

Del perfil del sordo al sujeto con sordera

*From the profile of the deaf towards
the subject that suffers deafness*

Por Estela Díaz

RESUMEN

En la práctica clínica con niños, adolescentes y adultos con discapacidad será necesario retomar el rumbo que orienta la ética del psicoanálisis en lo concerniente a la dirección de la cura. Si bien puede parecer una obviedad hacer referencia a esto, no obstante es importante remarcarlo ya que es un rumbo que suele olvidarse cuando se trabaja con esta población de pacientes.

Esto significa tomar la senda trazada por Freud cuando sostiene que el psicoanálisis se basa en la "cura a través de la palabra", sin perder de vista que en el orden simbólico nada es absoluto debido a que ninguna palabra puede cerrarse en una significación que lo defina todo, ni siquiera, podemos agregar, cuando existe algo tan contundente como real como una discapacidad. Rescatar para la escucha de los pacientes con un compromiso orgánico este rumbo será fundamental dado que a través de él es como se podrá favorecer la dialectización de lo que la discapacidad tiende a transformar en signo y a eclipsar al sujeto detrás de ella.

Palabras clave: Psicoanálisis en pacientes con sordera - Discapacidad y constitución subjetiva

SUMMARY

In clinical practice with children, adolescents and adults with disabilities will need to retake the course that guides the ethics of psychoanalysis with regard to the direction of the treatment.

While it may seem obvious reference to this however it is important to emphasize this because it is a course that is often forgotten when working with this patient population. This means taking the path traced by Freud when he argues that psychoanalysis is based on the "healing through the word" without losing sight of the symbolic order that nothing is absolute because no words can close on a significance that define everything, even, we may add, when there is something as strong as real as a disability. Rescue for listening to patients with organ involvement this course will be essential because through it is how you can promote dialectization than disability tends to transform into a sign and eclipse the subject behind it.

Key words: Psychoanalysis in patients with deafness - Disability and subjective constitution



Consideraciones generales acerca de la dirección de la cura en psicoanálisis

Cada una de las disciplinas del área de la salud comportan puntos de vista desde los cuales un sujeto puede ser pensado y tratado, puntos de vista que recortan y fundan las diferencias en el ámbito clínico, por ejemplo: ¿Cuál es la diferencia que existe entre el discurso que sostiene la práctica del psicoanálisis con respecto a otros discursos, particularmente en torno a la discapacidad? En relación a la práctica clínica desde los dispositivos del psicoanálisis con pacientes sordos se plantean múltiples interrogantes, como: ¿Es posible el psicoanálisis con pacientes sordos e hipoacúsicos? ¿Cómo pensar la función del psicoanalista desde este marco de intervención? Estos interrogantes, como tantos otros, son los que nos impulsan a mantener una actitud de reflexión constante en torno a lo que implica la práctica clínica orientada a quienes padecen una discapacidad auditiva, a los efectos de adoptar y sostener una posición ética que dé un lugar de primacía a aquellas cuestiones que hacen a la subjetividad de quien nos consulta, sin perder de vista las particularidades que hacen a la discapacidad y a cómo cada persona vive, asimila, enfrenta esta circunstancia.

La praxis psicoanalítica y la praxis médica poseen en su teoría y en sus operatorias distintas perspectivas desde donde un sujeto es abordado. Con relación a las diferencias que mantienen entre sí Freud (1895) nos va a decir que mientras el campo de lo médico encuentra su soporte en lo visible y tangible del cuer-

po, el campo de lo psíquico, en cambio, encuentra su causa en la palabra y en la escucha de la misma. De acuerdo a ello, a diferencia del médico que sí puede ver e incluso tocar los síntomas de la dolencia del paciente, lo psicoterapéutico opera a través del discurso y de los efectos que se evidencian a través de los cambios que se produzcan en el posicionamiento subjetivo del paciente posteriormente a la intervención.

Ahora bien para que el espacio psicoanalítico se instituya será necesario que haya alguien que oferte su escucha, oferta que el psicoanalista propone para que quien esté frente a él, tenga o no una discapacidad, pueda dar lugar a su demanda, esto significa que pueda hablar de lo que le falta, lo que desea, lo que lo angustia. Este dispositivo es algo que vale para todo los sujetos por esta razón el hecho de que padezca una discapacidad o no, no modifica las cosas. Ofertar la escucha desde el psicoanálisis no supone una tarea que pueda considerarse en forma simplista ya que operar en dirección a la transferencia y al discurso fecundo que pueda decir algo del orden de la Verdad del sujeto requiere de un “saber” particular y de un posicionamiento frente al mismo. Decimos que es particular pues éste no refiere al “saber universitario” sino al “saber del analista” el cual se cifra en el campo de lo inconsciente y requiere, además de un extenso tiempo de capacitación, haber atravesado el propio análisis para ser capaz de escuchar lo que palpita en dicha instancia en torno a la Verdad (Lacan, 1983).

En la práctica clínica con niños, adolescentes y adultos con discapacidad será

necesario retomar el rumbo que orienta la ética del psicoanálisis en lo concerniente a la dirección de la cura. (Lacan, J., 1981) Si bien puede parecer una obviedad hacer referencia a esto, no obstante es importante remarcarlo ya que es un rumbo que suele olvidarse cuando se trabaja con esta población de pacientes. Esto significa tomar la senda trazada por Freud (1895) en la cual el psicoanálisis se basa en la cura a través de la palabra, sin perder de vista que en el orden simbólico nada es absoluto debido a que ninguna palabra puede cerrarse en una significación que lo defina todo, ni siquiera, podemos agregar, cuando existe algo tan contundente como real como una discapacidad. Rescatar en la escucha de los pacientes con un compromiso orgánico este rumbo será fundamental dado que a través de él es como se podrá favorecer la dialectización de lo que la enfermedad tiende a transformar en signo y a eclipsar al sujeto detrás del mismo. (Lacan, 1981). Estar atento y ofertar una escucha a lo que está cifrado en torno a la discapacidad, pero fundamentalmente a lo que está más allá de ella, será vital para el proceso psicoterapéutico que busca rescatar la subjetividad de quien padece una discapacidad de los efectos de afánisis que especialmente los discursos técnicos tienden a generar, dado que es en ese más allá de la enfermedad, del órgano afectado y del discurso médico, donde se sostiene no la mera vida sino el deseo de vivir, lugar al cual el psicoanalista deberá dirigir la cura para encontrar al sujeto del inconsciente (Lacan, 1981).

De la discapacidad a la subjetividad

A qué nos referimos cuando hablamos de sujeto. Esta es una pregunta que no será factible responder de manera directa sino que exigirá un rodeo por el campo de los discursos que lo atraviesan, en particular el discurso familiar y de aquellas disciplinas que están implicadas en los diferentes abordajes, ya que es en relación a ellos que quien padece una discapacidad encontrará los soportes y, muchas veces, también los obstáculos para tramitar su constitución.

En virtud de que el punto nuclear del sujeto es lo que resiste a todo intento de significación no es desde el lado de las respuestas que podremos aproximarnos a él sino desde el lado de las preguntas. En este sentido el sujeto supone, básicamente, un amplio juego de proyecciones, pero también de interrogantes y de supuestos que parten desde el deseo parental hacia el niño abriéndose de esta manera en torno a él un abanico de proyectos y de posibilidades que abren caminos, tendencias, horizontes.

Antes que un bebé nazca se crea algo así como una suerte de universo de lo posible, un enorme campo en donde aparecen una multiplicidad de interrogantes en los que se cifran deseos, expectativas, proyectos, vacilaciones: ¿Será nena o será varón? ¿Cómo será? ¿A quién se parecerá? Cuando sea grande ¿A qué se dedicará? ¿Qué cosas le gustarán y cuáles no?

Dentro del discurso social hay también, de manera más o menos instituida, preguntas que los adultos suelen dirigir con frecuencia al niño como por ejemplo: "A vos ¿qué te gustaría ser cuando seas

grande?” que se enlazan con estas proyecciones que hace el adulto sobre el niño pero sin que se cierren en ninguna significación en cuanto a su “ser-hacer” futuro, siempre y cuando estén en juego los operadores simbólicos necesarios para ello.

Ahora bien, estos interrogantes no surgen de cualquier manera en el adulto con respecto al niño sino que para poder formularlos y sostenerlos el adulto tiene que estar posicionado frente él desde un lugar que le posibilite barajar un “no saber” que instituya el lugar para que ese niño pueda operar con el conjunto de los significantes que en torno a él se cifran, de manera tal que activamente pueda disponer de los mismos para hacer sus propias elaboraciones y construcciones simbólicas en el devenir del pasaje por las diferentes etapas de su vida. Sobre esto Rodulfo nos dice que el niño no es un receptor pasivo de significantes sino que irá haciendo su propia elaboración interna con respecto a ellos. “Lejos de ser entes pasivos, sólo preocupados por obtener satisfacciones orales, como en alguna época el psicoanálisis pintó a los bebés, la tarea eminentemente activa que todo ser humano debe emprender, para la que necesita ayuda porque sólo no puede consumirla, es encontrar significantes que lo representen ante y dentro del discurso familiar” (Rodulfo, R. 1990, 42).

El posicionamiento al que hacemos referencia no conlleva un efecto de cierre en respuestas precipitadas, sino que el mismo supone marcar orientaciones aunque con la suficiente flexibilidad como para que el pequeño pueda ir armando sus propias respuestas a partir

de darle lugar a que pueda ubicarse como sujeto de su propia palabra.

Baraldi en su libro “Jugar es cosa seria” nos recuerda la importancia que Freud le asigna a la ilusión cuando plantea que “Una ilusión no es lo mismo que un error, tampoco es necesariamente un error. Lo característico de una ilusión es que siempre deriva de deseos humanos.” (Freud, S., 1988, Vol. XXI, en Baraldi, C., 2000, 60) En el mismo texto Baraldi continúa diciendo “¿Cómo puede vivir un niño si no hay ilusiones (que expresen deseos) puestas sobre él? Si el deseo del Otro no apuntala, no incita ¿Cómo comenzar a transitar por la vida? (...) Comienza una aventura, la aventura de tener un hijo, aventura que puede incluir el miedo, el esfuerzo o la decepción, pero que sólo dejará de ser aventura si no queda preservado un espacio de sorpresa, un espacio de lo que no se sabe” (Baraldi, C. 2000, 60).

Para que se instituya el universo de lo posible del niño tiene que haber un Otro que brinde esa posibilidad, es decir que cree las condiciones para que el pequeño pueda ir tomando la palabra con respecto a aquellos significantes que lo representarán como sujeto y no que los mismos queden abrochados y fijados a su ser sin ningún tipo de movilidad ni de interrogación.

Así para dar lugar al proceso de constitución subjetiva del *infans* es preciso que el adulto accione una operación que implica suponer en el lugar del niño un sujeto con deseos. En cambio, cuando esta operación no se pone en juego, cuando no surge la dimensión de lo posible atravesada por la interrogación que sitúa al niño como agente activo de

su deseo lo que ello genera es un ser arrastrado y arrasado por un destino cuya historia estará permanentemente escrita por los otros.

La posibilidad de interrogar al niño acerca de sus cosas, de sus deseos e intereses no surge desde cualquier lugar decíamos anteriormente, sino cuando es posible soportar y sostener la vacilación acerca de lo que se supone va a ser su futuro. Este es un punto de interrogación fundado en el “no saber”, en un posicionamiento de ignorancia necesaria, no contingente, pues es desde ella que el niño podrá ir atravesando los momentos que hacen a lo constitutivo del sujeto, no como prolongación del otro, ni en una relación de sumisión al otro, sino como un sujeto activo, deseante, con soportes identificatorios que le permitan ir orientándolo en la construcción de su propio camino de manera autónoma y creativa.

En suma, una de las condiciones que posibilitará el advenimiento de la subjetividad del niño, más que la respuesta o las respuestas precipitadas acerca de él, será la actitud de interrogación, algo así como esa suerte de “docta ignorancia” (de Cusa, N., 1401-1464) que irá zanjando ese lugar que es generador del espacio de la subjetividad del pequeño.

Esta posición del Otro ante el niño bien puede relacionarse con el “espacio lúdico transicional” winnicottiano en la medida que lo que en él se crea es un “como sí”, una dimensión de juego que abre el marco temporal de lo posible a través del cual el niño podrá proyectarse hacia el futuro, bocetando sus roles imaginarios como antesala necesaria de sus rasgos identificatorios en el des-

pliegue activo de la fantasía y del espacio lúdico (Winnicott, D, 1978).

Para que este espacio se abra para el niño es necesario que el Otro sea capaz de sostener el enigma que surge de la función que en este sentido opera el “no saber”. De lo contrario, cuando se precipita la respuesta segura, cerrada, “sabida”, como suele suceder con los saberes profesionales cuando existe una discapacidad en un niño, ese devenir se verá condicionado o anulado en alguno de sus términos y, por ende, ese niño verá sofocada la posibilidad de despliegue del campo de su deseo y vaciado de toda posibilidad de proyección futura cuyo destino esté escrito de su puño y letra.

La subjetividad supone múltiples nacimientos que se irán produciendo como efecto de sucesivas operaciones que deberán darse a partir del momento que el cachorro humano nace. Estas operaciones parten inexorablemente del campo del Otro: de los padres, los abuelos, los hermanos, los tíos, los maestros, los profesionales, etc. Ubicamos a los padres en el primer lugar de este entorno Otro pues son los agentes primordiales de dichas operaciones. Las mismas las irán desplegando en forma espontánea, por ejemplo: cuando alimentan al niño, cuando lo invisten libidinalmente, cuando juegan y le hablan, cuando lo sostienen afectivamente, cuando se pone en juego la presentación del tercero, cuando se traducen las acciones en palabras y viceversa (Winnicott, D., 1991). Dentro de estas operaciones podemos incluir lo que venimos desarrollando respecto al papel de la “docta ignorancia” del Otro que le permite suponer al niño en el lu-

gar del saber, suposición necesaria ya que se corresponde con un operador primordial que contribuye al satisfactorio proceso constitutivo del niño.

El posicionamiento del Otro que da lugar a la activación de las operaciones constitutivas enumeradas es factible de ser sostenido desde ese saber inconsciente que posibilita la puesta en juego de la función materna y paterna de las cuales depende el armado del psiquismo y el trazado paulatino del proyecto vital que el *infans* va construyendo.

Ahora bien, quienes trabajamos con los padres de niños con discapacidad lo que observamos es que la presencia de ésta altera el difícil y sutil equilibrio que implica el posicionamiento que da lugar al despliegue de las operaciones vinculadas a dichas funciones. Es así como en el lugar de la dialéctica que supone la ficción, lo lúdico, lo que transita entre la realidad, lo supuesto, lo anhelado y lo fantaseado, lo que se impone, en cambio, son los efectos aplastantes de la angustia y los mandatos superyoicos que la falta real en el cuerpo del niño desencadena en las figuras parentales sobre todo.

Estos mandatos lo que generan son respuestas que cierran, que totalizan al ser en torno a la discapacidad que padece, vaciando, u obteniendo en el mejor de los casos, así la apertura del espacio de proyección lúdica del sujeto que posibilitaría la emergencia paulatina de su espacio subjetivo vital. De esta manera el déficit pasa a ser la estrella mientras que el sujeto, en cambio, el eterno olvidado.

A modo de recapitulación podemos decir que un niño es como un polo generador de expectativas, de interrogantes

que abren caminos, caminos hacia lo posible, hacia lo que nunca se presenta como lo absolutamente certero. Ese camino hacia... es una dimensión de la subjetividad que se construye en un tiempo presente que a la vez se sostiene en un pasado histórico y que se proyecta hacia un futuro que se cifra en el tiempo del sujeto por venir.

Sin embargo, cuando nace un hijo tampoco todo es incierto para los padres desde el momento que cada uno lo recibe desde una red significativa que parte desde la propia historia. (Rodulfo, R., 1990) Es desde allí que al niño podrá ofrecérsele la posibilidad de constituir marcas identificatorias con las cuales ir armando su identidad, de tener un lugar dentro de un orden genealógico y la sujeción a una historia en la cual pueda contarse y reconocerse como sujeto.

Dentro de esa red significativa, que aporta los resortes que le posibilitan al niño tramitar el proceso de su subjetivación, el acervo cultural posee un papel fundamental ya que ofrece a las funciones parentales parte de sus recursos operatorios. Ahora bien, la pregunta es qué sucede con todo esto cuando nace un niño con discapacidad, o cuando alguna afección o trastorno del desarrollo se desencadena durante los primeros años de vida del pequeño.

Es muy frecuente observar que la discapacidad del hijo en los padres produce una fractura que se convierte en una verdadera situación de riesgo para la constitución subjetiva del niño. Esta fractura sobreviene no sólo por la angustia que la discapacidad genera en los padres sino también por el desconcierto, muy diferente a la "docta igno-

ranza” a la cual hacíamos referencia anteriormente.

La situación de riesgo que esto comporta para el pequeño se debe a que todo ello afecta de manera sustancial las funciones enumeradas que los padres deberían poner en juego para sostener el proceso de su constitución subjetiva. De esta manera, este proceso puede verse en riesgo al quedar el niño como una suerte de eslabón perdido de una cadena que no lo contiene por ser que queda referido y coagulado en el déficit en lugar de ser sujetado a la red significativa parental y al proyecto vital potencial que como horizonte de proyección los padres recrean para activar el despliegue de las potencialidades de niño. La situación de riesgo se plantea cuando en lugar de operar la función significativa del “nombre propio”¹, nombre que tiene la particularidad de no remitir a ninguna significación en particular sino que indica el lugar de un sujeto, lo que opera es el signo y el niño pasa a ser nombrado y significado desde la discapacidad que padece. Desde acá toda proyección que pueda hacerse con relación a él, inexorablemente, pasará por el mismo tamiz, arribando así siempre a una única y precipitada conclusión, explícita o implícitamente: ...todo lo que le sucede será porque es discapacitado. La discapacidad tiende de esta manera a producir un eclipsamiento del sujeto, por ello en lugar de esa dimensión de lo posible que se abre cuando un niño nace, lo que esto desencadena, en cambio, es un efecto de certeza. Es así como ese niño no se proyecta sobre el horizonte de lo que vendrá a ser sino que en él se cifra la certeza de lo que es, es

decir “discapacitado”, siendo esto lo único que identificará y representará su ser de allí en más.

Para pensar la compleja problemática que plantea la presencia de una discapacidad en el niño, desde un lugar diferente a las redes imaginarias que se tejen en torno a la discapacidad, será necesario desde el psicoanálisis entonces rescatar la dimensión del sujeto. Esto es algo de lo cual tendremos que estar advertidos pues es desde esta “sordo - ceguera” que genera la discapacidad que se plantean cuestiones que para el sujeto tienen un efecto “cosificante”. Así, por ejemplo, cuando tratamos a un sujeto con discapacidad auditiva: atender al “sordo”, de acuerdo a lo que supuestamente se espera de un “sordo”, según el “perfil de un sordo”, es no “escuchar” al sujeto y su problemática, sea este un niño, un adolescente o un adulto, con su madre, con su padre, su jefe, su marido, sus maestros, sus estudios, su trabajo, sus anhelos, sus deseos postergados, sus proyectos, sus inhibiciones, sus síntomas, sus angustias, en fin es pasar por alto nada menos que la subjetividad, lo que le pasa, los lugares en los que está detenido, varado, atado. Anteriormente decíamos que cuando los padres esperan un hijo cuentan con una red referencial que estará tejida con los hilos de su historia familiar y su cultura, dicha red constituye un bagaje consciente e inconsciente que a los padres les permite posicionarse como padre y madre y desde allí recrear un modo peculiar de criar a su hijo. Ahora bien, cuando nace un niño con discapacidad las pistas que conducen a dicha red se debilitan y en algunos casos des-

aparecen completamente. Estos apoyos referenciales, a partir de la fractura que genera la angustia en los padres, se desdibujan y de pronto es como si se vieran arrojados a la inmensidad del mar sin recurso alguno frente a ese niño que se torna un verdadero extraño para los padres.

La madre de una pacientita sorda relataba que cuando le comunicaron que su hijita no escuchaba fue como si la hubieran dejado caer de un décimo piso, mientras que el papá lo que planteaba era que para él eso significó como una detención del tiempo y del mundo pues a partir de esto su tiempo y su mundo quedó referido al cuidado de su hija.

Otra mamá de una muchacha sorda, no sin angustia, hacía referencia a como iba de médico en médico, de hospital en hospital con su bebé para que le dijeran qué otra cosa podía padecer además de la sordera porque, después de la enfermedad que le trajo como consecuencia dicha discapacidad, la niña no respondía como lo hacía y cada día parecía perder las habilidades que hasta entonces había mostrado. Pregunta que en realidad nunca dejó de hacerse ni de dirigir a cuanto profesional veía.

La presencia de una discapacidad en el hijo además de una herida en el narcisismo de los padres lo que produce es una fractura en ciertas estructuras de la subjetividad, es por esto que muchas de las operaciones de las funciones parentales suelen verse profundamente alteradas. Así, el orden de lo propiciatorio y de lo posible desaparece, se afecta la posibilidad de operar desde la función del corte; cuestiones como la dialéctica de la temporalidad en perspectiva se

ven en gran medida alteradas, lo mismo que la remisión, consciente e inconsciente, al acervo histórico-cultural ya que en su lugar lo que se instala es la referencia al discurso de la ciencia. El mismo destino sufre la “función del nombre propio” (Lacan, 1962) en relación al niño, ya que en lugar de sostenerse el ser en una posición que de lugar al sujeto supuesto por venir, todo estará dicho acerca de su ser cifrado en la discapacidad que padece y en la cual queda apresado.

Si bien el déficit plantea al sujeto dificultades particulares según el área o la función afectada, la discapacidad depende de la posición del Otro cuando avasalla la emergencia del sujeto y es entonces cuando la constitución subjetiva de ese niño se verá en riesgo.

Como es posible apreciar será necesario estar advertidos de las redes imaginarias que en torno al déficit suelen tejerse para poder operar en una dirección diferente a la de la alienación con el fin de posibilitar que quien padece una discapacidad pueda proyectarse como sujeto en lugar de quedar coagulado en el “ser discapacitado”.

Los efectos aplastantes que ejerce el tecnicismo extremo sobre los operadores que intervienen en el proceso de subjetivación del niño, entre ellos la dimensión del juego

El juego supone una actividad que en el niño lejos está de ser banal, secundaria y circunscripta al orden del placer pues en esta etapa de la vida posee un carácter estructurante en lo que concierne al proceso de subjetivación. Sobre ello Ba-

raldi sostiene "Cuando Freud nos narra el juego del carretel, plantea que el juego del for-da: 'se entramaba con el gran logro cultural del niño. Su renuncia pulsional (renuncia a la satisfacción pulsional) de admitir sin protestas la partida de la madre'" (Freud, S., 1990. En Baraldi, C. 2000, 130). "Es en este hacer 'una y otra vez' que la renuncia a la satisfacción pulsional puede elaborarse. (...) Entonces cuando un niño no puede hacer de un escalón un auto, de los hermanos pequeños sus hijos o de una tela una casa, nos encontramos con que no hay un agujero, una falta que posibilite el movimiento, todo permanece estático, sin sustituciones. Es el caso de niños con trastornos graves en su constitución subjetiva" (Baraldi, C. 2000, 131).

Preocupados por la rehabilitación de la función afectada al niño que padece un déficit no se le preguntará "¿A qué jugamos?" sino que ya estará jugado, jugado en la discapacidad y en el saber técnico-científico que lo asiste.

Desde acá la importante función del juego pasará a un segundo plano, o directamente desaparecerá, pues no se prestará atención a algo que se supone sin importancia al quedar asociado al placer, a la diversión, a lo secundario ¡cuando hay tantas cosas "serias" que atender con relación a la rehabilitación del déficit!.

Al quedar capturados, tanto los padres como los profesionales, en las tareas que demandan la rehabilitación no podrán alentar en ese niño la dimensión de lo lúdico, por ejemplo, no se lo estimulará a jugar juegos universales y primordiales como son "que linda manito que tengo yo", o de ausencia-presencia como es el

juego "¿Dónde está el nene?...", ni se le contarán cuentos y menos aún se le harán relatos de historias imaginarias, familiares, anecdóticas.

Una breve viñeta: Una pacientita tiene en su caja de juegos una muñequita a la cual le ha asignado el rol de maestra pero que, cuando saca sus juguetes, aclara que la misma debe quedar adentro de la caja. A través del espacio lúdico es como esta niña puede comenzar a aparecer más allá del saber de la pedagogía y así adueñarse de sus palabras, sus deseos, sus historias expresadas a través de la escritura y del dibujo.

En un primer tiempo, el sujeto para poder constituir su mundo depende de los elementos y significantes que le aportan aquellos que integran su entorno. Tomando el ejemplo anterior, podríamos decir que, en ese primer tiempo, la intervención docente es la que orienta al niño a la adquisición de la escritura, pero para que esa intervención tenga efectos a nivel de la subjetividad, en un segundo tiempo, deberá dar lugar a que ese niño pueda apropiarse de lo transmitido, recrearlo, reinventarlo, redescubrirlo. Las condiciones para ello el niño las encuentra en un espacio que está más allá de la disciplina ya que se despliega en una zona que, básicamente, es lúdica. Así el juego, tal como sostiene Baraldi, es "cosa seria" en la medida que interviene en el proceso de constitución subjetiva del niño, dado que es en ese espacio donde el sujeto surge y se realiza en el acto de apropiación de aquello que fue donado por el Otro. "En el ámbito de la clínica, el juego constituye nuestra herramienta principal, pues sólo a través de él un niño podrá apropiarse

de sus marcas y subjetivarlas. Sólo la escena lúdica faculta el despliegue fantasmático de aquello que puede dejar amordazado o inhibido al pequeño y sólo a través de la posibilidad de este despliegue en transferencia es que nuestro acto promoverá la cura de un padecimiento” (Baraldi, C. 2000, 18-19).

Sobre el proceso de constitución subjetiva del niño y la importante función que el jugar tiene en el mismo Rodolfo nos dice: “En los distintos momentos de la estructuración subjetiva observaremos variantes, transformaciones, en la función del jugar. Insisto en la importancia de decir jugar y no juego, siguiendo la propuesta de Winnicott, para acentuar el carácter de práctica significativa que tiene para nosotros esta función (...) Partimos de un descubrimiento: no hay ninguna actividad significativa en el desarrollo de la simbolización del niño que no pase vertebralmente por aquél. No es una catarsis entre otras, no es una actividad más, no es un divertimento, ni se limita a una descarga fantasmática compensatoria o a una actividad regulada por las defensas, así como tampoco se lo puede reducir a una formación del inconsciente: Más allá de estas parcialidades, no hay nada significativo en la estructuración de un niño que no pase por allí, de modo que es el mejor hilo para no perderse” (Rodolfo, R. 1990, 120).

En el niño con discapacidad el trabajo de rehabilitación de la función está siempre tan presente que aquellas dimensiones que son primordiales para el proceso de la estructuración de su subjetividad, como es el juego, quedan olvidadas o, en el mejor de los casos, desplazadas a un último lugar. En este sentido

la ciencia eclipsa al sujeto cuando solamente se ocupa: de la inteligencia, del habla, de la motricidad, de la audición, etc. y descuida los resortes que son fundamentales en el camino de la subjetivación ya que es dentro de la subjetividad que estas funciones tienen que poder situarse como recursos de los cuales un sujeto debe poder disponer, desplegar y desplegarse a través de ellas y no accionarlas mecánicamente.

Estas posturas tiene un efecto aplastante para dicho proceso porque una función no puede pensarse sino en relación a un sujeto, en la medida que la función por la función misma no es para el sujeto que tiene sentido sino para el profesional o el técnico que interviene sobre ella. Pensar las funciones desde la subjetividad de quien padece una discapacidad es muy diferente porque el acento no recae en éstas de un modo desvinculado del proceso de subjetivación, de cómo se apropia de ellas y de lo que a través de ellas produce. Retomando la importancia que tiene el jugar en la niñez Rodolfo nos advierte: “En tanto el juego remite al producto de cierta actividad, a un producto con determinados contenidos, la actividad en sí debe ser marcada por el verbo en infinitivo, que indica su carácter de producción. Para nosotros el concepto de jugar es el hilo conductor del cual podemos tomarnos para no perdernos en la compleja problemática de la constitución subjetiva. Partimos de un descubrimiento: no hay ninguna actividad significativa en el desarrollo de la simbolización de un niño que no pase vertebralmente por aquel” (Rodolfo, R. 1990, 120).

Ahora bien, para que el sujeto pueda

disponer de sus funciones es preciso que algo más también esté en juego, ello es la función del deseo, pues de no ser así será convertido en una especie de robot que llevará a cabo un ejercicio o que repetirá de un modo mecánico, por ejemplo: “casa”, “pelota”, “pato”, en el caso de un niños con sordera, pero que esa repetición de palabras no tendrá ningún efecto subjetivante, en tanto ese decir no se inscriba dentro de un contexto significativo que lo represente en tanto sujeto. Con respecto a esto recordemos que Lacan nos dice que el significante más que representar algo para alguien debe poder “representar a un sujeto para otro significante” (Lacan, 1981, 330). De lo contrario, si no remite a ninguna otra cadena enunciativa, ese enunciado repetitivo será algo carente de sentido para el sujeto al no representarlo ante otros significantes. En el caso de la sordera si el niño no puede jugar con y a través de las palabras, si el lenguaje no lo implica a él como sujeto, las palabras que pueda pronunciar no dejarán de ser un acto puramente robotizado, vacío de subjetividad.

En suma, la focalización en la rehabilitación de la función sujetándose estrictamente al cumplimiento de un método o una técnica servirá al profesional que habrá cumplido con lo que el método adoptado pauta, pero en el sujeto esto puede tener efectos iatrogénicos en la medida que lo conducirá a una situación de extrema alienación o a una suerte de anorexia lingüística que implique algo que solemos ver en las consultas: niños y adultos sordos que pudiendo hablar se resisten a ello.

En una oportunidad me solicitan que va-

ya a ver a una adolescente sorda a su domicilio porque estaba con un cuadro de depresión severo, cuadro que se repetía a menudo y que la salida del mismo era por lo general hacia un estado en el que se la notaba dispersa y con conductas de tipo disruptivas. Cuando llego estaba en la cama y lo único que decía era que sentía deseos de “venganza”, aunque no podía relacionar esta palabra con ninguna situación ni con ninguna persona en particular.

Sólo un significante: “Venganza”. ¿Cómo leer esto? porque la paciente tenía un bajo nivel de oralización, una estructura simbólica pobre, un tipo de personalidad impulsiva. Si lo tomáramos así estaríamos en perfecta sintonía con lo que los manuales de psicología dicen acerca del sordo y su perfil con el alto costo de tener que reducir la subjetividad de la paciente a un enunciado que no la representa, pues nada se desplegaría con respecto a aquello que la movía a sentir lo que expresaba. Cuando esta chica tuvo un espacio para hablar y ser escuchada, desde un lugar diferente al de los manuales y el saber de la ciencia, esa palabra que al principio parecía una expresión pobre y descontextuada, pudo ser desplegada y cobrar sentido dentro de un relato en donde esta muchacha contaba como sujeto cuando le era posible dar cuenta de aquellas situaciones que la llevaban a sentir deseos de vengarse. Así, en el transcurso del análisis esta paciente pudo darle a este significante sus múltiples enlaces vinculados a su historia.

El tecnicismo obtura la posibilidad de dirigir la mirada hacia el sujeto cuando al pequeño con sordera, por ejemplo, per-

manentemente se le enseña a hablar, de una u otra forma, pero después nadie le ofrece la posibilidad de decir con las palabras aprendidas qué es lo que quiere, qué es lo que piensa, qué es lo que sueña, cuáles son sus fantasías. Desde esta óptica lo que está en el centro de la preocupación de los profesionales, los docentes, los familiares son los métodos para enseñarle a hablar, para “ayudarlo” a desarrollar su nivel de competencia lingüística sin considerar la dimensión de la subjetividad. Sobre esto Aronowicz reflexiona: “Aquí, discapacidad y sordera son sinónimos y, como afirma Philippe Ariés, observamos que por un lado se los quiere ayudar, se les indica estimulación multiestimuladora y, a la vez, con esta actitud se los expulsa, se los excluye. Por ejemplo, no podemos hablar de reeducación cuando lo primordial es la educación, como cuando se habla de la rehabilitación en lugar de la habilitación del sujeto. En su libro, Paul-Laurent Assoun anticipa: ‘Atención, que los discursos de la rehabilitación, como los de la ‘revalorización’ (añadamos reeducación), pueden sumergir a los que hay que rehabilitar en ese callejón sin salida de la miseria ideal’” (Aronowicz, R. 2005, 30).

El sujeto queda eclipsado cuando se piensa que se lo puede aprehender en una serie de enunciados debido a que lo que se intenta es abarcar algo que en la dialéctica subjetiva tiene la particularidad de ser huidizo: el sujeto de deseo. Esta postura en realidad tiene efectos aplastantes para la subjetividad en la medida que el sujeto deseante, si tuviéramos que definirlo de alguna manera, podríamos decir que es lo que resiste a

cualquier intento de ser apresado en un enunciado por el hecho que no se deja atrapar en ninguna predicación. Así el “ser” de un sujeto, en su esencia, mantiene siempre una diferencia respecto de todo lo que pueda decirse que “es”. Por esta razón es que anteriormente dijimos que el sujeto en el proceso de su constitución encontrará su referencia en el “Nombre Propio” y no en la discapacidad que padece.

El lenguaje en el proceso de constitución psíquica del niño con sordera²

El conflicto humano encuentra su causa última en la sujeción que éste mantiene con el lenguaje, sin embargo, la conflictiva del sujeto sordo con este campo se anuda de una manera particular.

A partir de los aportes del psicoanálisis sabemos que el sujeto no sólo conoce una lengua para poder comunicarse con otros semejantes sino que a través del lenguaje es como se constituye como tal. Ahora bien, cómo opera el mismo en el proceso de subjetivación es una cuestión que abre múltiples interrogantes: ¿Es lo mismo hablar de lengua y lenguaje o de lengua primera y lengua materna? ¿Qué implica estar comprendido dentro del marco del lenguaje y/o dentro del discurso? En relación al proceso constitutivo ¿Cuál es el límite y cuáles los alcances del trabajo reeducativo?

Desde el punto de vista del proceso de subjetivación el lenguaje no puede ser pensado a la manera de una prótesis ortopédica que viene a compensar el déficit, tal como podría ser el báculo para un niño ciego o la silla de ruedas para un niño con discapacidad motora, por

diferentes razones, entre ellas:

- En primer lugar, porque éste no cumple una función de tipo instrumental al servicio de la comunicación sino que, fundamentalmente, interviene en el proceso de constitución psíquica.
- Segundo, porque no es la lengua por la lengua misma la que dará lugar a que se lleve a cabo este proceso sino por la puesta en juego de las funciones y operadores simbólicos que lo instauran y lo sostienen, básicamente las funciones materna y paterna.
- Tercero, porque la discapacidad auditiva tiene la particularidad de ser “interactiva” en tanto no solamente afecta a quien la padece sino también a aquellos que integran su entorno.
- Cuarto, teniendo en cuenta el punto anterior, porque cuando el afectado es un niño, quien primero se queda sin el recurso de la palabra no es el pequeño sino aquellos que deben poner en juego estas funciones y operadores primordiales: los padres cuando no son sordos.

Desde una perspectiva dinámico-estructuralista el lenguaje no es algo que podamos abarcar en su conjunto gracias a un acto de la voluntad, dado que éste no responde a una sumatoria de elementos ni interviene desde un sólo nivel, sino que comporta un sistema en el que sus componentes están íntimamente relacionados a través de una legalidad que ordena su dinámica, según los diferentes niveles en los que él opera y se despliega intra e intersubjetivamente.

En este sentido podemos decir que así como el lenguaje no puede ser homologado a la lengua de la misma manera la problemática del sordo no puede pre-

tender ser abarcada desde una mirada parcial, sea ésta de carácter educativa, lingüística o fonológica, ya que cuando se considera la estructura del lenguaje, su modo de funcionamiento y sus alcances desde una postura reduccionista ello tendrá efectos en el proceso mismo de la constitución subjetiva, en virtud de la relación estrecha y vital que existe entre este campo y dicho proceso.

Desde el punto de vista de la estructuración del psiquismo el lenguaje constituye una alteridad a través de la cual los sujetos quedan ligados a sus leyes y a lo que ellas, más allá del ordenamiento lingüístico que contiene, transmiten. Por esto Lacan sostiene que el sujeto antes que constituir un lenguaje es constituido por él. (Lacan, J., 1971) De acuerdo a esto podemos decir que la adquisición del lenguaje desde el punto de vista de la subjetivación no es equiparable al aprendizaje de una lengua pero tampoco puede reducirse a la inmersión del sujeto en un entorno lingüístico adecuado a sus posibilidades funcionales porque, además de la gramática que el lenguaje posee, considerado desde un punto de vista lingüístico, existe otra gramática que se enlaza a la lengua materna y al Edipo, a las significaciones y los deseos que se expresan desde su voz susurrante (Barthes, R., 1993).

Así, en la problemática que nos ocupa, el mayor riesgo para este proceso se plantea cuando los diferentes niveles del lenguaje se diluyen o se rigidizan ante posturas extremistas que pretenden convertir al niño en un “normooyente” o, en el otro extremo, en un “normo-sordo”.

Para pensar la función del lenguaje en esta dirección es preciso establecer las diferencias que existen entre la lectura del psicoanálisis y de la lingüística con relación a él. Entre ellas podemos mencionar la reformulación del concepto de “significante” introducido por la perspectiva de psicoanálisis lacaneano. De acuerdo con ella, es preciso contar con el hecho de que el niño es introducido en el lenguaje a partir de ciertos significantes, que si bien están en el entorno lingüístico en un sentido amplio, tienen efectos fundantes de la subjetividad en la medida que están puestos en juego desde una posición inconsciente en el entorno familiar. Sobre esto en el prólogo del libro “El niño y el significante” María Pelento destaca del texto de Rodolfo lo siguiente: “La fulgurante definición de mito como archivo que evoca el autor, su propia idea del mito familiar como lugar, su conceptualización como ‘puñado de significantes dispuestos de cierta manera’, la denuncia acerca de los efectos clínicos negativos a los que conduce mantener la disociación cuerpo/mito, etc.; todos estos elementos vivifican notablemente este concepto” (Rodolfo, R., 1990, 12).

El niño, tanto sordo como oyente, es introducido en el lenguaje por el “Otro Primordial” a partir de los significantes que se enlazan a su deseo. Los mismos son fundantes porque al inscribirse dan nacimiento en el psiquismo del niño a la instancia inconsciente, operando desde allí sus efectos subjetivantes en lo que inicialmente comienza como un puro cuerpo biológico.

El hecho que en el lenguaje la dimensión del deseo transite en un nivel de

evocación más que de manera explícita es lo que explica por qué un niño sordo a pesar de carecer de la audición y muchas veces también de un lenguaje estructurado, no por esto se convierta en autista. Ello se debe al alcance poderoso que poseen estos operadores que transitan de manera sutil en el lenguaje sin que sean expresados en palabras. Con respecto a esto Donstetter nos dice: “La lengua materna para el niño oyente va a tener una materialidad sonora, materialidad que en el niño sordo estará ausente, aunque no por ello va a estar ausente la transmisión del deseo. Esta transmisión se dará de otra manera, no por el sonido de la lengua, sino por esos otros canales a través de los cuales el lenguaje también circula, aunque los oyentes no tengamos registro de ello.” (Donstetter, D., 1995).

Desde el psicoanálisis los significantes de una lengua tienen efectos subjetivantes no porque un niño conozca pocas o muchas palabras o porque tenga la estructura de una lengua, sino cuando los significantes puestos en juego lo marcan y tienen el poder de representarlo, es decir cuando lo inscriben dentro de un orden simbólico en el que encuentra un lugar en el Otro para poder, desde ellos, advenir como sujeto. Siguiendo esta línea de pensamiento no es casual que Lacan, desde esta perspectiva, haya definido al significante como “lo que representa a un sujeto para otro significante” (Lacan, J., 1971).

Rodolfo al respecto plantea que pensar el concepto de significante en psicoanálisis sin diferenciarlo del de la lingüística supone lisa y llanamente un error. Así también este autor va a enumerar una

serie de criterios que caracterizan al significativo dentro de este plano, tales como: La insistencia repetitiva, la sobreterminación, la direccionalidad, la posibilidad de movilidad que posee, siendo esta última la condición sobre la que pivotea la cura en psicoanálisis (Rodulfo, R., 1990).

De acuerdo a esto, el sólo hecho de conocer y disponer de una lengua no es garantía de que ese segundo nacimiento, que da lugar al advenimiento del sujeto deseante, se produzca efectivamente, sino que para ello será necesario velar por la puesta en juego de las funciones y operadores simbólicos que se transmiten desde un otro no anónimo que aloje a ese niño en su deseo. Este deseo es, por un lado, el garante de una significación no contingente sino necesaria que debe estar en juego en el primer tiempo de la constitución subjetiva del niño que se transmite a través del Significante Fálico, como así también, por otro, de un corte que se enlaza a la instancia de separación. Este último se pone en juego en el segundo tiempo de la constitución subjetiva y opera a través del Significante de una Falta en el Otro. (Díaz, E., 2005)

Estos procesos pueden verse afectados ya sea en el primer o en el segundo tiempo trayendo como consecuencia diferentes fallas en el proceso de constitución de la subjetividad del niño.

Algunos fragmentos clínicos:

En una entrevista vincular con un adolescente sordo, con trastornos del desarrollo agregados, y su madre se evidencian el modo en que ambos se relacionan y cómo esto determina las reacciones

de impulsividad que C. tiene, de las cuales la madre se queja.

Lo que se observa es que C., antes que la madre diga nada, se opone a todo y para la madre cada cosa que hace C. es motivo de cuestionamiento, de reto, de corrección.

En la entrevista el joven comienza a hacer un dibujo en el que pone mucho cuidado en cada una de las líneas que traza y los detalles que le va agregando. Cuando termina, de repente, se enoja mucho, se agarra la cabeza como si algo terrible hubiera hecho, toma la hoja de papel y la hace un bollo. La respuesta de la madre fue enojarse y retarlo por lo que había hecho C. Este circuito, por lo que se desprendía de lo expresado por ella en la entrevista, era una constante en el devenir del día a día.

Frente a esta escena, trato de mantener distancia con respecto a la habitual postura que sostiene como un rasgo característico del sujeto sordo la existencia de "impulsividad", como así también referidas a las actitudes y respuestas "frecuentes" de las madres hacia su hijo sordo, para escuchar qué pasa en esa relación. Es evidente que algo falla del lado de la terceridad que interceda en ese vínculo especular, para marcar e introducir una diferencia en el movimiento repetitivo que se da entre ambos. Tomo entonces el papel arrugado que C. había arrojado al suelo con enojo por la decepción que su producción le había producido, lo extendiendo mientras le digo al joven... y a la madre... que ese dibujo era muy importante porque era algo que él había hecho y que por esa razón no lo íbamos a tirar sino que lo íbamos a estirar, a pegar la parte de la hoja que

se había roto y a guardar.

Retroactivamente observo que esto tuvo efectos sobre el circuito que una y otra vez entre ambos se repetía: “reacción disruptiva de C. - enojo y reto de la madre” pues ambos pudieron salir del lugar de captura en el que estaban tomados, en donde la “falta”, ubicada siempre como déficit, ocupaba un lugar central y atravesaba todas las expresiones y manifestaciones del joven desde la mirada de su mamá. De esta manera tanto uno como el otro lograron hacer y decir desde otra posición: La madre porque pudo tomar el guante que yo había puesto sobre la mesa y decirle a C. que su dibujo estaba muy bien y que si le faltaba algo no importaba y el joven porque tomó una nueva hoja y volvió a comenzar el dibujo sin romperlo esta vez al terminar.

Cuando finaliza la sesión C. me pide si se puede llevar el cuaderno que le había dado para que dibujara, a lo que le respondo que si por la importancia que dicho cuaderno había adquirido para él. En el ascensor la madre me dice que le va a decir que haga dibujos. Vuelvo a rescatar el lugar de terceridad y le aconsejo a la mamá que como ese cuaderno representaba un espacio de expresión de C. era conveniente que le dejara hacer en esas hojas en blanco lo que él deseara y que lo que sí era importante era que ella pudiera expresarle una valoración positiva a las producciones de su hijo.

En este caso es muy claro como la discapacidad tiñe todas las producciones de C., quien ya no necesita que su madre diga nada al respecto pues él mismo responde casi automáticamente

desde ese lugar de “carencia de habilidad” descalificando así lo que hacía y desechándolo dado que, capturado en el lugar de la “discapacidad”, él no puede hacer nada que esté bien.

Veamos reflejado esto en otro caso: L. es una niña hipoacúsica de 9 años. El punto ciego de la madre de esta nena, en gran parte, condiciona su posición subjetiva pues no logra correrle el andamiaje que todo el tiempo pone en juego para con ella, especialmente en las cuestiones escolares. Este andamiaje le impide a L. que pueda hacer de manera autónoma sus actividades.

Me interesa detenerme en un momento del trabajo con esta mamá pues lo considero clave en lo que respecta a operar un cambio a nivel de la sobreprotección y la exigencia que depositaba en esta hija.

En una entrevista con la mamá, muy molesta me relata que se enojó mucho con L. porque se había resistido a hacer las tareas con la maestra de apoyo escolar. Comenta luego un hecho que fue muy importante, por un lado, porque le permitió resignificar la situación que la enojaba sobremanera y, por otro, porque también dio lugar a que pudiera darse cuenta que su hija ya tenía capacidad para manejarse sin ese dispositivo de ayuda que en algún momento había sido necesario.

La madre relata, siempre con mucho enojo, que cuando llegaron a la casa, a diferencia de otras veces en las que ella le hacía los resúmenes para ayudarla a estudiar, esta vez le dijo:

- “Ahora el resumen de lo que tenés que estudiar lo vas a hacer vos sola.”

Y siempre con enfado agrega:

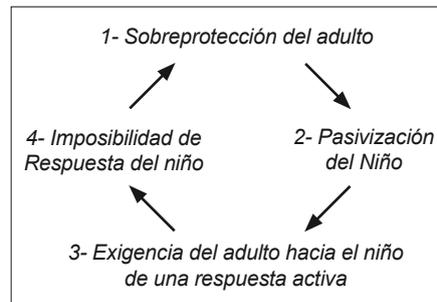
“Y lo hizo perfecto.”

Detengo el relato que estaba haciendo en este punto para puntualizarle cómo eso que a ella la enojaba mostraba un cambio muy importante tanto de ella como de L.. En cuanto a la mamá, porque esta vez había podido correrse y dejar que L. hiciera la tarea sola y, con respecto a la hija, porque con esta resistencia a hacer con otro lo que nos mostraba era que ya no necesitaba que le dieran todo procesado pues podía hacerlo por sí misma. Esto quedó más que confirmado cuando la mamá comprueba que L. había podido hacer perfectamente la tarea sin el auxilio de la maestra de apoyo ni el de ella.

Al finalizar la madre retoma su relato desde otra perspectiva y en el lugar del enojo lo que surge es la posibilidad de reflexionar acerca de las consecuencias de haberle dado hasta ahora a L. todo tan servido, dice: “Evidentemente darle todo tan procesado no la ayudó por eso ahora tiene tantas dificultades para hacer las cosas sola.” Le señalo que esto que estaba planteando era muy importante porque en esta dificultad de L. había algo que le concernía a la hija pero también a ella, en la medida que también eso era producto de la sobreprotección que ella ejercía sobre la hija. El andamiaje que se le brinda a un niño no puede ser un recurso permanente pues en algún momento se convierte en algo iatrogénico. En el caso de esta niña, ello generaba un callejón sin salida ya que al darle todo servido, aunque tenía un muy buen nivel de oralización, la dejaba ubicada en una posición pasiva, carente de habilidades, y esto no la preparaba para los momentos en los que

tenía que resolver por ella misma, instalándose así un círculo sin fin en el que cada vez se potenciaba más la imposibilidad de L. de manejarse sola, como también las respuestas reiteradas de enojo de la madre y de exigencia y reclamo de los docentes.

Gráficamente este círculo vicioso lo podríamos sintetizar de esta manera:



Esta intervención tuvo, como en el caso anterior, un efecto de corte que le permitió a esta mamá producir un cambio de posición con respecto a la actitud sancionadora que traía inicialmente frente a una conducta de la hija que, desde su óptica, era interpretada como de rebeldía y que leída desde otro lugar lo que aparecía era la emergencia de un sujeto que intentaba sustraerse del auxilio aplastante que le brindaban la mamá y los docentes, sin tener en cuenta sus avances y posibilidades, y empezar a decir de alguna manera “yo puedo sola”. Más allá de centrarse en qué lengua se maneje el sujeto la escucha del psicoanalista se dirige, a partir de la atención flotante, a la escena inconsciente que se produce en el marco de la transferencia para poder, desde allí, introducir alguna diferencia que opere en dirección al corte, dando lugar así a la caída

de ese plus de goce que obtura la emergencia del sujeto de deseo.

El significante, en lo que refiere al proceso de subjetivación, se diferencia así del marco lingüístico por revestir características particulares que hacen a la relación del sujeto con el lenguaje, relación que debemos rescatar cuando se trata de darle lugar al sujeto deseante, sea sordo u oyente.

Conclusión

En el campo disciplinario que se ocupa de la asistencia y la reeducación de las discapacidades en general y de la discapacidad auditiva en particular, suele haber un exceso de respuestas y de definiciones que más que propiciar el nacimiento de la subjetividad lo que genera es su obturación, dado que el sujeto es lo que siempre se está proyectando hacia el universo de lo posible porque nunca alcanza la consistencia del "Ser". Contrariamente a esta consistencia, es en el "No-Ser" que emerge la posibilidad del nacimiento del sujeto. Recordemos lo que refiere Lacan sobre esto cuando nos dice que "Soy en el lugar desde donde se vocifera que 'el universo es un defecto en la pureza del No-Ser'" (Lacan, J., 1971, 331).

La rehabilitación planteada en términos estrictamente técnicos y aplicada a la manera de recetas, a nivel de la subjetividad lo que produce es el aplastamiento, la sofocación de la dimensión deseante, pensante, activa y creadora del sujeto. Siguiendo los lineamientos que venimos trazando respecto a la cuestión que nos ocupa, es que no hablaremos de una psicología particular del sordo sino de un cachorro humano

que debe constituirse como sujeto de acuerdo a las leyes que regulan dicho proceso, en la medida que, en tanto sujeto, el niño con sordera no se excluye de dichas leyes ni del atravesamiento simbólico de aquellos significantes que lo determinan desde una posición inconsciente.

Estas son algunas de las razones por las cuales anteriormente sosteníamos que así como no basta para que un niño quede atravesado por el lenguaje ofrecerle un puñado de palabras, que podrá repetir en mayor o menor medida de manera mecánica, tampoco se trata de exponerlo a un baño de lenguaje que le sea accesible de acuerdo al canal que dispone para ello. Sobre esto Rodolfo sostiene: "Concluimos que, para ir en busca de esos significantes indispensables, para que el sujeto pueda pasar a ese archivo en procura de encontrarlos, es condición necesaria (y se debe subrayar lo de necesaria a fin de especificarlo como indispensable a la constitución subjetiva, necesidad lógica) que haya allí Otro: un cuerpo familiar, mito, archivo; que haya algo o alguien que ofrezca significantes, que dé ese lugar. Si desde ese Otro no hay oferta de lugar, el hallazgo no resulta posible" (Rodolfo, R., 1990, 66).

Por lo enunciado sostenemos que la discapacidad auditiva plantea una problemática compleja que no admite reduccionismos y que la posibilidad de que los niños y adolescentes sordos puedan contar con una lengua estructurada, al tiempo que tramitar saludablemente el proceso de estructuración psíquica, en muchos casos precisará de la intervención y el apoyo de un equipo in-

terdisciplinario integrado por docentes y profesionales que deberán ser capaces de cuestionar las tendencias reduccionistas para darle lugar a un posicionamiento que les permita tener en cuenta la complejidad del psiquismo de un niño, de los procesos que intervienen en su constitución subjetiva y el desarrollo de las múltiples habilidades que deberá desplegar, entre ellas: el lenguaje, más aún teniendo en cuenta la complejidad que el mismo reviste en los procesos constitutivos y de desarrollo de los niños con hipoacusia y sordera.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARONOWICZ, R. *Voces o silencio. Un enfoque psicoanalítico sobre la hipoacusia y la sordera*, Buenos Aires: Ed. Voces en el Silencio, 2005.
- ARIES, P. "La actitud frente a los minusválidos". En *Ensayos de la memoria*, Bogotá: Norma, 1995.
- BARTHES, R. (1985). *La aventura semiológica*, Paidós: Barcelona, 1993.
- BARALDI, C. *Jugar es cosa seria*, Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2000.
- DE CUSA, N. (1401-1464) En http://es.wikipedia.org/wiki/Nicol%C3%A1s_de_Cusa.
- DÍAZ, E. *El Sujeto Sordo en el Lenguaje. Una mirada desde el psicoanálisis*, Buenos Aires: Ed. Irojo, 2005.
- DONSTETTER, D. "Escucho oigo". En revista *El Cisne* n° 63, Buenos Aires, 1995.
- FREUD, S. "El provenir de una ilusión", *Obras Completas*, Buenos Aires: Amorrortu editores, Vol. XXI, 1988.
- FREUD, S. (1895). "Estudios sobre la histeria", *Obras Completas*, Trad. López Ballesteros, T I, Tercera Edición, Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- FREUD, S. "Más allá del principio del placer", *Obras Completas*, Buenos Aires: Amorrortu editores, Vol. XVIII, 1988.
- LACAN, J. (1975). "Variantes de la cura tipo". En *Escritos 2*, México: Siglo XXI, 1983.
- LACAN, J. (1966). "La dirección de la cura y los principios de su poder". En *Escritos 1*, México: Siglo XXI, 1981.
- LACAN, J. (1966). "Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano". En *Escritos 1*, México: Siglo XXI, 1981.
- LACAN, J. (1961). "El Seminario 9. La identificación". En <http://es.scribd.com/doc/7145578/Jacques-Lacan-Seminario-9>.
- LACAN, J. "El saber del psicoanalista. Charlas en Sainte Anne 1971-1972". En <http://www conversiones.com/nota0641.htm>.
- LAURENT ASSOUN, "El perjuicio del ideal", Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 2005.
- MARCHESE, A. y otros. *El desarrollo cognitivo y lingüístico del niño sordo*, Madrid: Editorial Alianza, 1995.
- MARCHILLI, A. y otros. (1984). *Una introducción a Lacan*, Buenos Aires: Lugar editorial, 1986.
- RODULFO, R. *El niño y el significante*, Buenos Aires: Paidós, 1990.
- SAUSSURE, F. *Curso de lingüística general*, Buenos Aires: Losada, 1982.

WINNICOTT, D. (1971). *Realidad y juego*, Barcelona: Gedisa, 1978.

WINNICOTT, D. (1987). *Los bebés y sus madres*, Buenos Aires, Paidós, 1991.

NOTAS

¹El concepto de *nombre propio* remite al hecho de que el *ser* es siempre por venir, pues no queda coagulado a ninguna significación, en este sentido se articula al concepto de *docta ignorancia* vinculado a la posición del *Otro* con respecto al niño (Díaz, E. 2005).

²El presente trabajo está basado en la presentación realizada en el Congreso de Salud Mental y Sordera - Año 2006

RESEÑA CURRICULAR DEL AUTOR

Lic. en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Formación en Psicoanálisis, Intervención Temprana, Lengua de Señas Argentina. Master en Neuropsicología Infantil y Neuroeducación. Psicoterapeuta de niños, adolescentes, adultos con sordera e hipoacusia. Ex titular de las cátedras "Psicología General" y "Aspectos Psicológicos del Sujeto Sordo" en la Carrera de Intérprete de LSA de nivel superior que se dicta en el Instituto Villasoles. Premio Facultad de Psicología - UBA 2012, con el trabajo presentado "Sordera y Funciones Ejecutivas. Estudio de las Funciones Ejecutivas en niños con sordera temprana". Autora del libro *El Sujeto Sordo en el Lenguaje. Consideraciones sobre el Bilingüismo desde la mirada del Psicoanálisis*, Ed. IRojo (2005), co-autora del libro *Mitos en torno a la sordera. Una lectura reconstructiva*, Lugar Editorial (2009).

E-Mail: estelasusanadiaz@hotmail.com