa y fuera de la familia.

Ella, Intentará donar algunos saberes acerca de si misma, representados en su hijo y en los “gustos, disgustos y necesidades” que ella le supone como sujeto particular. Transfiere su confianza, su ilusión, un futuro anticipado en la decisión misma de incorporar a su hijo, a un mundo nuevo para todos. Maestra, escuela y la institución toda, será ahora depositaria de esta nueva y angustiante ilusión.

Dudas, preguntas, temores se formulan como interrogantes nuevos

“¿Podrán cuidarlo como yo?

¿Entenderán lo que él necesita?

¿Comprenderán su lenguaje en construcción?...”

Comienza entonces una nueva etapa, donde habrá que invertir a esta nueva institución-ley, depositando en ella la confianza y la ilusión, anticipando así el futuro de un hijo “escolarizado”, “compañero de clase- par”, “amigo”, “alumno” que se constituye como tal, poco a poco y en un proceso de constantes transformaciones.

En la escuela, deberá inaugurarse un espacio donde jugar con el cuerpo y la palabra, pero ahora con los otros pares y adultos nuevos, en un marco donde la “ficción” será la escena de creación compartida.

Escena del “como si”:...escenas del dale que...”somos muy grandes” por eso estudiamos o aprendemos, somos “como investigadores-exploradores”, somos “como mamás-papás”, “como animales”, ¿jugamos a que...?...y un mundo se va creando a su paso.

Estas escenas y escenarios de juego, serán el núcleo fundamental donde se organice y unifique una verdadera experiencia infantil, a partir de la cual el niño crea su universo de representaciones (imágenes) ideas y pensamientos, en relación a otro que lo confirma como ser creador, creándose. Pero para que

esto suceda, este juego no deberá ser planteado como método o “medio para” que el niño: atienda, haga caso, se entretenga, no moleste o aprenda un contenido.

El juego deberá ser comprendido y ubicado como eje central, como modo privilegiado en que el niño produce en cada situación, posicionado como sujeto único y en construcción. Pero es imprescindible que el Otro y los otros, espejos de su que-hacer, lo conciban y lo nombren como tal, como Ser que va siendo y produciendo así su existencia. El conforma de este modo, su imagen corporal (presentación de sí) y su esquema corporal (re- presentación de sí).

“Con insistencia descubro que las personas -en su mayoría- adjudican esta habilidad a los infantes como algo innato y universal a la vez de improductivo y placentero. Se supone que los niños juegan –que juegan porque sí y espontáneamente- y que esta actividad se opone al aprender y a cualquier producción en general. (...) El jugar lejos de constituir una acción espontánea, es el efecto de un trabajo que el infante realiza. Trabajo que como tal tiene su especificidad, su lógica y su finalidad. Hay niños que coleccionan juguetes, otros se confunden con ellos. En ninguno de estos casos se trata de trabajo lúdico.” (Clemencia Baraldi)

El marco institucional permite y propone que estas experiencias sean compartidas, lo cual recrea anteriores huellas con las que el niño llega a ese momento y a partir de las cuales ha ido organizando su producción como infante.

La función de la escuela en estos primeros momentos, marcará sin duda, el futuro del posicionamiento que cada niño tendrá en relación a sus creaciones y a la relación con los otros. Poco a poco van tomando importancia los otros niños, sus pares, como nuevos espejos que lo impulsa a descubrir, inventar, curiosear otros cuerpos y espacios compartidos, en escenas promotoras de nuevos juegos.

Estas escenas compartidas se generan como fruto de anteriores escenas, de imitaciones más complejas, de juegos paralelos, de nuevos sonidos a través de las múltiples voces y melodías que rodean el día a día en un jardín de infantes, donde maestros, auxiliares y profesores redoblan la apuesta de

los padres, apostando a la existencia y constante construcción de esos pequeños-grandes sujetos que no cesan de crecer y constituirse como tales .

En esta nueva vivencia en la vida del niño, se han multiplicado los espejos donde encontrarse, reflejarse y reflejar a otros. Jugando van generando y creando sus primeras amistades. A través de las propuestas en ese espacio-tiempo con objetos novedosos a descubrir y a abordar se continúan y se encadenan nuevas “estimulaciones” esenciales para la construcción del pensamiento y la imaginación infantil.

Nuevas e inesperadas escenas y escenarios se suceden, donde cada niño desplegará sus adquisiciones y posibilidades corporales, diferenciándose, asemejándose y recreando su imagen y esquema corporal.

Así, se pondrá en juego en cada acto, la articulación del amor paterno-filial, representado y sostenido en la escuela en el amor y deseo que cada maestro coloca en escena, dentro y fuera del aula.

De este modo, produciendo y sosteniendo situaciones lúdicas, se motorizan aprendizajes que, reflejado en el doble espejo e identificación que ese amor, genera entre el niño y sus maestros, solo así y en ese contexto, aprehenderá (apropiándose del aprendizaje) y multiplicará sus efectos, en los diversos usos que hará de esos aprendizajes. La escuela es por lo tanto, formadora de subjetividad.

El funcionamiento escolar de este modo, inscribirá nuevas huellas significantes que, de otro modo, el niño no podrá alcanzar. Estas huellas-acontecimientos, no solo resignificarán su pensamiento, sino que recrearan un nuevo posicionamiento subjetivo, el cual se extenderá más allá del contenido y de los objetivos a aprender y enseñar.

Este niño que crece, cambia, aprende, y va construyendo la comprensión de nuevas dimensiones de ser, se reflejará en sus nuevas producciones y nuevos pensamientos que emergerán en su casa, y en sus vínculos primarios, donde el niño dará cuenta de su constante y renovada existencia como sujeto, en cada producción- acto en el cual de-muestra quien “va siendo” en su devenir cotidiano, en su ir siendo con otros, proceso que, al decir de Winnicott, se re-crea cada vez que el niño produce.

El niño crea entonces, a partir de la experiencia compartida, creándose así mismo cada vez, reencontrando su existencia y el sentido de seguir creando-se.

Hacia allí vamos. Ésa es nuestra apuesta.

Bibliografía

Levin, E. (1995). *“La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor.”* Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Levin, E. (2000). *“La función del hijo. Espejos y Laberintos de la infancia”*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Blanchot, M. (2008). “La conversación infinita.” Madrid: Editorial Arena libros.

Baraldi, Cl. (1999). “Jugar es cosa seria. Estimulación temprana...antes de que sea tarde. Rosario: Homo sapiens ediciones.

Freud, S. (1907-1908). “El poeta y los sueños diurnos.” Obras completas. XXXV. Editorial Amorroutu.

**Malestares y bien-estares:
diversidades institucionales**

*Recordar es espacializar tiempos o temporizar espacios
y esto siempre es colectivo, social.*

Corvalán de Mezzano

Ubicar algo del deseo, en la voz que habla la institución de los fracasos de la organización escolar

Mario Chades

I - Las organizaciones

Para la Biología, la colmena constituye una de las sociedades mejor organizadas y complejas del reino animal. Es verdad, el término sociedad difiere en el uso que de él se hace en esa disciplina del que se realiza en las Ciencias Humanas. Mientras que los partidarios de las Ciencias Naturales acentúan el sentido vinculado al conjunto, en nuestras ciencias, lo que se destaca es el componente humano.

Que en la colmena haya una reina, miles de obreras y algunos zánganos, nos hace casi automáticamente pensar en jerarquías. Sin embargo, la reina es sierva de sus deberes, pone 2.500 huevos al día, 2.000.000 en el transcurso de su vida. Las obreras son todas hembras, forman la mayor parte de la colmena y -por el trabajo que realizan- es que en verano suelen vivir apenas 30 días. Su déficit como individuo es compensado con su cantidad; ellas son miles. Sólo unas 100 son machos, los zánganos, no están preparados para recolectar polen o néctar, así que deben confiar en que las obreras les alimenten.

No podríamos negar que existe una tarea en la colmena y en el pleno sentido que asignamos a la palabra tarea. Ella es inquebrantable, sacrificada y todas colaboran para lograr un objetivo común. El fin que se proponen no es otro que la supervivencia, no de los individuos, sino de la especie. Constituyen uno de los ordenamientos más eficaces de la naturaleza. Nadie se opone, simplemente trabajan hasta morir. Max Weber (1904), seguramente habrá pensado en una colmena cuando desarrollaba su modelo

ideal de la Burocracia¹. Tenemos, en consecuencia; un sistema de relaciones, una tarea, un fin, un ordenamiento. Si consideramos la siguiente definición ¿Podríamos decir acaso, que la colmena se trata de una organización?

“Las organizaciones son sistemas sociales compuestos por individuos y grupos de individuos que, mediante la utilización de recursos desarrollan un conjunto de actividades interrelacionadas y coordinadas para el logro de un objetivo común, dentro un contexto determinado en el que se establece una influencia recíproca”².

“... estructura basada en la interrelación coordinada de la división del trabajo y de las funciones, siempre en pos de un objetivo común que permitiera satisfacer algunas metas de los individuos”³.

La colmena parecería cumplir muchos de los requisitos para ser considerada una organización. Ahora, si esto fuese realmente así, deberíamos estar más atentos a las abejas para comprender de relaciones humanas.

¿Estaríamos en condiciones de afirmar que las organizaciones naturales no se diferencian de las organizaciones humanas?

Aparecen aquí las primeras objeciones.

En las organizaciones humanas el conocimiento del trabajo que se debe realizar no viene dado llanamente, sino que se requiere de un aprendizaje que cualifique al operario para obrar en un determinado puesto. Las abejas en cambio, genéticamente están provistas de un saber instintivo que les permite trabajar, desde el momento en que rompen el cascarón.

Podemos suponer, que el fin último de las organizaciones humanas es análogo al que persiguen las naturales, la supervivencia. Sin embargo, habría

¹ Tras la sustitución de las sociedades feudales por las monarquías, los estados independientes necesitaron centralizar la actividad administrativa, en ese contexto Max Weber propone un modelo de administración ideal basado en a) Autoridad legal, unipersonal, basada en normas escritas, b) División especializada del trabajo, c) Una única estructura de poder, d) Separación entre la propiedad y la administración, e) Especialización, lealtad, jerarquía, previsibilidad del personal. Véase Ader, J. (2000) “Organizaciones”. Editorial Paidós. Bs. As. México. Barcelona. Pág.147.

² Ader, J. (2000) “Organizaciones”. Editorial Paidós. Bs. As. México. Barcelona. Pág. 37.

³ Ader, J. (2000) “Organizaciones”. Editorial Paidós. Bs. As. México. Barcelona. Pág. 39.

diferencias; las abejas sólo aspiran a la conservación de su especie, aún a costa de sacrificar su existencia como individuos. Los humanos, además tenemos intereses personales. Freud señala algo de esto en “Introducción al narcisismo” (1914):

“...el individuo lleva una doble existencia, en cuanto es en si mismo su propio fin y en cuanto es miembro de una cadena a la que esta sometido sino en contra de su voluntad, por lo menos sin la participación de esta”⁴.

El ordenamiento en las sociedades naturales posee la particularidad de ser uno y el mismo a lo largo del tiempo, pueden aparecer variaciones pero ellas están sujetas más a condiciones ambientales o temporales, que a la conveniencia o comodidad de sus miembros, aspecto que suele ser habitual en las humanas.

Que la abeja reina se llame así no indica, en este caso, que sea soberana de las demás. Es verdad que ella vive más que los otros miembros de la colmena y que ello es producto de la alimentación diferencial: la jalea real, sin embargo se la observa tan esclava de sus tareas como las demás. En consecuencia, las jerarquías que observamos a simple vista, parecen disiparse si la observamos más de cerca.

Es verosímil que en las organizaciones humanas, aquellos que desempeñan roles de gestión, a veces tienen que trabajar tanto y más que los otros, sin embargo, su rango supone un escalafón superior que es reconocido por todos.

En las organizaciones naturales es el instinto quien gobierna, cierto código genético compele a cada abeja a desempeñar su función. En consecuencia, quien ordena en una colmena no es la abeja reina, sino el instinto. No se detecta en el panal ninguna objeción al orden imperante, cada individuo se pliega a la tarea cual pieza de una maquina ultra-sincronizada; esto ha sido así durante siglos y lo sigue siendo aún. La misma estructura, las mismas tareas, los mismos objetivos, nadie se revela, ni conspira, ni siquiera se queja.

Si una organización humana mantuviera las características de una colmena, nada nos haría suponer que hubiese sobrevivido a los años. No

⁴ Freud, S. (1993) "Obras completas", Amorrortu editores. Bs. As. Volumen XIV. Pág.76.

existe organización humana alguna que se haya sostenido invariable en el tiempo, aun las más rígidas y centenarias han tenido que transformar sus formas para acomodarse a los avatares de su época.

Existe algo en las organizaciones humanas que hace obstáculo a su funcionamiento, algo que no permite que su modo de ser se sostenga inmutable.

II – Dónde, en qué y cómo captamos la institución

Tarde o temprano toda organización requiere de un ajuste, tarde o temprano ellas comienzan a resultar no del todo útiles, no del todo funcionales. Se omiten, saltan, o se dejan sin efecto determinados procedimientos que en un tiempo se creyeron fundamentales, antes de ello aparece el malestar y la queja en sus miembros. También pueden emerger conflictos, que se consideren cuestiones personales entre los actores institucionales, pero que son la evidencia de que el orden imperante “no anda”.

Dice Lacan (1974):

“... es en el síntoma que identificamos lo que se produce en el campo de lo Real. Si lo Real se manifiesta en el análisis, y no solamente en el análisis, si la noción de síntoma ha sido introducida mucho antes que Freud por Marx, de manera de hacer de él el signo de algo que es lo que no anda en lo Real...”⁵

Algo eclosiona y el orden institución se pone en evidencia a través de éstos síntomas. La organización colapsa, no funciona en lo Real y aparecen síntomas institucionales en el lugar de aquello que no anda.

En ese punto donde las organizaciones fracasan en su funcionamiento es “**donde**” vemos emerger a la institución. No es que la institución sea lo que no funciona en una organización, de hecho es preciso que la organización sea sostenida por todo un entramado institucional; sino lo que queremos indicar, es que, en lo que no anda en las instituciones es posible pesquisar algo del orden institucional.

⁵ Lacan, J. (1974) “Seminario 22 R.S.I. Clase del 10 de diciembre del 1974. Inédito.

Pero, ¿De qué modo?

Si consideramos el concepto de institución:

“Se trata de árboles de decisiones lógicas y éticas, que regulan las actividades humanas, indicando lo que es prohibido y lo que es permitido y lo que es indiferente. Según el grado de objetivación y formalización, puede estar expresada en leyes (Principios, Fundamentos), Normas o Hábitos”⁶.

Las instituciones en consecuencia, consistirían en el sustrato simbólico que le da sostén a toda organización. No obstante, mientras la organización funcione, difícilmente tendremos la oportunidad de indagar lo que hace fundamento a la misma. Sólo en sus cortes, en sus fracasos, la institución se dejará oír.

En ocasiones nos proponemos la tarea de observar una institución escolar, incluso invitamos a nuestros alumnos a hacerlo, sin embargo la institución se resiste a ser observada. Podemos mirar sus instalaciones, los movimientos del personal, sus reglamentos, estatutos, etc. y nada de la institución aparecer allí.

Tal vez, este sea el momento para aventurarnos a decir que la institución no es aprensible para la experiencia de una analista institucional, a través de la vista. La institución no se ve, la institución habla. Habla **“en las palabras”** de los actores de esa institución (Sujetos-a-esa-institución) o en las palabras de los analistas institucionales, pero raramente se ve.

La institución se oye, o si se quiere, **“se infiere o descifra”**, de eso se trata el análisis. Según Rene Loreau (1991) hablar de "análisis" en Ciencias Humanas implica que se tiene como punto de mira la descomposición del todo en sus elementos. A esto añadimos operación de desciframiento (hermenéutica); sacar a la luz lo que está escondido, ello a través de la actividad que consiste en establecer relaciones entre elementos aparentemente distintos.

Si la institución no se ve, más bien se analiza, podríamos dar un paso más y decir que la organización sería homologa al contenido manifiesto de los sueños, mientras que la institución tendría que ver con lo oculto.

⁶ Barenblitt (2005). “Compendio de análisis institucional”. Ed. Madres de plaza de mayo. Bs. AS. Pág. 164.

Por supuesto, aquí encontraremos quien diga que no todo en la institución es oculto. Las confusiones están a la orden del día, muchas veces los términos organización e institución se tergiversan o se usan indistintamente. Intentamos establecer aquí ciertas coordenadas que permitan distinguir los conceptos.

III- La institución un precipitado

Mabel Falcón (2003) señala que la Institución es un “Dispositivo simbólico”. Un dispositivo es un mecanismo artificial, es decir que no se haya en la naturaleza sino que es creado por el hombre a modo de prótesis. Sin embargo, este artificio tiene una particularidad, el estar hecho de palabras. En este sentido es un aparato material, en tanto las palabras son materiales, tienen sonido.

Jacques Miller (2006) ha resaltado el carácter” “Semblante”⁷ que poseen las instituciones, en oposición a lo Real, que es aquello que se manifiesta en lo que no anda.

“Con el apoyo de la física de Newton, la filosofía de las luces pudo, por contraste, destacar el carácter no real, el carácter de semblante de las instituciones sociales”⁸

Las instituciones no son reales, son hechos del lenguaje y qué es el lenguaje, se dice, sino una institución. La institución es lenguaje, el lenguaje es institución.

De este modo la “escucha” se transforma en el instrumento por excelencia para captar el orden institucional, claro, la escucha y un marco conceptual desde donde operar un análisis.

Ahora ¿qué debemos escuchar para oír a la Institución? Debemos auscultar aquellos sentidos que son producto de una construcción colectiva y que hablan de la organización, de sus aciertos, de sus fracasos, pero sobre todo desde donde se justifica o cuestiona el orden imperante.

Hallamos aquí, lo que los teóricos han llamado por ejemplo: cultura institucional, historia, mito, identidad, estilo, ideal, etc. Toda esta serie de

⁷ Miller tomando a Searle constata que las personas creen cada vez menos en esos semblantes, que hay una crisis de creencia en los hechos institucionales. Ver Miller, J. (2006) “El Otro que no existe y sus comités de ética” Ed. Paidós. BS. AS.

⁸ Miller, J. (2006) “El Otro que no existe y sus comités de ética” Ed. Paidós. BS. AS. Pag. 170-171.

productos simbólicos, no son otra cosa, que el ropaje que adquieren los anhelos de una comunidad determinada, ya sea que ellos estén proyectados al futuro -en las ilusiones institucionales- en los ideales o bien remitidos al pasado, rescatando ciertos fragmentos de la historia.

Si nos detenemos un poco en este punto y pensamos en los héroes míticos fundadores por ejemplo, podemos observar que son evocados, en tanto constituyen un ideal hacia donde dirigir los deseos. En el mismo sentido, la historia deja su impronta en tanto es la memoria de un itinerario en el que el deseo venció la adversidad.

En este sentido, consideramos que la Institución es el “precipitado” que deja el deseo de una comunidad a lo largo del tiempo, como sustrato o fundamento de un orden determinado. Rescatamos aquí el sentido que le otorga la Química al vocablo precipitado, es decir:

*m. Quím. Materia que por resultado de reacciones químicas se separa del líquido en que estaba disuelta y se deposita en el fondo.*⁹

Es decir que cuando hablamos de Institución, nos estamos refiriendo a la cristalización o concreción de deseos de algunos grupos de poder, que al fijarse constituyen parámetros implícitos que guían el accionar de una comunidad.

Ahora bien, los deseos de los ancestros institucionales no son los únicos en juego. A ellos se oponen los deseos de los miembros que viven la realidad actual de las instituciones, esos sujetos que buscan hallar en la Institución la concreción de sus propias aspiraciones.

IV- El deseo

Las Instituciones constituyen centros de tensión, nada más alejado a ser una construcción libre de conflictos, en ella se contraponen deseos de múltiples sectores y de distintas generaciones.

Ida Butelman (1996) señala que las Instituciones están en incesante pugna. Por un lado, con el contexto social y sus exigencias procedentes de los distintos centros de poder. Por otro, con los requerimientos y presiones

⁹ Océano uno color (1995). Diccionario Enciclopédico. MCMXCV-Océano grupo editorial. Barcelona.

provenientes de los deseos y las necesidades de los integrantes de cada institución.

La autora precedentemente citada establece una distinción entre deseos y necesidades. Plantea que:

*“Los deseos constituyen el nivel de aspiraciones (inconscientes) que esperan realizar en la institución; esperanza no siempre explícita, por las cuales con frecuencia se producen búsquedas inútiles por que allí no pueden lograrlo. Las necesidades, son en cambio, experiencias de carencias conscientes, acordes con la realidad objetiva y factible o no de ser satisfecha, pero que se inscriben en un espacio real compartido y no siempre hablado”.*¹⁰

Jacques Lacan (1960), en cambio utiliza el término necesidad para referir a la necesidad meramente animal, advierte que ésta implica la relación directa de un organismo con su objeto. No obstante para el ser hablante esta relación aparece perturbada, puesto que la necesidad debe apalabrarse, es decir codificarse a través de palabras. Por este hecho, la necesidad quedará reducida a no ser más que una demanda. Ahora, ya que la demanda es articulación significativa, el sujeto queda a merced de la lectura que pueda efectuar el otro de ese pedido. De esta operación, entre la necesidad y la demanda quedará un resto al que llamamos deseo.

Gilles Deleuze y Felix Guattari, según explica Baremlitt (1991) proponen una concepción de deseo que se distingue en un punto de la del Psicoanálisis. El deseo en los términos freudianos es la fuerza que insiste en restaurar el narcisismo perdido, siendo entonces una fuerza conservadora; no hace más que repetir, en otro nivel la naturaleza conservadora de las pulsiones. Para ellos:

*“... el deseo no es conservador, no intenta recuperar ningún estado arcaico”.*¹¹

Remarcan que el deseo tiene objeto y que básicamente es un sinónimo de producción. Y completan:

¹⁰Butelman, I. (1996) “Pensando las instituciones”, Editorial Paidós SAICF, Bs. As. Pág. 29.

¹¹Baremlitt, D. (1991). “La concepción institucional de la transferencia. Espacio institucional”. Lugar editorial. Bs. As. Pág. 19.

“...el deseo es producción, la producción es deseo; ambos son flujos generadores que propician encuentros creadores. El deseo en rigor, es un devenir productivo en acto”¹².

El deseo como resto inarticulable, o como producción en acto es aprensible en la vida institucional. En el devenir cotidiano de una institución escuchamos, muchas veces, la queja de sus miembros, evidencia de cierto malestar; hay algo que no puede articularse en sus demandas, no todo resulta como se espera. Otras veces, los miembros de un establecimiento se ponen en acción y realizan verdaderos actos productivos. En efecto, el deseo tiene estas dos caras, la producción y la insatisfacción, de hecho no es posible una sin la otra, se necesita de la insatisfacción para aventurarse a producir. Como consecuencia, el resultado nos lleva otra vez al principio, una vez ejecutado un acto quedan cosas irrealizadas, acaso un resto imposible, que nos incita a seguir deseando.

V- Una experiencia institucional en la escuela

Compartiré a continuación, fragmentos de una experiencia institucional que tuvo lugar hace algunos años. La misma se desarrolló en un establecimiento educativo ubicado en la periferia de una ciudad del interior de nuestro país. Se trataba de una escuela circundada por un asentamiento de personas proveniente de países vecinos y de otras provincias argentinas, que con el tiempo se constituyó en un barrio.

En aquella escuela sus miembros so-portaban múltiples carencias (malas condiciones edilicias, aulas superpobladas, falta de personal de ordenanza, falta de maestros especiales), toda una serie obstáculos que conspiraban contra el funcionamiento de la organización escolar, que se inscribían en el plano de las necesidades concretas y agotaban toda posibilidad de articular en acto algún deseo. Deseo, acaso ligado al de una escuela más especializada, con un personal formado para responder a los conflictos con los que se enfrentaban, el deseo de obtener mejores resultados con sus alumnos y un mayor reconocimiento social.

El deseo de los docentes, también se veía restringido por las disposiciones que provenían desde los estamentos institucionales más altos,

¹²Baremlitt, D. (1991). “La concepción institucional de la transferencia. Espacio institucional”. Lugar editorial. Bs. As. Pág. 19.

que establecían metodologías de enseñanza que diferían de las que cada docente deseaba implementar y fijaba objetivos más allá de los posibles. Estas “voces”, expresiones del orden institucional establecido, fijaban también modalidades estrictas de selección de docentes y directivos, las que generaban conflictos entre los miembros de la Institución.

Por otro lado, la directora provincial de educación había prohibido terminantemente detener las clases para planificar actividades, imposibilitando de este modo la apertura de espacios de discusión y negociación entre los docentes. El devenir productivo en actos, sufría serias limitaciones, ya que se dejaba nulo lugar al surgimiento de la creatividad.

En muchas de las afirmaciones de los miembros de la escuela se evidenciaba disconformidad contra el orden establecido: “... va a venir el director, pero vamos a dejar todo como esta para que vea...” - sentenciaba la directora, “... no pongo plata para instalar las computadoras, eso le corresponde al gobierno”- señalaba el profesor de educación física. Sin embargo estas ideas en muy pocos momentos devinieron actos.

En dos ocasiones ingresaron a la escuela ladrones y robaron muebles y útiles (heladera, centro musical, libros, etc.). Ello conmocionó tanto a la comunidad educativa que en los días venideros se realizó una marcha por el interior del barrio y se acercaron a una radio para informar del estado de desprotección en el que se encontraba la escuela.

En otra circunstancia tuvo lugar el advenimiento del deseo, aunque en este caso haciendo síntoma. Los padres de los niños tomaron la escuela y citaron a la directora provincial de educación. Ocurría que debido a los sucesivos días de lluvia, el colegio se encontraba con múltiples goteras en sus techos, éstas humedecían las precarias instalaciones eléctricas, lo que constituía un peligro inminente para quienes asistían. Este hecho es de fundamental importancia pues, como señaló la directora de la escuela, los padres nunca antes se habían movlizado. La directora provincial ordenó que se cortara el suministro de energía, que se continuara con el dictado de clases y que esperaríale enviarle el presupuesto del costo de la membrana para colocar en el techo. Un padre objetó: “lo que falta no era sólo la membrana si no que se necesitaba también de alguien que sepa colocarla”; una madre señaló que un familiar suyo podría hacerlo. Este episodio constituyó la reacción a un discurso institucional que los sometía a un

ininterrumpido estado de desatención y que movilizaba intensas sensaciones de abandono. El resultado de este movimiento, sumado a una marcha que se realizó hasta la municipalidad de la ciudad, concretó el arreglo de los techos, aunque claro, no sin cierta dosis de sometimiento. Se consiguió que se siguiese dictando clases, antes de que se capitalizaran las mejoras y que algunos padres colocaran la membrana gratuitamente.

Un día después de la marcha, el secretario de obras y servicios públicos dijo: "*...la manifestación no es el método para pedir las cosas...*". Otra voz en la que habló el orden instituido.

Sobre fin de año se organizó en el colegio una feria de ciencias con la total participación de sus integrantes, quienes invirtieron mucho tiempo y trabajo. En esta ocasión la señora directora se ufano en que la escuela fuese visitada por alumnos y docentes de muchos otros establecimientos escolares de la provincia y de hecho, así sucedió. Este acontecimiento, fue de importancia, pues permitió dar a conocer a la comunidad las pésimas condiciones en las que se trabajaba allí y al mismo tiempo, mostrar su producción, deseos que devinieron acto.

Bibliografía

Ader, J. (2000). "*Organizaciones*". Buenos Aires. México. Barcelona: Editorial Paidós.

Barenblitt (2005). "*Compendio de análisis institucional*". Buenos Aires: Editorial Madres de plaza de mayo.

Barenblitt, D. (1991). "*La concepción institucional de la transferencia. Espacio institucional*". Buenos Aires: Lugar Editorial.

Butelman, I. (1996) "*Pensando las instituciones*". Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.

Falcón, M. (2003). "*Sujeto, cultura y educación*". Córdoba: Ediciones del Sur.

Freud, S. (1993). "*Obras completas*". Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Lacan, J. (1974). "*Seminario 22 R.S.I. Clase del 10 de diciembre del 1974*". *Inédito*.

Lacan, J. (1993). "*Escritos 1*". Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Miller, J. (2006). *“El Otro que no existe y sus comités de ética”*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Océano uno color (1995). *Diccionario Enciclopédico. MCMXCV*. Barcelona: Océano Grupo Editorial.

Arte y Educación: Desafíos institucionales

Alicia N. Corvalán de Mezzano

Introducción

La presentación del tema se hace desde la perspectiva de la Psicología Institucional, señalando las particularidades de las instituciones educativas ligadas al arte, en el cruce específico del arte, la educación y la política.

La metáfora de la Tolva es el referente conceptual interdisciplinario en el que se basa esta exposición. Los referentes prácticos –comparativos, por similitud y contraste, son:

- 1) una consulta institucional en una institución de educación artística, desde el rol de consultora institucional externa;
- 2) una carrera universitaria ligada al arte analizado desde el rol de conducción a cargo de una psicóloga institucional.

La materia prima inicial de ambos referentes empíricos es el arte, entendido a la manera de elemento ilusorio de conjunción o cohesión interna.

Palabras claves de la exposición: arte, educación, poder, ciencia, fantasía-realidad, instituido-instituyente, mitos, memoria.

Los desafíos institucionales para el institucionalista son en este caso de dos órdenes diferentes:

- 1) los generales, comunes a cualquier ámbito sectorial de consulta, que conllevan un alto nivel de involucración por la índole intrínseca del abordaje institucional. Ellos se dirimen en el seno de lo que denomino el “Obrador” del equipo, lugar en el que se establecen las estrategias operativas con sus tiempos de implementación, a partir de la consideración y análisis institucional de los efectos transferenciales-contratransferenciales y las implicaciones de los propios consultores en relación con la consulta, los motivos que la desencadenan, el tipo de organización consultante, así como la organización consultora. Esta breve enunciación no será aquí desarrollada por no ser el objetivo de la presente exposición;¹

¹ Alicia N. C. de Mezzano, “Memoria institucional e historia oral”, en La Tolva y el Obrador, Serie Catálogos Editora, 1996

- 2) los específicos de las instituciones educativas ligadas al arte –que son motivo de esta presentación–, a partir de los que se evidencia el paradójal efecto de develamiento y ocultamiento inherente al Arte. Entiendo que este efecto involucra al propio institucionalista bien sea su lugar:

- el del consultor externo, o
- el de conducción.

Estos dos lugares y funciones son considerados, en mi presentación, como las dos vertientes empíricas referenciales a las que haré alusión a lo largo de este trabajo.

Debo agregar a esta diferencia de lugar del institucionalista las dos organizaciones a las que refiero, que a su vez tienen similitudes y diferencias que someramente describiré.

Las diferencias de ambas radican en el nivel de formación que brindan y en los organismos de dependencia en los que se incluyen.

El diferente posicionamiento que como institucionalista tengo –en un caso como consultora externa, en el otro como coordinadora general de la carrera inserta en una facultad de una universidad pública–, también requiere ser marcado para clarificar la exposición.

Una de estas organizaciones –donde realicé una intervención institucional con un equipo privado– es un establecimiento de enseñanza artística, dependiente de un organismo público, de nivel terciario. La otra es una carrera menor, dependiente de una Facultad de una Universidad pública donde ejerzo funciones de conducción.

La similitud entre ambas es el contenido o materia prima con la que se constituyen estas organizaciones: el Arte. Si bien ambas están referidas a distintas expresiones artísticas (el teatro y la música) y en un caso está dirigido a la actuación artística mientras en otro al uso instrumental del arte como medio preventivo y terapéutico, en esta ocasión priorizo el arte como nudo básico de comparación por los puntos en común que advierto como institucionalista.

La consulta institucional

Relataré sintéticamente el conflicto institucional y el objetivo de la intervención institucional de una escuela de educación artística, reproduciendo algunos párrafos de una presentación que realizamos en

coautoría en un anterior Simposio Organizacional del Cono Sur en este mismo ámbito.²

“El pedido de intervención proviene de una escuela de arte dramático, dependiente de un ente público, y el motivo de consulta gira alrededor de la dificultad de los directivos para asumir el rol coordinador y ejecutivo que corresponde a su cargo, como así también los obstáculos que encuentran para dar a la escuela una organización formal.

La Dirección de la escuela está compuesta por un Director interino y una Vicedirectora, ambos tienen cátedras a cargo. Los docentes se dividen según sus distintas especialidades artísticas. La escuela cuenta además con personal de maestranza y personal administrativo. El Director, no relacionado directamente con la función artística, fue elegido por el 93% de los miembros de la institución en una Asamblea realizada un año antes de la consulta. El propósito de esta votación fue evitar que, habiendo sido removido el anterior director por cambios de la macropolítica, el cargo fuera ocupado por un interventor. Se elige así a un profesor de la casa cuya posición político-partidaria se sabía moderada. La Vicedirectora, muy cercana al director saliente, no acepta, sin embargo, renunciar por solidaridad con él y continúa en la gestión. Esta actitud le valió ser acusada de traición por el anterior director y sus seguidores. El actual director también duda de su fidelidad.

La cohesión del nuevo equipo de conducción es inestable, se sostiene en acuerdos mínimos en cuanto a lo pedagógico y en un juego de seducción que, más que favorecer, perturba el vínculo laboral de cooperación. Durante los seis años que duró su gestión el antiguo director, a la vez que artista, transformó a la escuela en su hogar. Permanecía allí gran parte de su tiempo, creando, coordinando, gestionando recursos económicos, disponiendo de la vida de los miembros de la organización. En el momento de la consulta permanece en la escuela a cargo de una cátedra y el actual equipo directivo lo acusa de querer constituirse en un poder paralelo. Otro foco de poder informal es el que constituyen ‘las chicas del director’, leales a la gestión anterior, y lideradas por una administrativa delegada gremial. Este personaje resiste todas las decisiones del nuevo staff directivo, desconoce su autoridad planteando sus reclamos directamente a la instancia jerárquica superior de

² A. N. C. de Mezzano, G. Fernández y M. Acevedo, “Política, arte y educación: correlatos fantasmáticos”, 1992 (inédito).

los directivos. Ella representa a las bases y es señalada por el director actual como una figura materna en la escuela.

La nueva conducción pretende instalar un orden superior del anterior que fomentaba la primarización de los vínculos. Un orden basado en otro saber que no proviene ya de la formación artística sino de la formación epistemológica y pedagógica que los actuales directivos pueden aportar.

Inversamente a lo habitual en otros establecimientos educativos aquí la intervención se centró en la tarea de institucionalizar.

El objetivo de la intervención fue el de ayudar a los directivos a instaurar una organización para que la creatividad tuviera lugar sin convertirse en improvisación, en disproducto. Las interpretaciones institucionales pretendieron favorecer el pasaje de un plano imaginario obstaculizador a uno simbólico, creando valores instituyentes como el de la planificación pedagógica. Nuestras intervenciones estuvieron dirigidas a quebrar la ilusión del gran montaje, del gran argumento. También a descubrir que la improvisación, como técnica válida en el aprendizaje de la actuación, se convertía –al llevarla al escenario ampliado de la escuela– en una técnica del ‘poder oculto’ que se oponía al cambio de cultura organizacional.

El argumento de esta consulta era dramático por el estilo, no tan sólo porque todo conflicto o sufrimiento institucional puede tener algo del drama o de la comedia dramática. Se actuaba también con la doble marca de fuerzas contendientes presentes en el contenido de su quehacer.

Dice Freud³ que “...el drama de caracteres incluye las características agonistas debiendo tener... más de un protagonista y desenvolverse preferentemente entre personalidades notables... contra instituciones encarnadas en personajes fuertes y poderosos”.

Estaban así encerrados en su misma materia, actuando el conflicto, además de estar en situación conflictiva y desplegándolo con ejercicios agónicos en su vida organizacional.

Por este motivo tantas veces les fue interpretado este estar en el escenario, distorsionando el ejercicio de los roles supuestamente racionales de sus puestos de trabajo. Aquellos quedaban referidos a personajes como Yago (el que hace actuar a Otelo ‘envenenando’ su oído y su corazón); a mujeres solas, sin hombres, peligrosas y seductoras (como las de ‘La casa de Bernarda

³ S. Freud, Personajes psicopáticos en el teatro, Madrid, Biblioteca Nueva, 1948.

Alba’); a Cyrano, como representante del poder amoroso oculto, ejercido por ‘detrás’ de otro; a los animales del Zodíaco referidos a la ambición por el poder; a la Telesita como signo de locura que se mata con fuego. También las alusiones reiteradas al zodíaco, a la magia de las palabras y la frecuente inclusión de lengua indígena para designar situaciones. Todo esto rodea a la consulta de un aire poético que oculta y devela a la vez.

En el eje arte podrían marcarse la puesta de límites versus la puesta en escena. La puesta de límites refiere a la intimidad, al válido reconocimiento de diferentes funciones y jerarquías, hasta dónde y cómo ejercer la autoridad, cuál es el lugar pertinente para actuar, etc. Remarcar el primer término (la puesta de límites) llevaba a limitar la puesta en escena en todo tiempo y lugar.

El anterior director es sentido por los actuales directivos como artista virtuoso o habilidoso para hacer o producir algo (lo que define a un artista) y por extensión lo caracterizan como ‘capaz’ de hacer algo ejerciendo su puesto de director.

Eso está en relación con la dificultad de los directivos actuales de asumirse como tales no sintiendo válido su desempeño por no ser artistas.

Sin embargo, su posibilidad de ejercer la función directiva se respaldaba adecuadamente, desde un plano objetivo en sus niveles y específicas profesiones ligadas al campo de la cultura.

El cruce de sus historias personales se imponía, en tanto imaginarios, como obstáculos que atentaban, desde este nivel, en el ejercicio de sus roles de conducción.

Si el arte es una cierta ‘revelación’ del mundo, esto tiene correspondencia con ciertos argumentos míticos por los cuales alguien puede sentirse o no capaz de asumir un puesto, de responder o no a las expectativas de los integrantes de la organización. Así repetía el directivo durante la consulta: ‘¿qué quieren de mí?’, aludiendo al alto porcentaje de personal que lo había votado en asamblea democrática. En su intención de institucionalizar desechando un ejercicio paternalista del poder, como líder fascinante, perfilaba un estilo de conducción diferente. Perfil que osciló a lo largo de la consulta desde el modelo *laissez-faire* a la asunción firme de autoridad. Así en relación a ambos modelos expresaba su deseo de ser un conductor que no realiza control de gestión y espera obtener el rendimiento esperado.

Hemos hablado de la ‘puesta en escena’ fuera de los momentos pertinentes, queremos volver a este punto para remarcar que toda la institución se convertía en un escenario donde se desplegaban alternativamente el drama social, el drama de caracteres y el drama de amor.

El drama de amor es, en esta institución, el de la traición a la fidelidad o lealtad entre los directivos, entre los docentes y entre unos y otros.

El drama social está más ligado a la rebelión –fantaseada con ciertos componentes de realidad– contra las autoridades superiores para elegir al director, quizás prolongándose fantasmática o imaginariamente en la matanza del anterior, así como en la existencia de un poder paralelo, oculto, en manos de ciertos sectores de la organización.

El drama de caracteres se ejecuta en la batalla-enfrentamiento del cuerpo a cuerpo de cada uno con cada otro: directivos entre sí, un docente contra otro, alumnos demandando al director, administrativas contra la vice directora, etc. Muchas veces representado por nombres famosos del mundo artístico, que parecen ser portadores de ciertas ideologías políticas con sus correspondientes criterios educativos. También expresados por el falso dilema entre lo creativo y lo educacional.

El arte teatral imponía sus reglas, desde los opositores a reorganizar racionalmente la escuela, tiñendo a ella del drama, transformándola así en escenario ampliado, con evidente pérdida de límites. Podríamos decir parafraseando un sentido figurado conocido: ‘el teatro de la escuela’, en lugar del mundo.

Esto mismo ponía a la vista un argumento fantasmático o relato imaginario, perturbador, al que denominamos mágico-dramático que, escapando a posibilidades sublimatorias, alteraba el desarrollo organizacional. El cuerpo directivo intentaba recuperarlo a través de la consulta.

Una de las expresiones conflictivas de tipo confusional era esa tensión planteada insistentemente entre la tradición y la traición, tensión apoyada desde la explicación racional en la raíz común entre ambos términos. La tradición correspondía en este caso a una cierta cultura organizacional paternalista, tipo vínculo líder y masa. La traición se asentaba en la rebelión seguida de una modificación de esa cultura organizacional.

El argumento dramático del eje político estaba ligado al poder regresivo paterno-filial enfrentado al poder racional de la autoridad, que desembocaba

en el sufrimiento de los directivos bajo la forma de impotencia en la conducción.

El argumento del eje arte era predominantemente el que Freud denomina drama de amor muy jugado en el staff directivo. Si bien el drama social y el de caracteres, combinados con el anterior, también se desplegaban en la escuela-teatro, donde cada integrante era un personaje-actor, sufriendo los riesgos que el protagonismo dramático tiene.

Permanentemente se jugaban en la consulta dos planos: el de la realidad y el de la ficción, el sentir legítimo y el ‘como sí’ de la puesta en escena.

Durante la consulta institucional se evidenciaba un ambivalente deseo de sujetar, manejar lo inefable, lo creador, la locura, pero rechazando por momentos, toda forma organizadora y organizada, por lo cual circularmente iban cayendo en lo temido-admirado. También se planteaba cómo reemplazaban el ejercicio del rol por el juego interpretativo, confundiendo objetividad y subjetividad, realidad y fantasía.

Dado que el arte de ejercer la función de institucionalizar, como sinónimo de imbricación, consiste en ‘hacer que algo sea’, correspondiéndole ese arte a los directivos, los consultores intentamos:

- Señalarles qué, cómo y por qué tenían dificultades organizativas.
- Ayudarlos, vía interpretación, a pasar de un plano imaginario obstaculizador a uno simbólico, creando valores instituyentes como la planificación pedagógica. Abandonar el anhelo de ser directores teatrales para valorar ser directivos docentes.
- Pasar de la ficción al sufrimiento real en sus roles directivos superando los temores de ser protagonistas de la conducción.
- Recuperar o instalar el arte de estadista en manos del director.
- Propiciar la reorganización y revalorización personal, ambos elementos productores de bienestar organizacional. Objetivos que se lograron parcialmente tras la revisión de los imaginarios colectivos, posibles de anudar como sostén armonioso y adecuado.

Para resolver el sufrimiento institucional que se expresaba en el deseo de abandonar la escuela, se les hacía necesario una y otra vez, conectarse con la

realidad de sus salarios, del aprendizaje, de la currícula, de la planificación y la planilla de asistencia.

Llamaba la atención que en esta escuela de teatro lo que había que instituir era lo que en el sistema educativo, en general, hay que modificar: la rigidez de los instituidos, que a veces sofocan la creatividad de docentes, alumnos y directivos.

Acá era necesario instaurar una organización para que la creatividad tuviera lugar en el espacio y tiempo pertinente, para que no se convirtiera en improvisación permanente fuera del lugar adecuado y/o a destiempo.

El trabajo institucional con el nivel directivo permitió en el escaso tiempo de la intervención (17 reuniones) encaminar la escuela hacia una organización más formal.

Nuestras intervenciones estaban dirigidas a quebrar la ilusión del gran montaje, del gran argumento. También a descubrir que la improvisación dejaba de ser una técnica válida para el aprendizaje de la actuación, para convertirla, al llevarla al escenario ampliado de la escuela, en una técnica del ‘poder oculto’ que se oponía al cambio de cultura organizacional.”

En busca de la clave. Pensar con otros

Estas ideas que hoy transmito nacieron de lo que puede denominarse un diario de ruta o de investigación⁴ hasta arribar a esta presentación formal acerca de una gestión o conducción de carrera en manos de una psicóloga institucional. Y son el fruto sintetizador de dos años de gestión y reflexiones a las que arribo ahora, en gran medida, gracias a los que son importantes interlocutores concretos y/o virtuales cuando preciso aclarar mis ideas y mis actos de conducción.

A partir del día que veo y escucho el video sobre el Taller de Creatividad,⁵ que organizamos hace un año bajo la conducción operativa de un área de la Facultad (el Servicio de Orientación al Estudiante), se despierta en mí la necesidad de escribir sobre la experiencia institucional de coordinar una Carrera de Musicoterapia. Y recupero una pregunta que me hacía desde 1994 acerca del lugar elegido por mí, en aquel momento, para ser docente en

⁴ Lourau, Diario de investigación, Universidad de Guadalajara, 1989.

⁵ F. Gelblum, Informe elevado a la Carrera de Musicoterapia, Facultad de Psicología, 1996.

ese ámbito. Mi pregunta apuntaba a buscar la clave de mi interés científico por esta área disciplinaria. Clave que más adelante relataré.

La carrera de Musicoterapia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Esta Carrera es nueva en el ámbito público pero cuenta con treinta años de existencia en el ámbito privado. Estando recientemente institucionalizada en la UBA no puede desconocerse la historia de este tipo de formación en los ámbitos nacionales y mundiales que la preceden en su institucionalización dentro de una universidad nacional, pública y gratuita.

La memoria institucional –esencial eje desde la perspectiva institucionalista que sostengo– es centralmente considerada para prevenir y para resolver conflictos institucionales, de allí que puntualizo la necesidad ineludible de no desconocer el desarrollo histórico. Por tener otros objetivos esta presentación, no me detengo en datos históricos de la formación académica de la Musicoterapia, si bien constituyen el contexto ineludible de comprensión institucional de esta Carrera.

Retomo el tema del taller de creatividad que arriba mencioné para adentrarme en una pregunta que está vigente hoy día en el seno de esta comunidad educativa.

Es preciso leer el contexto en el que se instaló el Taller, los alumnos que participaron de 2º y 3º año, la historia que relataron y sus pertenencias institucionales, para entender como central la preocupación sobre la identidad profesional que allí tienen oportunidad de perfilar, revisar, indagándose a sí mismos junto a otros. Y la Carrera en su conjunto también se ve motivada a encontrar en esta etapa inicial con mucha fuerza, después de las preguntas, las respuestas sobre el perfil del egresado.

El desafío, en ese nivel, consiste en crear un perfil diferente sin desconocer la historia de la Musicoterapia en cuanto formación y práctica existente hasta la actualidad, pero considerando lo nuevo de ser una carrera inserta en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

El perfil propio no debería ser una repetición de los establecidos; si consideramos la marca institucional que incide en los perfiles vocacionales-profesionales, sabemos que este perfil será propio, es decir, concordante con la Facultad y la Universidad que cobijan a la Carrera, aunque quede por saber

aún a qué identidades musicoterapéuticas se asemejará o si surgirá una nueva o reformada identidad profesional.

El gran desafío de esta función de coordinación consiste en integrar lo que recibimos disociado en la expresión de dos áreas académicas organizativas: la artística y la científica.

En marzo de 1994 la creación de la Carrera en la Facultad de Psicología⁶ se materializa en su puesta en marcha. Desde mi punto de vista, sus fundadores la condujeron según una estructura y dinámica que gestaron desde dos órdenes de determinación:

- ideales coherentes con el contexto de la Facultad en la que se funda, a la vez que por ineludible efecto de las historias institucionales que nos marcan;
- imaginarios heredados institucionalmente por el recorrido de la Musicoterapia, mínimamente, en la Argentina.

En 1995 es aprobada una nueva estructura que se caracteriza por ser interdisciplinaria (en lo que atañe a la coordinación general –a cargo de un psicólogo– y la académica –de un musicoterapeuta–) y colegiada (así se constituye la Comisión Asesora cuyos representantes son –desde sus especialidades– afines a la Carrera, siendo algunos de ellos miembros de los distintos claustros y otros externos a la Universidad).⁷

La conformación de la Comisión Asesora también permite mantener, idealmente, en tensión operativa dos términos: la música y la psicología para alcanzar una síntesis: la musicoterapia.

La estructura funcional que determina una Coordinación General y una Coordinación Académica promueve una conducción mixta con funciones y responsabilidades diferentes (un psicólogo/a y un/a musicoterapeuta) lo que implica oírse, intercambiar y producir en forma conjunta desde dos campos disciplinarios en pos de un mismo objetivo.

De esta conjunción organizacional se perfila –metafóricamente hablando– el instrumento a afinar para producir, en las mejores condiciones expresivo-científicas, al egresado musicoterapeuta de esta universidad. El o los

⁶ Resolución N° 330 (Consejo Superior), 18/11/91.

⁷ Resolución N° 466 (Consejo Superior), 1/9/95.

instrumentos son la propia carrera. Ella se constituye, en la puesta operativa del accionar académico, en un conjunto instrumental donde el concierto final aúne las diversas voces, estilos, tonos con un único objetivo: la excelencia académica para esta formación profesional universitaria en una universidad pública.

En 1996 ponemos a punto la estructura global de la Carrera con la constitución e implementación de las Pasantías, el Taller y el Seminario final,⁸ además de la reglamentación de la tesina.⁹

Otro importante acontecimiento para la Carrera fue estar presente por primera vez en el Congreso Internacional de Musicoterapia de Hamburgo en julio de 1996. Aunque aún no se le ofrezcan a esta Carrera los lugares nacionales e internacionales que merece por su valor institucional, no me cabe duda que los obtendrá por propio mérito.

La Psicología Institucional al servicio de la función de coordinación de una carrera donde el arte y la ciencia se aúnan.

La función que cumpla en esta carrera me brinda la posibilidad como institucionalista de estar en un laboratorio vivo de interdisciplinariedad, de conjunción de diversos discursos disciplinarios, de ejecución de prácticas diferentes y de particulares intercambios que circulan por vías de lo estético-musical, lo preventivo-terapéutico y la docencia, la investigación y la extensión. A su vez aporto a ella mis conocimientos institucionalistas transfiriéndolos desde el desempeño de mi gestión, que –como en el caso de la consulta antes relatada– aúna la comprensión teórico-práctica.

Para la comprensión y conducción de esta organización me es de utilidad aplicar las metáforas de la Tolva (que incorpora conocimientos de otras disciplinas a la Psicología Institucional, para decirlo brevemente) y la del Obrador¹⁰ (que desde la función de coordinación debemos construir para la convivencia laboral, para conjugar lo académico y lo organizacional, lo establecido y lo creativo).

A su vez, una mirada institucional acerca de esta carrera nueva en la UBA me permite, como en un laboratorio natural, vislumbrar los tiempos

⁸ Resolución N° 641 (C.D.), 14/11/95.

⁹ Resolución N° 197 (C.D.), mayo 1997.

¹⁰ Alicia N. C. de Mezzano, *La Tolva y el Obrador*, Serie Catálogos Editora, 1996.

venideros donde los paradigmas estéticos nos den una visión más amplia de las complejas realidades institucionales.

El actual cuerpo docente de esta Carrera está conformado por músicos, musicoterapeutas (Mtpas), fonoaudiólogos, psicólogos y médicos. Es un conjunto atravesado por pares de territorios dispares: la ciencia y el arte, la formación y la profesión, la curación y la prevención, la clínica y lo educacional, lo individual y lo colectivo. Exige de todos renuncias narcisistas en pro de lo diverso, lo interdisciplinario, lo diferente (Psicoanálisis).

Los grupos profesionales que se cruzan (Sociología) con sus diversos y contrapuestos intereses jerárquicos y técnicos (Psicología Política y Psicología del Trabajo): los músicos, los terapeutas corporales, los Mtpas, los fonoaudiólogos, los médicos, los psicólogos.

Mixturas profesionales donde se debate por los pequeños narcisismos (Psicoanálisis), tras disfraces racionales a veces, y otras sin ellos.

A su vez el alumnado en general proviene del arte musical, habiéndose formado en institutos musicales, con tendencia a preferir la expresión musical sobre la verbal, en algunos casos, y a tener sus propias bandas musicales, en otros.

La ubicación y el entorno físico de la Carrera se sitúa en Avellaneda; las características edilicias de la sede Sur: un lugar abierto, luminoso, con una escala humana que se ve sorprendentemente rodeada de sonidos naturales, los del transporte y los de la música que producen los cursantes de Musicoterapia (Ecología).

Se cruzan en la cotidianeidad alumnos del CBC de distintas carreras de la UBA, con los de grado de Psicología y de Mtpa. Se producen intercambios afectivos, musicales, económicos, académicos en las interacciones sociales de todos los días (Sociología).

Costumbres, ritos cotidianos, códigos diversos se entrecruzan en la vida cotidiana estudiantil, docente y no docente en este ámbito físico. Confluencias de subculturas en un mismo espacio y tiempo institucional con la puesta en acto de los mitos que sustentan las prácticas docentes, estudiantiles y administrativas (Antropología).

Los cruces institucionales que se dan tienen que ver con:

- la Facultad de Psicología y la Carrera: entrelazando una convivencia a partir de discursos, prácticas e intercambios diferentes en distintos niveles de análisis;
- las carreras afines insertas en universidades privadas;
- las organizaciones gremiales de los musicoterapeutas;
- las disciplinas con sus propias historias político-sociales, tales como las médicas, las musicales y las psicológicas.

Conducir esta Carrera ¿qué requiere en esta etapa?

Requiere: organización, supervisión, facilitar la creatividad y favorecer marcos de bienestar (“dulce” equilibrio entre lo instituido y lo instituyente).

Favorecer la instalación de una cultura organizacional madura, con las características de secundarización necesarias para el crecimiento y el desarrollo siempre relacionado con el respeto por las normas legales; desterrando la cultura psicofamiliar que propicia regresiones estériles e impide la democratización y la socialización.

Exige pensar y actuar sobre el cruce de los múltiples atravesamientos institucionales (profesionales, políticos, académicos, administrativos, gremiales, libidinales, interprofesionales, económicos, etc.) considerando que la Musicoterapia es una formación disciplinaria que, desde lo instrumental-operativo, requiere de una capacidad básicamente de tipo artística que incluye un conocimiento del ser humano en su integración biopsicosocial y del ejercicio práctico-profesional específico.

Es esencial reconocer esta profesión como no meramente técnica (no son musicoterapeutas) por más que ejerzan su trabajo cumpliendo un rol acotado en el equipo interdisciplinario. En esta Universidad no son “para” –por ejemplo, “paramédicos”–, lo cual propicia un sentido de tener propietarios y no ser de “sí mismos”, sino que se pretende que reconociéndose y reconociéndolos en su especificidad puedan “ser con otros” profesionales para sí mismos y para sus pacientes.

En esa línea del reconocimiento se presenta el desafío creativo de favorecer el proyecto institucional de crear un perfil que esté teñido del componente psicológico que esta profesión posee y a veces ha sido descuidado por equívocas hegemonías. Bien lo justifica el ensamble de esta Carrera con la Facultad de Psicología.

Desde mi función, debo llevar a cabo también tareas de supervisión de las funciones administrativas sin descuidar la especificidad académica con relación a la singular materia prima: la Musicoterapia. Y esto implica diversificación en las funciones y los roles desde mi puesto de trabajo.

Encuentro la clave

Cuando inicio el dictado de la materia “Sociedad, instituciones y grupos” (módulo I) en 1994, encuentro en el libro *Las Musas*. El origen divino del canto y del mito de W. Otto una clave de unión entre la Carrera y mi interés particular en investigar sobre la memoria colectiva.

Alcanzo a vislumbrar, a través de un mito griego, la ligazón entre la memoria institucional y las artes, entre mi tema de investigación y las necesidades institucionales. Memoria y arte: enlace siempre presente en esta carrera. En ese texto, el autor relata que *Mnemosyne* (la memoria en la mitología griega) es la madre de las musas. Las musas son la personificación del don poético, amigas de la sabiduría y la concordia. Y los pueblos relatan sus historias a través de la música, es decir que recordando su pasado en el presente construyen su futuro.

Esta clave hallada me responde acabadamente para conducir esta carrera comprendiendo que es preciso que en su seno se tengan presentes siempre las tres partes del aedo: la invención, la memoria y el canto.

Todo ello con el propósito de desarrollar y no de explotar o usufructuar una carrera tan nueva, como lo es la Musicoterapia en la UBA.

Por eso propongo que considerando los tres tiempos, en concordancia con las tres partes del aedo:

Cantemos hoy a este presente auspicioso que tiene la Musicoterapia como formación en esta Facultad de la UBA, recordemos la historia de institucionalización desde hace treinta años en nuestro país, con aciertos y distorsiones comparándola con nuestra actual realidad, e inventemos el futuro construyendo una identidad novedosa o transformada.

Antes de concluir quiero transmitir lo que Georg Groddek¹¹ plantea en cuanto a que “la clave es utilizada como bisagra: quien quiera que sea que escriba o lea las notas cae en clave”.

También afirmaciones de este autor conducen a establecer una ligazón desde lo lingüístico y lo mítico-antropológico entre Eros, Psychë y la Música que me conducen a pensar que precisamente estando atentos a esa conjunción podremos seguir descubriendo la clave y el sentido de esta

¹¹ G. Groddek, *Música e inconsciente*, 1927; traduc. de la Lic. y Mtp. Alicia Topelberg.

Carrera en la Facultad de Psicología y concomitantemente avanzaremos al encuentro de la identidad¹² de la Musicoterapia y de los musicoterapeutas.

Bibliografía

Corvalan de Mezzano (1996). “La Tolda y el Obrador”. Serie Catálogos Editora.

Freud, S. (1948) “Personajes psicopáticos en el teatro”. Madrid: Biblioteca Nueva.

Groddek, G. (1927) “Música e inconsciente”. Traducción. Alicia Topelberg.

¹² El término identidad es usado aquí desde la perspectiva de la Filosofía, del Derecho y del Psicoanálisis.

La institución y el trabajo en ensamble de bienestar¹

Alicia Corvalán de Mezzano

Introducción

No voy a desarrollar en este capítulo los temas laborales más dolorosos ligados a formas de trabajo productoras de vergüenza social como lo son el trabajo infantil, el trabajo esclavo, el acoso moral, las explotaciones familiares que se corresponden con organizaciones que son fuente de degradación subjetiva, de pánico y de tortura.

En esta presentación enfocaré, a partir de un caso, la vertiente menos frecuente pero existente que nos muestra la satisfacción en el trabajo.

El objetivo es recuperar una mirada esperanzada, donde la dignidad social asoma en casos como el de las fábricas recuperadas, para dar un ejemplo.

En esta ocasión opto por presentar una institución educativa de formación de músicos populares que es objeto de investigación de mi tesis de doctorado. Presento la investigación de un caso en relación a la posible comodidad y felicidad que el trabajo y las instituciones pueden propiciar.

Intento demostrar que la institución y el trabajo pueden constituir un ensamble social de bienestar, expresado en la actividad laboral institucional, para lo cual es preciso cumplir con ciertas condiciones organizacionales que favorezcan la salud mental de sus integrantes.

Propósito

- 1) hacer visible las estrategias colectivas que plasmadas en la fundación y funcionamiento de una institución son productoras de bienestar en las condiciones de trabajo,

¹ Trabajo presentado en: V Jornadas Universitarias y II Congreso Latinoamericano de Psicología del Trabajo: "Desafíos de la Psicología del Trabajo frente a la precarización laboral". Mesa Redonda: "Trabajo e instituciones: Riesgos y posibilidades psicosociales." Buenos Aires, 25, 26 y 27 de septiembre de 2008.

- 2) demostrar que la diversidad puede construir lo común, que no es lo mismo que lo único,
- 3) identificar los recursos positivos y protectores de la comodidad institucional respecto del trabajo y su organización.

Marco conceptual

Dado que el campo institucional y el laboral se conjugan en un mismo escenario, la Psicología del trabajo y la Psicología Institucional se hallan en intersecciones disciplinarias comunes y/o ensambladas o convergentes.

Para ello aplico para el análisis hermenéutico la metáfora de la Psicología Institucional de mi autoría denominada la Tolve (2007) que funciona como matriz de análisis de los heterogéneos y múltiples procesos dinámicos y estructurales de la Escuela Popular de Música (EPM), a partir del aporte de distintos campos disciplinares.

Aplicando palabras de Maritza Montero pronunciadas en un curso sobre metodologías cualitativas, entiendo dicha metáfora como "la propia disciplina tomada como un concierto de las ciencias", lo cual expresa muy adecuadamente la concepción que la originó teórica y metodológicamente en 1993. Ella se constituye en un dispositivo organizador que responde a la complejidad del objeto institución y posibilita su análisis desde distintos caminos y perspectivas disciplinares.

Como investigadora y consultora institucional entiendo que en toda institución siempre se trabaja, más allá de la índole y objetivos de la organización; me refiero tanto al trabajo material, referido a la producción o realización de un producto más o menos tangible, como al trabajo emocional que despliegan los actores institucionales en su vida laboral. El trabajo psíquico es de especial interés de los psicólogos en cuanto constituye una dimensión donde cabe ocuparse del dolor y / o sufrimiento humano considerando los aspectos objetivos en conjunción con los aspectos subjetivos para lo cual considero los aportes de Christophe Dejours (1998) y Vincent de Gaulejac (1993).

La conjunción del mundo institucional con su cultura e identidad, por un lado, y el trabajo como práctica nos acercan a la imbricada trama que desarrollo en esta ocasión.

Respecto de la organización investigada, cuya materia prima es la música popular, afirmo que esta es un modelo o metáfora de una sociedad posible que trabaja en conjunto, considerando la participación individual a la vez que respeta y se acomoda al conjunto, produciendo así un trabajo ensamblado.

Según Ch. Dejours la cooperación es “la acción de participar en una obra común” y el ensamble es un trabajo colectivo no individualista donde convergen las contribuciones singulares, se compensan las fallas individuales y se posibilita la creación.

La cultura institucional de la EPM sostiene estos valores de cooperación en su estructura económica referente a la contribución- retribución- distribución de las ganancias y en su práctica cotidiana de vínculos interpersonales; por ello puede ser considerado como una especie de laboratorio social que abre las siguientes preguntas ¿cómo hacen para construir una cultura y una identidad que asumen con satisfacción tanto colectiva como individual? ¿cómo hacen para convivir, para compartir desde las diferencias, desde las individualidades, hasta lograr un resultado colectivo en bienestar?

Presentación de la Escuela de Música Popular (EPM)²

La investigación se desarrolla en la Escuela Popular de Música del Sindicato Argentino de Músicos (SADEM). Fundada en 1989, es una de las primeras organizaciones educativas que se dedica a la enseñanza formal de la música popular en Argentina. La misma es privada, cuenta con una matrícula aproximada de 350 alumnos y es de alcance internacional debido a los convenios que ha firmado con otras organizaciones con intereses en la música popular. Para la obtención del título de Músico Intérprete de Música Popular se deben cursar un total de 30 materias.

Una característica destacable en los objetivos académicos que persiguen es la integración que puede observarse entre las distintas cátedras.

Ejemplo de ello es la relevancia de que se le fue dando a la cátedra Ensamble dentro del plan de estudios: siendo inicialmente optativa para pasar a ser obligatoria. El objetivo de tal materia es la convergencia en ella de todas las otras: instrumento, teoría, armonía, audio, lectura, técnica musical. Por estas características es que Ensamble es una de las cátedras que hemos seleccionado como objeto de estudio en esta investigación. Siendo

² Estamos autorizados por la institución para nombrarla públicamente. Se realizaron observaciones de clases de Ensamble, entrevistas a profesores y directivos.

una materia de conjunción integradora es la que cumple con características intrínsecas de la música popular.

La idea de ensamble social surge en nuestra producción a partir de lo indagado y analizado en relación a dicha cátedra que es protagonista principal en la formación de los estudiantes. En ella se sintetizan habilidades técnicas, emociones y socialización de los asistentes, elementos fundamentales para la realización de la música popular. Para obtener un resultado armónico, con un mensaje claro Al mismo tiempo, notamos que las habilidades necesarias, de fácil recepción, requiere la destreza y el compromiso de desempeño en la diversidad, la misma que una sociedad demanda para la convivencia saludable. Por ello construimos la idea de ensamble social con el pensamiento de que así como en el ensamble musical es menester que cada uno atienda su juego, en armonía y tolerancia con los otros, con compromiso y respeto hacia el otro, en la vida en sociedad esto es nodal para la construcción de una identidad colectiva, para transmitir nuestro patrimonio cultural, para entendernos diferenciadamente más que mezclarnos, para atendernos en nuestras relaciones en un contexto altamente individualista. Se incluye en esta forma de pensar un paso más allá de la tolerancia, ya que la tolerancia puede incluir malestar, en tanto en un ensamble se acepta al otro con lo que el otro tenga para brindar, entendiéndose que el resultado es más que la sumatoria de cada parte en tanto es la consecuencia del actuar de todos. La posibilidad de ensamblarse se construye con la capacidad de captar en simultaneidad la necesidad de lo colectivo y lo individual, valorando respetuosamente al otro.

Indicadores del bienestar en el trabajo en la EPM.

Aplicamos en el análisis de las entrevistas en profundidad los factores desencadenantes y facilitadores de *bournot* o lo que caracteriza al quemarse por el trabajo; posteriormente demostraremos con las viñetas los indicadores de bienestar transmitidos.

Considerando las conceptualizaciones Ch. Dejours y de Vincent de Gaulejac, atendemos para la dimensión-organizacional:

- Ambiente físico de trabajo – Características del puesto - Clima organizacional
- Desempeño de roles – Vínculos interpersonales – Desarrollo de la carrera
- Nuevas tecnologías

Entre las variables personales:

- Participación en la toma de decisiones
- Autonomía
- Apoyo social

El estrés laboral crónico que desemboca en el burnout se caracteriza porque los trabajadores tienen experiencias subjetivas de:

- Despersonalización: actitudes y sentimientos negativos para con quienes se trabaja
- Falta de realización personal desde el rol profesional
- Vivencia de agotamiento emocional con decepción, pérdida de interés por el trabajo, fatiga emocional, impotencia, sensación de inutilidad y de estar atrapado, falta de entusiasmo, baja autoestima

Deterioro de los vínculos que incide en la organización:

- Insatisfacción laboral
- Abandono de la organización
- Ausentismo
- Deterioro de la prestación de servicios

Viñetas

Fueron seleccionadas de algunas entrevistas con directivos y profesores de diversas cátedras para demostrar los aspectos saludables de esta institución que son agrupados con los ítems correspondientes.

Fundar la EPM dando la palabra a sus integrantes propició la participación activa de sus integrantes.

Directivo:

“...no se si fue en esa misma gira o en algún momento eh... que... un poco me tiran la idea de dirigir la Escuela, con lo cual fue una sorpresa porque yo... no solamente no tengo una formación pedagógica, sino que un poco voy en contra de la corriente pedagógica, formal, e informal también... no estaba inmerso en lo que podríamos decir... un sistema entre comillas lo voy a decir: corporativo en enseñanza...”

“...entonces era una cosa muy individual, o sea, yo tenía mi método que era... una especie de crisol de diferentes tendencias y que para mí era efectivo. Pero de ahí a... dirigir era una cosa bastante puntual que tenía que ver con música popular jazzística y... dirigir al piano, este..., de ahí a encarar este... un proyecto de esta magnitud, además yo ...decía: están seguro que quieren que yo la dirija porque, yo no me veía en (ese)... plan.”

“Bueno, esto medio quedó cuando volvimos entonces de... de esa gira este... empezamos a tener charlas un poco más en serio al respecto, de lo que serían las funciones, de lo que sería el sueldo. Y de lo que era el tema yo creo que esto fue un, no voy a decir ni que fue inocente, ni que fue malicioso, pero que fue un manejo político el cual se me presentó a mí como especie de interventor este..., en el cual yo llego al Sindicato, o sea, llego a ver los talleres para hacer una evaluación de eso y percibí una cosa como... como decir bueno, justamente, viene el interventor, viene a pasar el escobillón y ver este...”

“...Mi intención realmente no era esa, pero era más que nada ver que pasaba, o sea, tener una idea de cómo se daban las clases, o sea, presenciar algunas clases, y eh... podríamos decir que... que... como final de ese proceso yo tengo una reunión que... lo podría definir como interesante el hecho de que no es que tuve una reunión con el staff, sino que tuve una reunión con el staff y con los alumnos, una reunión este... en la cual incluía ... la mayoría de los integrantes de la Escuela. Y en la cual se me planteaban cosas que para mí eran completamente descabelladas algunas..., otras no, pero... lo único que pude rescatar de ese planteo era que era muy participativo, o sea, los alumnos querían ser parte del nuevo proyecto.”

“Lo cual está bien por un lado pero en la parte pedagógica no está del todo..., bueno, entonces hubo así, algunas discrepancias pero en esa época yo era mucho más terminante que ahora, o sea, ahora lo soy, pero hacía mucho más partícipe a los demás de mis decisiones y de mi forma de pensar, eh... entonces..., en eso fui muy terminante y... dije, bueno, está todo muy lindo pero acá se van a hacer las cosas como yo digo. Si yo me equivoco me equivoco, pero así como está, así como está y así como están planteando las cosas no se puede hacer. Bueno, esto por supuesto no cayó muy bien, pero bueno, es... era mi manera de hacer las cosas, eh..., eso no quita que hoy hubiera hecho lo

mismo, nada más que hoy lo hubiera hecho quizás, hubiera políticamente..., de una forma más adecuada. Pero esto fue, como justamente fue un enfrentamiento, como uno podría decir en... en un partido político, entre las bases...”

“Yo diría que... que así como... como... como suele pasar en el mundo,....de los negocios, y...en cuanto al desarrollo económico diría que estuve en el lugar y en el tiempo preciso.yo no fui la primera elección para la dirección de la Escuela, lo que pasa es que las otras alternativas tenían una expectativa de sueldo mucho mayor, de cualquier manera había algo que era cierto, y era que ninguno de nosotros... convocados previamente, tenía ninguna experiencia al respecto, o sea, algunos sí podían tener más experiencia en el campo musical, en el hecho de haber tenido más e... más, más experiencia en un estudio de grabación, o de dar clases o..., yo creo que, lo que sedujo (es que)... por un lado yo venía de nueva camada de... profesores, pero de músicos que se formaron en el exterior con metodología nueva, que habían tenido una experiencia prolongada en el exterior... además (varios) músicos, habían tenido la experiencia propia de estudiar conmigo, entonces en eso ellos veían eh... una metodología que era coherente, más por supuesto, yo tenía un aporte de material que por supuesto traía, e inclusive por mis necesidades de que yo los traté de hacer dentro de esta informalidad de la música popular, formal, de un material que yo mismo había organizado, inclusive en esa época, yo a los alumnos les hacía firmar como un contrato, ... en cuanto a cómo eran las clases, si.... faltaban, si no me avisaban, si me avisaban, era todo un asunto, era muy, todo muy estipulado, entonces eso..., cuando venía una persona, yo le mostraba un programa, entonces, creo que eso tiene más que ver con esta imagen, no? Que... que por eso digo, no creo..., (que sea por) un talento innato..., me parece que pasa por algo más pragmático que era esa... esa realidad que bueno, era muy concreta, y que era un cosa así organizativa...”

Otro directivo:

“Mi primer trabajo en la Escuela fue tener entrevistas individuales con cada integrante, a ver qué querían, qué querían hacer, qué les parecía. Por que no funcionaba, que era lo que pedían en definitiva – así que eso me llevó algo así como

2 o 3 meses... por supuesto la administración de la Escuela seguía en las manos de Tesorería y un poco más acotada por mí porque yo ordenaba un poco las cosas y bueno, así empecé.”

Es importante registrar sentimientos de ser respetado por las autoridades y sus compañeros de trabajo.

Un profesor:

“Nunca me sentí tan respetado como por (nombra un directivo), nunca, o sea y eso continuó sentirse respetado por sobre todo el cuerpo directivo, ó sea los directores, los directores de estudio, los directores de la Escuela, la Rectora de la Secretaría. Yo siempre me siento respetado, absolutamente respetado...me parece valioso... y en relación a eso creo que la satisfacción está en eso.”

Sentir a la institución como sostén que está presente y avala, valora el trabajo realizado produciendo satisfacciones personales.

Un profesor:

“Te da la posibilidad de no tener que lidiar con el tema de los cobros, eso es algo que la administración se ocupa. Hay una dirección de estudios que supervisa, a mí me gusta que me supervisen mucho, me encanta eso. Me gusta que venga un profesor y diga: ‘Hoy quiero ver que estás haciendo’. “Quizás lo que me da es una contención institucional. Yo he trabajado muchos años solo. Es más, sigo, tengo mis talleres, pero el hecho de tener un grupo de gente que avala tu trabajo, que hay una institución detrás que te está conteniendo, que está cuidándote es muy relajado, es como comfortable. Entonces lo que me da la Escuela es rico, es rico, es valioso. También me da la posibilidad de explorar y seguir experimentando sobre esto.”

Otro profesor:

“La cátedra (Ensamble) tiene una “función social”: la transmisión generacional del jazz. La valoración de los otros docentes a nivel profesional y sus egresados... Además el nivel docente es muy bueno, acá. Te

digo porque a mí me han llamado de otras escuelas y yo preguntaba quienes eran los docentes, y los docentes en muchos casos eran gente egresada de acá. Y acá hay gente reconocida en el medio... la mayoría... todos son músicos de hace muchos años que nos vemos y sabemos, que estamos en esto hace muchos años y basta venir a ver la muestras para que veas la gente que sale de acá.”

La cultura organizacional construida desde lo común compartido es más fuerte.

Un profesor:

“La Escuela como tal debe tener un contenido general mas o menos unificado, evitando aquello de “cada maestro con su librito”, y consolidar el proceso de coherentización de los programas que ya habíamos comentado antes. Esto fue un trabajo de años, que durante un tiempo estuvo a cargo casi exclusivamente del Director de la EPM, Fue el líder que representaba el ideal constitutivo de la idea- fuerza que sostiene la EPM.”

Un factor de bienestar se demuestra en el avance de la tecnología que se incorpora para beneficiar a los futuros músicos populares:

Director y profesor de tecnología:

“... hace casi 10 años que estoy en la escuela o un poco menos... Llegue a la escuela porque, desde los 80..., me empecé a dedicar a tecnología, entonces vine al sindicato con una oferta a través de una empresa (privada)... de instalar en el sindicato máquinas, computadoras e impresoras y tecnología digamos para que los músicos se acerquen y generen en ellas partituras, escriban arreglos. Ese taller funcionaba aquí, en esta oficina – porque la escuela en ese momento no tenía... oficina de Dirección... estuve un año trabajando con otro músico amigo, acá, dentro de la estructura de la escuela, pero no en forma curricular. Nosotros les dábamos un servicio a los músicos, el que quería tomaba clases, o usaba la computadora, o grababa; era una especie de kiosco, mirá, en vez de cigarrillos, de tecnología.”

Entusiasma compartir un mismo objetivo y tener una fuente laboral estable.

Profesor:

“Tocando en diversos lugares con grupos, en fiestas, solo y daba clases en mi casa. Pero estaba buscando algo más estable, a nivel laboral y a través de una colega mía que es cantante, que trabajaba conmigo de vez en cuando, me habló aquí de la escuela... de cuarenta y un alumnos, si no recuerdo mal pasó a ciento y pico, y bueno, fue una época en la que... yo creo que en parte por el entusiasmo... y compartir generaba esto que hubiera tantos alumnos, que todo trabajáramos muy... muy metidos... en el proyecto...”

Otro profesor:

“...porque era... era una fuente de trabajo, concretamente, era una experiencia nueva para todos, era una experiencia que para algunos había sido nueva también antes, o sea, en la época anterior de la escuela (se refiere a los talleres), y ahora es como que crecía esa experiencia nueva, era un desafío, por que significaba ordenar muchas cosas que nosotros nunca habíamos ordenado, por falta de necesidad sería, no? .o sea, digamos, cada uno de nosotros daba clases en su casa, tenía una experiencia previa relativa, ¿no?, pero, además relativa, por que además en la enseñanza privada, individual, el asunto del programa no existe, existe un ordenamiento, que cada uno va adquiriendo, pero que en cada alumno es distinto...”

El valor de la honesta transparencia parece ser respuesta al verdadero “éxito” de una institución que crece con buen nivel.

Profesor.:

“Porque esto no estaba y nosotros trabajamos todos los primeros años en obra acá, todo sucio, cal, polvillo, de a poco se fueron revistiendo las salas; se hicieron las salas de ensayo, se hicieron las salas donde se trabajan los ensambles, se agrandó la secretaría varias veces, se pusieron aires acondicionados. Todo el dinero fue invertido gracias a Dios, entonces, es una... parece que en el medio de todo el desastre financiero, esta Organización chiquitita con un fin bien definido, por ahí, ¿no? hizo que esto se desarrollara en medio de la involución, esto evolucionó. Dentro

de sus límites así bien acotados ¿no? Como puede ser una Escuela de Música Popular. Nosotros trabajamos, los que trabajamos acá desde hace años fuimos viendo un crecimiento a fuerza de trabajo ¿no? y de dar una cosa de cierto nivel a la gente que siempre todos los años, llenan las aulas. No sé muy bien a qué atribuírselo. Yo pienso por ahí a la, qué sé yo, a la transparencia”.

Conclusiones

La EPM ha logrado construir un estado de bienestar en sus integrantes en tanto su cultura e identidad institucional posee características necesarias para lograr un ensamble de bienestar entre sus trabajadores. ¿Cómo lo logran?:

Teniendo un ideal unificado, cohesionante, que es la música popular constituida por una convergencia intercultural de estilos, géneros y ensamblada tanto en la práctica grupal de los músicos como en la convivencia laboral; sintiendo tener el necesario sostén institucional, cooperando en el trabajo, teniendo actitudes y sentimientos de respeto y valorización para con/desde sus compañeros de trabajo; también teniendo sentimientos de realización personal en cuanto al rol profesional de músicos populares.

Bibliografía

Dejours, Ch. (1998) *“El factor humano.”* Buenos Aires: Lumen.

De Gaulejac, V. (1993) *“El coste de la excelencia”*, Buenos Aires: Paidós.

De Gaulejac, V. (2008) *“Las fuentes de la vergüenza”*, Buenos Aires: Mármol-Izquierdo Editores.

Los Autores

Alejandra Taborda

Doctora en Psicología. Profesor Adjunto de la Licenciatura en Psicología de la UNSL. Docente de Carreras de Especialización dictadas en UCC y UBA. Directora del Proyecto de Investigación N° PROICO 22/H034 (UNSL). Autora de libros, capítulos y publicaciones en revistas científicas nacionales e internacionales. Recibió tres premios como coautor de reportes científicos, otorgados por: a) Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente. (Fundació Orienta. España, 2010); b) Facultad de Psicología. UBA. 2008 y c) Asociación Argentina de Profesionales de Salud Mental (AASM, 2006).

María Belén Piola

Licenciada en Psicología. Alumna regular de la Carrera de Postgrado de Especialización y Maestría en Educación Superior, UNSL. Docente en Psicopedagogía Diferencial y Psicología Educacional de la UNSL. Autora de capítulos de libros y de diversas publicaciones en Revistas especializadas nacionales e internacionales.

Gladys Leoz

Licenciada en Psicología. Especialista y Magíster en Educación Superior. Docente en Psicología Educacional de la UNSL. Profesora titular de Sujeto del Aprendizaje en el Instituto de Formación Docente Continua de San Luis. Investigadora del proyecto de investigación N° PROICO 22/H034 (UNSL). Ha dictado numerosos seminarios y talleres de capacitación a docentes del sistema educativo. Integrante fundador del Centro de investigación y capacitación sobre las prácticas socioeducativas. Compiladora de libros y Autora de Capítulos y diversas publicaciones en Revistas Científicas e Internacionales.

Juan Vasen

Psiquiatra infantil. Psicoanalista. Co-fundador del programa “Cuidar cuidando”. Ex jefe de distintos Sectores y Servicios del Hospital de Día del Hospital Infanto-Juvenil “Dra. Carolina Tobar García”. Ex docente de Farmacología. Integrante del Equipo *Forumadd*. Autor de libros, capítulos y diversas publicaciones en Revistas Científicas nacionales e internacionales.

Gabriela Dueñas

Psicopedagoga. Lic en Educación. Doctorando en Psicología (USAL) Profesora de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía USAL y Docente Invitada del “Programa Interdisciplinario de Actualización en Clínica de niños y adolescentes” dirigido por el Dr. Rodolfo del Posgrado. UBA. Integrante de ForumAdd. Equipo interdisciplinario de prevención de la Patologización y Medicalización de las infancias y adolescencias. Coordinadora del Proyecto Laboratorios Sociales en Argentina (LSA) Ejerce la Psicopedagogía clínica en instituciones escolares y en el Centro Integral de Neurología de Buenos Aires dirigido por el Dr Benasayag. Autora de libros, capítulos y diversas publicaciones en Revistas Científicas nacionales e internacionales

Adrian Grassi

Lic. en Psicología (UBA) Psicoanalista. Prof. Regular Titular de la cátedra II, Psicología Evolutiva Adolescencia, Fac. de Psicología, UBA. Profesor responsable de la Práctica Profesional en Problemáticas clínicas en niñez, adolescencia y familia. Facultad de Psicología, UBA. Director del programa de extensión universitaria: Construcción de un modelo de intervención clínica para la atención de niños y adolescentes en situación familiar difícil. Facultad de Psicología, UBA. Director del programa de investigación: Adolescencia, en la Fac.de Psicología, UBA. Especialista en clínica con niños y adolescentes. Profesor de seminarios en áreas de extensión y posgrado. Fac. de Psicología, UBA. Coordinador de la Consultoría en Psicológica de la Fac. de Psicología, UBA. Director de Diarios Clínicos. Revista de Psicoanálisis con niños y Adolescentes. Autor de Libros, capítulos y publicaciones en revistas científicas nacionales e internacionales.

Carolina Farconesi

Licenciada en Psicología. Psicoterapeuta psicoanalítica. Miembro de la Asociación Puntana de Psicoterapia. Residente en la asignatura Psicología Educacional (orientación psicoanalítica) de la práctica docente del Profesorado en Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

Esteban Levin

Lic. en psicología, psicomotricista, psicoanalista, profesor de educación física. Profesor invitado en universidades nacionales y extranjeras y director de la “*Escuela de Formación en clínica psicomotriz y problemas de la infancia*” www.lainfancia.net. Es autor de libros, capítulos y numerosos publicaciones especializadas en Revistas científicas nacionales e internacionales.

María Cristina Rojas

Psicóloga. Miembro titular de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. Docente de Posgrado de UCES. Integrante de Forumadd, Equipo interdisciplinario contra la medicalización y patologización de la infancia. Autora de libros, capítulos y diversas publicaciones en Revistas científicas nacionales e internacionales.

Norma Filidoro

Lic. en Ciencias de la Educación (UBA - 1980). Mgter. en Psicopedagogía Clínica (Univ. de León - 2005). Miembro de la Fundación CISAM y del Centro Dra. Lydia Coriat. Supervisora de Equipos de Psicopedagogía de Hospitales Públicos y Centros de Salud. Asesora de Instituciones Clínicas y Escolares, públicas y privadas en temas de Inclusión Escolar. Autora de capítulos de libros y diversas publicaciones especializadas.

Graciela Paolicchi

Lic. en Psicóloga. Secretaria Académica, Facultad de Psicología, UBA. Profesora Adjunta Regular de Psicología Evolutiva Niñez (I). Facultad de Psicología, UBA. Co- Directora del Programa de Extensión Universitaria “Juegotecas Barriales”. UBA. Directora de la Investigación UBACyT 2010-2012 “Juego, apego y poblaciones vulnerables” y del Proyecto UBATIC

“Centro de Recursos Didácticos con Tecnología”. Integrante del Proyecto UBANEX Bicentenario 2011 “Prácticas Pre-Profesionales Solidarias en áreas de riesgo sanitario permanente: Diagnóstico, prevención y control de enfermedades zoonóticas, de riesgo hídrico, transmitidas por alimentos y de calidad ambiental”. Autor de libros, capítulos y publicaciones científicas nacionales e internacionales.

Lucia Abreu

Estudiante en proceso de tesis de Licenciatura en Cs. de la Comunicación Social. UBA. Integrante del Programa de Extensión Universitaria “Juegotecas Barriales” UBA. Integrante del Proyecto UBACyT “*Juego, apego y poblaciones vulnerables. El juego como facilitador del desarrollo infantil y su relación con las modalidades de apego en poblaciones vulnerables*”. UBA. Integrante del Proyecto UBANEX “Prácticas Pre-Profesionales Solidarias en áreas de riesgo sanitario permanente: Diagnóstico, prevención y control de enfermedades zoonóticas, de riesgo hídrico, transmitidas por alimentos y de la calidad ambiental. UBA.

Alicia Sabó

Psicomotricista, Especialista en Clínica de la Primera Infancia y Estimulación temprana. Especialista en el trabajo clínico y educativo con niños y jóvenes con plurideficiencias. Coordinadora y docente de la Escuela de Formación en Clínica Psicomotriz y problemas de la Infancia, que dirige Levin. Coordinadora- docente de la Especialización en Clínica de la primera infancia.

Profesora y conferencista Invitada en temáticas de educación y salud en la infancia, tanto en el interior país y como en el exterior. Autora de artículos y escritos dedicados a la problemática de la infancia.

Mario Chades

Licenciado en Psicología. Doctorando en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis Tema: “*Del Malestar en La Cultura al Escándalo del Trauma*”. Integrante del Proyecto de Investigación: “*El extravío del acto: actos violentos en la cultura actual. Actos violentos en una muestra intencional de adolescentes escolarizados (13-15 años) de la Ciudad de San*

Luis” UNSL. Docente en Psicología Educacional y en Psicopedagogía Diferencial, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. Autor de numerosas publicaciones vinculadas a la temática en Revistas especializadas y Capítulos en los libros.

Alicia Nora Corvalán de Mezzano

Doctoranda en Psicología. Profesora Titular Consulta de la Facultad de Psicología de la UBA. Profesora de Psicología Institucional en cursos de Posgrados de Facultad de Psicología, Maestría de Psicología Social Comunitaria y Maestría en Teoría y Práctica de Elaboración de Normas Jurídicas en Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Directora de Proyectos UBACYT sobre temas de cultura e identidad organizacional en relación a la sonoridad y la música popular americana. Autora de libros, capítulos y diversas publicaciones en Revistas científicas nacionales e internacionales.