

Tema de investigación : “Usos del semblante y las ficciones en la escuela para abordar lo imposible de educar”.

En primer lugar encontraréis, el Informe y seguimiento psicopedagógico de un niño de 4 años realizado por Verónica Cinosi.

En segundo lugar podrán leer algunos efectos del tratamiento psicoanalítico de este mismo niño y de sus padres reflejado por Patricia Tassara.

Por último, algunas conclusiones y comentarios sobre estas presentaciones, realizadas en nuestra primera reunión de trabajo del GIPP el día 15 de noviembre 2007.

PRIMERA PARTE:

El Informe Diagnóstico Pedagógico de M.

1) Autor del informe: Verónica Cinosi del Sastre, estudiante de quinto curso de Pedagogía en la UNED de Valencia. Maestra de apoyo en segundo grado de primaria en el Colegio Americano de Puzol en la Comunidad Valenciana.

2) Datos sujeto diagnosticado: M, 4 años, adoptado al año y 5 meses.

3) Motivos por los que se realizó el diagnóstico: Dificultad en el aprendizaje, distracción frecuente en clase, no termina los trabajos a realizar. No habla en inglés con su profesora. Muestra agresividad con sus compañeros: pega, pellizca, araña y grita. Muy inquieto.

4) Antecedentes personales de carácter biológico evolutivo y patológico.

M es un niño muy activo, adoptado por una pareja heterosexual de mediana edad.

Para que su comportamiento no llegue a más, se les ha recomendado visitar a una psicóloga externa al centro.

En la reunión con sus padres, quienes acuden a dicha profesional, comentan que en casa ha comenzado a coger algunas rutinas, como recoger la mesa, su ropa, etc.

Antecedentes escolares y aspectos socio-ambientales relevantes.

Ha sido etiquetado como hiperactivo por la maestra del curso anterior, ella decía que M. era muy inmaduro, no se concentraba para hacer las tareas, y se iba a jugar cuando le tocaba trabajar.

Este año, en Kinder, no presta atención en la sesión matinal sentados en la alfombra. La maestra lo sienta en una silla. Ella siente que siempre intenta “probarla”, no acude cuando se le llama, una vez se guardó en la mochila el peluche de una niña: le cuesta respetar al adulto, las normas, la autoridad, incluso le cuesta “esperar”. Irrita a su profesora. Llama su atención constantemente de forma negativa.

Se escapa de la clase y se va al baño y da vueltas por las demás clases (sin entrar en ellas).

5) Técnicas y procedimientos utilizados en la recogida de información:

- ✓ Observación de su comportamiento en clase y patio del colegio por la psicopedagoga.
- ✓ Entrevistas de M con la psicóloga externa al colegio (trabajo interdisciplinario de cooperación y colaboración entre profesionales).
- ✓ Entrevistas de M con la psicopedagoga del centro.
- ✓ Entrevistas entre la psicopedagoga escolar, la maestra y los padres.
- ✓ Entrevistas entre la psicopedagoga escolar y la psicóloga externa al centro.
- ✓ Prueba de Inteligencia General (Test de Badi).

6) Síntesis de la observación de las conductas de M:

- Conducta inquieta en clase, especialmente en momentos donde el grupo está sentado tranquilamente escuchando a la profesora.
- Irritación de la profesora ante su conducta:
 - Resistencia a hablar en inglés con ella. Entiende el idioma.
 - Le quita la plastilina de su escritorio de forma disimulada.
 - Le pide siempre ayuda para ponerse la chaqueta, el sweater o busca cualquier excusa para que ella lo atienda.
- Da vueltas por los pasillos cuando pide permiso para ir al baño.
- Agresión hacia sus compañeros, pellizcando, arañando y pegándoles.
- No sigue las reglas de clase ni termina los trabajos de clase.
- Se frustra al jugar al football con sus compañeros, porque la pelota no va a él, y llora.

- Cuando abraza a sus compañeros, demostrándoles afecto, lo hace de forma que les hace daño.
- Mala relación con una compañera que está todo el día “encima de él”, diciéndole lo que tiene y no tiene que hacer.
- Le encantan las historias que lee la profesora, se queda absorto y tranquilo observando el libro y escuchándole.
- Es muy listo, cuando logra concentrarse, colorea y realiza sus trabajos con un buen nivel.
- Prefiere los números en vez de letras y necesita mejorar su psicomotricidad fina.

7) Valoración e integración de los resultados obtenidos:

- ✓ Hiperactividad descartada por psicóloga externa al centro (su problema está relacionado con un tipo de relación con sus padres que no le está beneficiando. Ella trabajará con ellos por un lado, y con P. por el otro).
- ✓ Bajo nivel intelectual descartado por el Test Badi.
- ✓ Problemas de atención, comportamiento y agresividad que afecta a su nivel académico.
- ✓ Dificultad para seguir las normas del colegio.
- ✓ Relación problemática con la profesora.

8) Conclusiones diagnósticas y orientaciones para una eventual intervención educativa:

La psicopedagoga lo retirará de la clase en la sesión de la alfombra para:

- Jugar a juegos con “normas” que M. tenga que aprender a respetar.
- Aliviar a la profesora en ese momento que M. molesta y así darle un respiro que podría mejorar su relación con M. durante el resto del día. Intentar “empezar el día de mejor manera”, teniendo un tiempo para sí mismo, asimilando las reglas del colegio y de la clase.
- Ofrecer a M. un lugar donde escucharle y calmarle, que se sienta único y especial por un momento.

No se le dejará abrazar de una forma tan fuerte a sus compañeros, se le dirá “así no”. Todos los adultos estarán informados de reaccionar de la misma manera ante las agresiones de M.

Indicaciones para la maestra:

- Preguntarle por qué hace X (cuando se porta mal)
- Escucharle y anotar su respuesta.
- Si algo le preocupa que sepa que se lo pueda decir a ella en lugar de portarse mal.
- La maestra necesita entender que el niño deberá sentirse escuchado y valorado para hacer un lazo afectivo con ella, y así, empezar a hacerle caso.

9) Resultados de las intervenciones realizadas:

En las entrevistas M con la psicopedagoga: *Interpretaciones de la psicóloga externa al centro.*

- Los juegos reglados son todo un éxito, en el juego de la Oca intenta hacer trampa en todas las partidas, incumplir las normas.
- M. juega a poner multa a los coches que no siguen las reglas de tráfico: le dice a los conductores (la psicopedagoga en este caso) que deberían haber ido a un colegio donde le enseñaran a seguir las normas.
- Necesita aprender las letras, ya que tiene un nivel académico bajo debido a su falta de atención. Practica su nombre con la psicopedagoga y dibuja la primera letra del mismo “comiéndose” al resto de letras.
- Se lleva un juguete de la consulta a escondidas. La psicopedagoga le pide que cuando quiera llevarse algo, que lo pida. Así lo hace al siguiente día.

En las entrevistas de la maestra con la psicopedagoga:

- La maestra logra comprender que lo que hace M. no es algo “personal” hacia ella. Entiende que enfadarse con él es justamente lo que M. está buscando. *Sigue las indicaciones de la psicóloga externa al centro.*
- Necesita dedicarle a M. tiempo y espacio para hacer un lazo afectivo con él.

- Se decide separar a M. de la niña que le está siempre encima (como sus padres) y ante la cual M. reacciona con agresión.

Entrevista de la psicopedagoga con maestra y padres de M:

- Maestra y madre quieren que la psicóloga externa al centro trabaje con M. Los padres están contentos con el trabajo realizado con ellos.

Entrevista de la psicopedagoga con la psicóloga externa al centro:

- No hay síntoma de hiperactividad.
- Los padres ansiosos por la adopción.
- M. finge estar distraído.
- Los padres siempre encima de M (como su compañerita).

10) Seguimiento y evaluación de dicha intervención:

Entrevista de la psicopedagoga con el padre y la maestra:

- Los padres se han separado.
- M. ha mejorado académicamente y ha comenzado a hablar en inglés con su maestra (la relación con ella ha mejorado, ahora la mira a los ojos y la abraza).
- Socialmente, ya no pega ni araña, aunque tiene algún pronto de rabia que no puede contener.
- Comienza a jugar sólo, sin depender de alguien a su lado en todo momento.
- La maestra lo ve más maduro e independiente.

Observación en clase por la psicopedagoga:

- M. se entretiene en la pizarra jugando sólo.
- Logra terminar de pintar un trabajo de clase.
- Intenta hablar con la maestra en inglés, le demuestra cariño.
- Le cuesta esperar y concentrarse. Se distrae fácilmente en grupo grande.

11) Bibliografía:

- Diagnóstico Pedagógico (Aprendizajes básicos, factores cognitivos y motivación).
Piedad Granados García- Tenorio. Ed. Dykinson.

SEGUNDA PARTE. El caso clínico

Del *plus* de atención del Otro, al *déficit* de atención del síntoma.

El Caso

Se trata de un niño de 4 años de preescolar que he visto durante aproximadamente 10 meses. El tratamiento no ha concluido aún.

En el curso anterior, los padres de M tienen una charla con la maestra escolar que les dijo que M tiene: Hiperactividad con Déficit de Atención. Digamos que ella les dio de entrada un diagnóstico basándose en la observación de fenómenos. Les describe que el niño no se quedaba quieto, era muy hablador, se despistaba, se separaba del resto del grupo, era lento en las tareas y agresivo con los compañeros.

Tras este 'etiquetado', los padres acuden por cuenta propia a un psicólogo cognitivista que les ratifica el diagnóstico dado por la maestra, aunque les aclara que no es un "oposicionista", (refiriéndose al Trastorno Negativista Desafiante, descrito en el DSM IV una guía que proporciona cada año nuevos criterios diagnósticos). También les dice que M es un niño 'con cualidades'. No considera que haya que medicarlo 'por el momento' en tanto su hiperactividad no es grave y que con 'pautas' de tareas en casa, mejorará con el tiempo.

Al curso siguiente, los padres, al ver su impotencia con esas pautas del hogar y tras no comprobar una mejoría, consultan a la Psicopedagoga escolar quien esta vez los deriva a una psicoanalista.

Primer contacto con el colegio de M

Tras la derivación, la psicopedagoga se pone en contacto conmigo y me transmite la siguiente información sobre el caso que resumo:

M entiende el inglés pero no lo habla

Escribe la letra C invertida (una letra incluida en su propio nombre)

Prefiere los números a las letras

No le gustan las matemáticas y prefiere oír cuentos

A veces se escapa al baño o merodea por los pasillos.

Pega, araña, pellizca. Le quita objetos a la maestra o a otros niños.

Su maestra 'está molesta' con él especialmente porque M no se queda quieto todo el tiempo que dura su sesión de sentarse todos en la alfombra cada mañana. Acto repetitivo que esta maestra realiza desde hace muchos años.

Convengo en entablar una comunicación fluida sobre el caso, a fin de encontrar juntas, las posibles soluciones a las dificultades escolares de M y a las dificultades con su maestra mientras inicio las entrevistas.

Primera reunión con los padres.

Los padres

Recibo unos padres muy amables, con disposición al diálogo, a colaborar en el tratamiento de su hijo pero también muy angustiados por los diagnósticos que les han transmitido hasta ahora, tanto en el colegio como en la consulta psicológica. Me dicen que M **“se finge el distraído”** y **“no mira a los ojos cuando le riñes”**. Me comunican rápidamente que es un niño adoptado. Nació con síndrome de abstinencia (madre alcohólica) y se lo entregan al año y cinco meses de vida. Fue un bebé inquieto y tenía dificultades para conciliar el sueño, se asustaba de los ruidos.

Su padre me dice con énfasis, que M **fue atendido siempre** por los Servicios Sociales. **“nunca estuvo des-atendido”**.

También le gusta mucho **“recortar”** papel y **pasa largo rato en casa concentrado recortando papelitos con las tijeras.**

La psicopedagoga escolar les indicó acertadamente que M debía ir tomando pequeñas responsabilidades en casa como por ejemplo, poner su ropita en el cesto del baño después de bañarse en vez de dejarla tirada pero a ellos les cuesta que M lo cumpla.

Se quejan de que **“M no respeta la autoridad, la desafía”**. El padre dice: **“es hábil para manejar los afectos del otro. M empuja al límite”**.

La madre añade: **“Le damos demasiadas oportunidades.** Supeditamos demasiadas cosas al niño””. Vemos que la madre es capaz de señalar cierto ‘plus’ en el consentimiento que le dan a M, lo hacen todo por y para él. Cuando M hace algo mal, lo sientan, le explican largamente lo que no está bien, M lo entiende pero les dice que no se puede controlar!.

¿Por qué esta pareja decide una adopción?

Casados hace 16 años, llevaban tres buscando tener un hijo bajo tratamientos de fertilidad. La madre relata la dureza y la angustia por la que pasó durante esos tratamientos así como la gran ‘liberación’ que fue para ella decidir dejar de someterse a ellos y pensar en la posibilidad de una adopción.

El padre me transmite una dificultad propia con este hijo **“Me cuesta dejarlo,** (por ejemplo para irse a trabajar, o a hacer cualquier cosa para él) lo siento como si eso fuera **una irresponsabilidad.** Me **falta valor**-para imponerme. **Tengo miedo a hacerle daño** si me impongo o a ser **demasiado severo”**.

La madre dice que a **ella también** le cuesta separarse del niño pero que **ella quisiera tener un tiempo para sí misma.** Ella se siente impotente, y **dice necesitar encontrar las herramientas que le faltan para afrontar ‘esta situación’.**

Tras este primer encuentro, en el que los padres me han dicho muchas cosas importantes, sin embargo me queda una sospecha, una pregunta sobre cuál es en realidad

‘esa situación’ que **ella** desea afrontar con las buenas herramientas. Fue como si me hubieran querido mostrar una pintura ‘amable’ pero que yo sospecho que hay otra debajo de esa, de la que aún no pudieron hablar. Es lo que se desvelará en nuestro segundo encuentro.

Segundo encuentro con los padres.

La pareja

Los padres acuden con mejor cara. Están sorprendidos que M estuvo en casa concentrado trabajando, más dócil, y diciendo pequeñas frases en inglés. Lo ven más motivado. También dicen que ahora asimila mejor las pequeñas responsabilidades en casa.

Me anuncian que tienen algo importante que decirme, hace dos años que no están bien como pareja. “Nuestra vida como pareja se ha detenido. Estamos en **el camino de la separación**”. Explican que hace mucho tiempo que ya no hay intimidad ni proyectos en común. Sin embargo, en casa y frente a M continúan conviviendo juntos como si no pasara nada entre ellos. La interpretación que ellos me dan de este comportamiento matrimonial es que preferían esperar a recibir la resolución definitiva de adopción antes de iniciar el proceso de separación. Desde lo legal, se entiende que querían evitar dificultades sobre la concesión final de adopción, pero nosotros debemos preguntarnos ¿qué goce es el que esta pareja no estaba dispuesta a perder? ¿Qué lugar estaba ocupando M en la pareja parental?

Es entonces cuando puedo entender la ausencia de amor y deseo entre los padres, unos padres educados, instruidos, que no se gritan, ni discuten frente al niño, pretenden ser muy dialogantes con él, pero fracasan en la transmisión de límites. Hasta el momento en que me consultan, han sostenido frente a lo social un semblante de pareja feliz, controlada y estable que M no hace más que intentar desvelar, con su síntoma. Esa gran atención de los padres sobre el niño, ocultaba la desatención del deseo parental de cada uno de ellos.

En su texto *Dos notas sobre el niño*, Lacan dice. “..el síntoma del niño está en posición de responder a lo que hay de sintomático en la estructura familiar (...) El síntoma representa la verdad de la pareja familiar” (1) . M , con su síntoma de desatención en lo escolar, agresividad, robos, constante demanda de atención sobre él, no hacía más que señalar lo que sus padres no habían resuelto como pareja, siendo el niño colocado como el tapón de lo que no va en la pareja parental.

Decido entonces iniciar un trabajo con los padres pero desde ahora en entrevistas separadas, y también propongo empezar los encuentros con M dadas las dificultades que se estaban generando en la escuela con su entorno y su maestra.

Los encuentros con M

Es un niño que en sus juegos con marionetas se presenta al inicio en una posición déspota: “Pídeme algo ya!” “Ordéname algo! Sino, te pego!” .

Sale a la sala de espera y le pregunta al padre “¿papá, tú por qué estás aquí?” y dentro de la consulta me habla de sus “dos casas, ésta y la de allí fuera” (señalando la sala de espera donde está su padre).

“Tengo rabia!” “me pongo nervioso y pego a todos” es lo que me explica sobre sus problemas en la escuela.

En otra sesión me provoca con los límites, se encuentra con mi “no” y me pregunta “¿Esa es la regla del no?”.

Me pide hacer algún juego “**para mentir** a sus padres” Me dice que saldrá fuera a decirle a su madre que cogió la plastilina para que ella le diga. “No M no debes coger la plastilina!”. “**Quiero hacer una mentira**”, y sale a la sala de espera y le dice a sus padres que ése avión de plastilina lo hizo Patricia y que él robará la plastilina”. Efectivamente, logra que sus dos padres empiecen a decirle que eso está mal que no debe robar etc. y mientras éstos le riñen M me mira sonriente.

Al entrar a consulta le digo: “ Ah! M miente para que sus padres le riñan” y le propongo que la mentira la deje en la consulta ofreciéndole una caja vacía donde colocar el objeto. “No!” Me contesta, “pues otro niño la cogerá” pero decide dejar un trozo (de la mentira-plastilina) y llevarse el resto.

De esta forma M consiente descompletar al Otro, ese Otro que él trae, masivo, lleno de palabras, demasiadas explicaciones, demasiado atento hacia todo lo que él hace, en vez de mirar un poco más hacia otro lugar del deseo propio, ese Otro que no le pone límites y contra el que M lucha para poder agujerear a fin de hacerse un lugar.

Este acto analítico tiene como efecto que deje de robar pequeños trozos de plastilina a su maestra u objetos a otros niños y empieza a apaciguar su relación con los compañeros y maestra.

Durante este primer tiempo, fue bastante recurrente, especialmente cuando lo traía el padre, que el niño montara escenas al salir, de chillar, tirarse al suelo, no ponerse la chaqueta, teniendo el padre que tirar de él sin poder limitarlo. A veces M le gritaba: “Es por tu culpa!”. M responsabilizaba a su padre, ¿pero de qué? Hoy considero que lo responsabilizaba de su dificultad para limitarlo y limitarse con la ley del deseo.

Mientras tanto, los padres, deciden comenzar con una separación y se van logrando acuerdos respecto a la custodia y cuestiones económicas. La madre queda con el niño en “su casa” y el padre alquila un piso pudiendo subjetivar que eso no era ser un padre abandonónico o irresponsable

En un segundo tiempo, coincidiendo con el cambio de vivir con su madre, M despliega toda una serie de juegos que implican el ser tragado por el Otro. Cocodrilos que se tragan la cabeza de muñecos, o su dedo, bocas de sapos que tapa con plastilina o cierra con celo, ranas que se comen serpientes etc.

Ha dejado de hacer escenas de caprichos para irse, se pone la chaqueta el sólo y sale tranquilo de sus sesiones. A veces me pide llevarse un trozo de plastilina, celo u otro objeto, a lo cual cedo.

Cuando lo trae su madre, sale y entra a cada rato a la sala de espera interrumpiendo su lectura y al regresar me dice: “**Me encanta enfadar a todos!**” “Ah si?”, le respondo con sorpresa y corto allí mismo la sesión.

Con cada uno de sus padres, se logra ubicar el lugar sintomático en el que habían colocado a este hijo, un tapón que tenía la función de no atender el propio deseo.. Era el niño pegado al Otro, gracias a las excesivas *atenciones* parentales, cuestión que M se encargaba de retroalimentar con su demanda de atención constante. Esta cuestión se reflejaba en la escuela, donde M pegaba o se pegaba a los otros en abrazos asfixiantes, mostrándonos que algo debía “recortarse”, como los papeles .

El tercer tiempo del tratamiento de M se centra en un gran interés por los libros, especialmente dos: uno que describe la historia y el avance tecnológico de los trenes y otro sobre cómo era la vida en un castillo medieval donde había una figura con toda una familia durmiendo juntos en la misma cama.

Por un lado juega a crear diversas camas con plastilina como también me pide que le lea, dice: **“yo quiero saber sobre trenes!”**. Escucha atento, mira los dibujos, una y otra vez en varias sesiones. Es el tiempo de comprender su nuevo lugar en el Otro. Dibuja casas, fincas, su piso, señalando dónde está él, cuál es ‘su’ casa y la casa de su padre.

Por último, comienza a elaborar una conclusión, la buena separación del Otro. En las sesiones pide ir al lavabo. La madre o el padre que ese día le acompaña, insisten en entrar con él al baño, pero M les dice claramente que lo dejen sólo. En una oportunidad le dice al padre. “Tú no mires, mira para otro lado” y al salir dice: “Papá dile a Patricia cuánta caca he dejado!”. Y la analista responde contenta: “Qué bien!”

Me propone jugar con los coches y la plastilina. “Mira, a este coche le pongo **una antena romántica!**”. Pero la antena de plastilina es tan grande que se le rompe varias veces. “¿Qué hacemos?” me pregunta “¿Lo llevamos al mecánico?” “Si por supuesto!” le respondo.

El mecánico imaginario le da instrucciones pero M no la puede reparar y me pregunta: “¿**Todas** las historias románticas se rompen?”

Respondo: “No, **no todas**”.

Algunas conclusiones

Considero importante señalar que la relación con su madre ha mejorado mucho, ni M la invade ni ella se deja invadir, pudiendo dar cauce a un deseo más allá del hijo en su vida personal y profesional. El padre ha encontrado una nueva pareja con la que comparte buenos momentos y proyecta una vida futura.

Este curso ha comenzado el primero de primaria y las cosas parecen marchar bien.

Patricia Tassara

Notas bibliográficas.

1. Jacques Lacan. Intervenciones y Textos 2. Dos notas sobre el niño. Pag. 55. Editorial Manantial 1993.

III Comentarios del grupo sobre las presentaciones

Las exposiciones han permitido ver lo que tantas veces hemos dicho en este grupo, que el niño lleva su Otro a la escuela, lleva su síntoma. Ha sido importante el trabajo escolar del psicopedagogo no sólo haciéndole un lugar que no reforzara la mirada asfixiante sobre él, sino un lugar para desplegar la palabra. Por otra parte, el trabajo psicopedagógico con la docente, permitió que dejara de sentir el síntoma de M como un ataque contra su persona a fin de que pudiera leerlo de otra forma.

Fue entonces cuando se logra un primer lazo transferencial con ella, para que M consintiera aprender, atender un poco más y rebajar su agresividad.

La comunicación entre la psicopedagoga y la analista, ha sido un trabajo interdisciplinar en el que ambas partes estaban activas y trabajando con el caso desde su ámbito particular permitiendo encontrar algunas soluciones a las dificultades presentadas.

¿Dónde está el uso del semblante y la ficción sobre el goce que no hace lazo en este sujeto?, ¿Cómo operar lo que en M se resistía a ser educado, normativizado ‘sentadito cada mañana sin variación, en esa alfombra?’ ¿De qué forma se abordó lo real con el uso del semblante y la ficción en su análisis?

Son las preguntas con las que iremos avanzando a lo largo del curso. Pero diré que en los dos ámbitos, escolar y analítico, se abrió un espacio para **la circulación de la palabra**. Esto no es igual a decir que se insufló de un sentido a **eso que nos hacía pregunta**. Sostuvimos nuestro no saber, sin pánico, sin taponarlo y se apuntó a desplegar la palabra: al sujeto, a la maestra, a los padres, sin invadir con interpretaciones a priori. Eso, ya lo habían sufrido con el estrago de un diagnóstico. Se escuchó y se habló con la maestra, se permitió a M jugar juegos de reglas en la escuela, escuchar un ‘así no’, se ocuparon de él. E

En el análisis, se permitió a los padres **separarse de una posición** de goce y a M del lugar de tapón del deseo del Otro a través de los juegos, los inventos, lo imprevisto, los libros, los dibujos. Todo ello le permitió la buena distancia con el goce. ¿Acaso esas herramientas no son semblantes y ficciones hechos de lenguaje que permitieron la buena separación?

P. Tassara

Desde una discalculia a una ficción

Para pensar acerca del concepto de ficción y en relación a uno de los tantos trastornos diagnosticados en la escuela, es que tomo este caso que tiene algunos años pero creo que es muy rico y esclarecedor, es un caso que parte de una discalculia y en el proceso del análisis, Elena como llamaré a esta niña, es capaz tras un “hallazgo”, de construir una ficción, que le da un lugar, un mejor lugar, no solo haciendo posible que desaparezca el trastorno de aprendizaje llamado discalculia, sino que pueda salir de un malestar general muy profundo e invalidante.

Elena me llega a consulta, a través de una derivación de una psiquiatra que sabe del espacio de atención psicológica en una policlínica del barrio, esta niña es derivada en primera instancia por la maestra porque a partir de mediados del curso escolar, no logra seguir el curso de aprendizaje en matemáticas, además va perdiendo poco a poco los conceptos de años anteriores, siendo incapaz de razonamientos aparentemente sencillos, hablamos de sumas y restas, luego de esperar un tiempo, habla con la madre que en un primer momento no cree lo que sucede, llegan las evaluaciones del primer semestre y el resultado en matemáticas es desastroso, como en todas las otras áreas mantiene un buen rendimiento no hay riesgo en ese primer momento de que repita el curso, luego de algunas consultas es derivada a neurología, le hacen exámenes y como no aparece nada significativo es derivada a psiquiatría infantil, donde desde un equipo multidisciplinar, después de varios meses de evaluaciones y trabajo terapéutico no hay mejoría, como se mantiene el rendimiento general, luego de casi 4 meses de tratamiento con este equipo multidisciplinar, la maestra decide no dejarla repetidora, pero plantea que de seguir en esta situación el fracaso esta garantizado, al terminar el curso los padres se plantean buscar otros recursos.

Un poco de historia

Las primeras entrevistas son con la madre, el padre no puede venir, la madre cuenta lo que sucede en la escuela, que Elena hasta ese momento era una niña de muy buen rendimiento, muy sociable, que le gusta jugar, respetuosa y cariñosa con las maestras, debo destacar que esta madre es maestra y además maestra en la misma escuela a la que acude Elena.

No es un dato menor, la madre de Elena es una maestra joven, con una alta calificación, podría ya ser directora y podría en breve hacer oposiciones para inspección, es una mujer culta y muy trabajadora, inclinada desde su disciplina a la investigación, muy competente y competitiva, lo que hacía que en su escuela tuviese un lugar destacado, si me detengo a contar esto es porque la explicación desde esta madre, es que Elena está pagando “los platos rotos” de las dificultades que supuestamente tiene la maestra de Elena con ella, según sus palabras habían sido compañeras en épocas de estudiantes, donde la madre de Elena tenía mejores calificaciones, hacía mejores monografías y para muestra está, que la maestra de Elena es una suplente y ella cuenta con un importante currículo, esta hostilidad la lleva a pensar que la recién llegada la quiere perjudicar en esta carrera y que la envidia, que hace todo lo posible por perjudicarla, supuestamente la pone en contra de la directora y de todo el equipo docente que hasta ahora era “un gran equipo”, los primeros encuentros la madre de Elena los ocupa en el relato de esta situación, esto

ha sucedido el curso pasado. Está terminando el verano, quiere comenzar lo antes posible por temor a lo que sucederá en el curso que está a punto de comenzar, se la ve desbordada y angustiada.

En estos primeros encuentros la madre no para de hablar de ella y de distintos duelos sin elaborar, la muerte de su propia madre poco tiempo antes de casarse, la muerte de su padre cuando Elena cumplía 4 años y ella esta embarazada de la menor de sus hijas, la pésima relación con su único hermano y pérdidas que me enteraría mas adelante.

De la anamnesis de Elena no hay nada a destacar, nace en un tiempo próspero de la pareja, tiene un desarrollo normal, es una niña muy vivaz, destaca eso sí, que siente celos de su hermanita pequeña, pero dentro de lo normal según sus palabras y con respecto a la relación con la hermana mayor hay una tendencia a reclamar que se la trate como a ella, siente que la mayor tiene privilegios.

Los otros personajes de la novela

El padre- Según la madre: es un hombre trabajador, un profesional en un área de desempeño internacional, desde que se casó renunció a su profesión y hasta ese momento estaba desempeñando un cargo importante en una empresa semi-estatal, desde hace un año están en un conflicto muy importante por reducción de personal, con la consecuencia de ser despedido, colaborador en la crianza pero con poca paciencia con las hijas, dirá también que es el hombre de su vida y que está muy enamorada de él, cosa que sostiene hasta las últimas consecuencias a lo largo de todo el proceso.

Según él mismo (lo veo una sola vez) dice sentirse quebrado por su situación laboral, por las pocas perspectivas de trabajo por su edad, dirá que quiere mucho a sus hijas pero que a medida que crecen le resultan insoportables, todo va bien hasta los 6 o 7 años, le sucedió con su hija mayor y ahora le sucede con Elena, dice tener suerte porque aún le queda una niña pequeña, de Elena me dirá que es una niña caprichosa y egoísta, que quiere destacar sobre sus hermanas, que a la pequeña la trata mal y le pega y que no deja en paz a la mayor, pero parece que viene por un motivo que él considera más importante y en el cual me insiste: no quiere a su mujer, quiere que yo se lo deje en claro y que se quiere separar.

Cae uno de los velos hasta ese momento, yo no tenía noticias de esta situación familiar.

La hermana mayor - es una chica que ha terminado primaria casi 4 años mayor, es la hija ideal de los padres, colaboradora y dulce.

La hermana menor- según las palabras de sus padres: "un ángel"

Abuela materna- hace muchos años que murió pero esta muy presente en el discurso de la madre, tanto en el relato de su modo de ser, como lo trágico de su enfermedad, también el dolor de no haberse entendido con ella.

Abuelo materno- muere cuando Elena tiene 4 años, es un hombre según la madre que roza el ideal absoluto a todo nivel, fue muy colaborador con el matrimonio y en la crianza de las nietas, el padre de Elena me dirá que era un gran hombre y que lo ayudó mucho.

Abuelo paterno- no hay nada dicho, el padre no lo conoció y eso parece ser suficiente para que no haya relato.

Abuela paterna- según los dos padres de Elena, una mujer que no quiere saber nada de la mujer de su hijo, que ve poco y nada a sus nietas, no tiene mucho

interés, además de ser una mujer que tendía a apropiarse de todo lo de los hijos: dinero y amores.

El tío materno y padrino- tiene una relación distanciada y afectada por celos y rivalidades

La madrina- la mejor amiga de la madre de Elena una relación muy importante hasta que se divorcia y pasa a ser alguien “inquietante” para la madre afectando seriamente la relación con Elena.

Quiero destacar que todos los datos históricos aquí expuestos Elena los conoce principalmente en la versión materna.

Tiempo de discalculia

Conozco a Elena al mes de comenzar el nuevo curso, es una niña de 9 años, rotunda físicamente y también rotunda su entrada en las sesiones, desde el principio se muestra habladora, ríe con frecuencia, es muy coqueta, tiene una larga cabellera oscura que adorna, como también distintos abalorios infantiles, dice porqué viene, cuenta las dificultades que tuvo con la maestra, destacando dos asuntos importantes: según ella, la maestra no sabía explicar, estaba enterada por su madre de las dificultades de ambas, y que ella la quería que era buena con ella, presencié uno de los tantos enfrentamientos entre su madre y la maestra y escuché que su maestra dijo que nunca perjudicaría a Elena por sus diferencias, eso hacía a la maestra una persona a los ojos de Elena sensata y justa, digna de querer y respetar pero por otra parte necesitaba seguir creyendo en su madre.

En la semana que conozco a Elena veo por única vez a su padre, que me recalca en varias oportunidades que no quiere a su mujer, es decir, aparentemente todo el mundo de esta niña se derrumba, ese derrumbe lo traerá sesión a sesión, donde, principalmente a través del juego y las lecturas, más que del dibujo y el modelado, voy conociéndola.

A través de los juegos, los relatos y las interpretaciones de lo que leía, se mostraba como una niña que sabía cómo se hacían las cosas, las cosas se tenían que hacer como ella decía, de lo contrario estaban mal, construía juicios categóricos de todo lo que la rodeaban: la nueva maestra, el grupo de clase, los compañeros, los juegos del recreo, sus hermanas, todos hacían mal las cosas, su padre también, persistía su dificultad en las matemáticas, traía sus dificultades, los ejercicios y su modo de intentar resolverlo, en un primer tiempo mi estrategia de trabajo fue limitarme a escucharla y a través del juego principalmente, hacer lo que ella me pedía pero con mi estilo siempre que podía, sin decir nada, sencillamente hacerlo de otro modo, mostrando que había otros caminos posibles. En los juegos reglados si bien conocía perfectamente las reglas, se las saltaba todas con el objetivo de ganar, era un tiempo de pérdidas para Elena, esos ideales tan caros para la madre, el amor eterno, el matrimonio, la fidelidad, la amistad, eran mirados por Elena con el mismo cristal que la madre, al principio con una gran rigidez, ubicando igual que la madre a todas las personas que la rodeaban como enemigos declarados o potenciales, el mundo de los adultos se le vuelve poco creíble, sus pares hacen todo mal. A mediados del curso comienza a comportarse como si fuera la maestra en el aula y en el recreo, comienza a dar ordenes, critica a los demás, esa actitud le valió no pocos reveses, sus compañeros la comenzaron a llamar “banana” y algunas veces le pegaron, he de decir que a esa altura había mejorado notablemente sus dificultades en matemáticas, comienza otro tiempo, las dificultades con los “otros”,

en la escuela principalmente con sus pares, en casa con sus hermanas quitándoles todo lo que podía con diferente resultado, acusándolas, sintiendo que no la querían que le daban lo peor, frente a los padres acusándolos, desafiándolos en todo momento.

Por los acontecimientos familiares, Elena al igual que sus hermanas fueron enfrentadas a un conflicto y a una ruptura, por momentos de una forma brutal, sin velos, estando presente por un lado la necesidad de desembarazarse de las exigencias familiares del padre, por otro lado las heridas del desamor que la madre no podía aceptar bajo ningún concepto.

Hacía un tiempo que, en aquel hacer distinto en las sesiones le planteaba a Elena de vez en cuando el “que te parece si”, en el segundo semestre a medida que avanzaba en su rendimiento curricular y empeoraba en las relaciones con los otros, acompañando sus juegos o su relatos comencé a confrontarla a que: “esos **otros** distintos, por su hacer distinto a ella, no necesariamente la querían perjudicar, donde la maestra tenía otro modo de explicar distinto al de su madre pero válido, donde sus compañeros eran más inmaduros para ella pero en realidad lo que hacían era jugar y que ella seguro que también desearía jugar con ellos, que sus padres, principalmente su padre, quien era por esos tiempos objeto de fuertes críticas, intentaba hacer algo con su vida, que se podía equivocar desde su punto de vista, que el otro se puede equivocar, que los adultos se equivocan que el amor se puede “quizás” también terminar, que sus padres se podrían respetar y querer de otro modo y seguir siendo sus padres.

Fue un tiempo realmente complicado porque frente a los intentos de construir un dique en las sesiones, éste era derribado por una realidad día a día más difícil, viene una primera separación de sus padres con un deterioro significativo en la economía, un intento de divorcio con querellas de todo tipo, nueva pareja del padre. Termina el curso con un buen rendimiento curricular mejorando levemente las relaciones en el grupo, cosechando una amistad con una niña que perdurará todo el próximo curso.

Ese verano comparte junto con sus hermanas tiempo con ambos padres, comienza a aceptar la nueva situación y que el padre tenga otra pareja, poco a poco comienza a separar sus problemas de los de la madre, tomar distancia, a los 10 años tiene la menarca, a pesar de los temores de la madre lo acepta muy bien, diría que con alegría.

En el nuevo curso retoma la amistad que había logrado el año anterior y mejora mucho las relaciones con los demás niños, tal es así que pasa a ser una niña popular y querida, tiene algún que otro pretendiente amoroso, tiene una nueva maestra que respeta, hace un curso curricularmente con mucho éxito, da la impresión que el mundo social se va ordenando de otro modo, los lazos familiares siguen muy afectados aún.

Construye una ficción

A mediados de este año donde ha resuelto completamente sus problemas curriculares y sociales, la persistencia conflictiva familiar se recrudece: con las hermanas es una permanente guerra de guerrillas con ataques y escaramuzas en todos los terrenos, donde las hermanas tienen lo que ella quiere, los padres supuestamente les dan más, (atención, cariño, objetos, reconocimiento, etc.)

tampoco logra hacer alianzas ni con una ni con otra, con el padre las cosas han mejorado pero persiste una necesidad de exclusividad frente a los ojos del padre que no obtiene y que el padre tolera mal, intenta sus objetivos a través del cariño, la confrontación o la seducción, pero no logra lo que necesita, con la madre se instala en una confrontación permanente y la culpa del abandono del padre, en este marco el padre retorna a la casa, se detiene el proceso de divorcio, siendo el motivo de fondo la insostenibilidad económica de parte del padre y un triunfo de la madre en su ideal de pareja unida, al poco tiempo de esa decisión acontece un hecho brutal y muestra un drama familiar que yo no tenía noticia, pero que acompaña a esta familia desde siempre. **Cae un segundo velo.**

Frente a este hecho confronto a la madre a su responsabilidad, el padre se va de casa de nuevo, Elena podrá hablar recién tres semanas después de los hechos, por ese tiempo, la madre comienza a organizar su hogar y a llevar adelante muchas cosas que había dejado pendiente para hacer con su marido, entre ellas, ordenar un desván, ahí, entre todo eso que se guarda, en apariencia inútil, hay una caja donde guarda esas pequeñas cosas de cada una de las hijas: el primer babero, la primer bata, la invitación del bautismo, etc., esta madre lo había organizado por cajas, en la caja de Elena hay entre todas estas cosas, la hoja de registro de su nacimiento con todos los datos: quienes son sus padres, cuanto pesó, cuanto midió y en observaciones que presentaba una mancha mongólica, nunca se había hablado del tema, cuando Elena le pregunta a la madre qué significa le dice que: hay un antepasado indígena en la familia, aparentemente sería la bisabuela del padre, ese hallazgo lo trae Elena a la consulta como:

“Soy descendiente de indígena, eran charrúas”

A lo que le contesto:

“Sí, como tu padre.”

Se sorprende en un primer momento, luego sonrío como si ese hallazgo y esa conexión la hiciera feliz, comienza una búsqueda, una verdadera investigación de cómo fueron sus antepasados, en mi biblioteca y en la biblioteca de su casa, también en internet, el trabajo en las sesiones fueron de alguna manera que ella se apropiara de algo que no era solo un saber, un dato, ella tenía, era portadora de ese legado, por tanto cuando hablaba de cómo eran físicamente los charrúas yo le indicaba que quizás por eso ella tiene esa cabellera negra y lacia o que ese color de piel se parece mucho al de sus antepasados, por otro lado se sentía identificada con el modo de ser supuestamente de los indígenas, es decir, tampoco estaba tan mal hacer el indio en casa, muchas veces a través del humor y de las lecturas tocó indicarle que los indios charrúas no hacían cualquier cosa, que sus tribus estaban perfectamente ordenadas, que había orden y jerarquías, que el cacique no hacía lo que quería, su elección de la etnia o tribu no fue casual, por lo que Elena leía y por lo que sabía desde los aportes de la escuela, sabía que los guaraníes, eran una de las etnias posible por la zona geográfica que habitaban, además sabía que buena parte de esta etnia había llegado a negociar con los jesuitas, con el hombre blanco, ejemplo de ello son Las Misiones, por otra parte, cuenta el mito y los escritos de época, que los charrúas, otra etnia posible, fueron una tribu, belicosa que jamás acepto el dominio del hombre blanco, diezmados por un genocidio, aparentemente el lema de la nación, Libertad o Muerte, fue recogido del sentir de esta etnia. Todos estos datos le permitían construir un texto en torno al hallazgo del dato de aquella mancha de nacimiento que a los pocos meses de vida se borró de su piel.

A fin de año se hace un festival donde en su curso, justamente, se representa el encuentro entre los indígenas y los españoles, en el reparto de roles le toca hacer

de dama española, le pide a la maestra que quiere ser charrúa, cosa que seguro la maestra no entendió demasiado, su madre tampoco entendía por qué ese empeño, cuando trae el malestar a la sesión le indico que ella no es solo hija del padre, que su madre es descendiente de españoles, acepta esa otra dimensión de su identidad y disfruta el participar en el festejo por momentos bajo protesta, el tiempo que viene en el proceso es de acomodar todo eso nuevo que le da otro sentido, donde comienza acomodar y acomodarse, es importante destacar que hay diferencias en la imagen corporal muy marcadas, entre Elena y las otras mujeres de su familia, la madre y las hermanas son: blancas, rubias y de ojos celestes; estos datos y lo que construye le da un lugar y un sentido dentro de esa familia, ya no está en un fuera de lugar, ella tiene una estética y un lugar que le viene por el padre, esa insistencia en que a ella no le daban, poco a poco comienza a remitir, le comienza a gustar su apariencia y se preocupa en adornar su cuerpo y cuidarlo, hay incluso una transformación corporal propia de su edad pero acentuada por una identificación a una belleza de la cual no se había apropiado, a partir de ahí se da cuenta que su "belicosidad indígena", no siempre a tenido buenas consecuencias para ella y que muchas veces, esa situación la dejaba vulnerable frente a sus hermanas y padres, ubicándola siempre en el lugar de la mala de la familia.

Comienza el secundario, aparecen otros intereses, se siente en un mundo de chicos mayores, donde puede dar respuestas a las exigencias sin problemas, acepta las particularidades de los múltiples docentes, deja prácticamente de ocuparse de las idas y venidas en la relación de su padres y puede en un momento dado enfrentar a sus padres cuando estaban depositando su propio malestar en ella diciéndoles a los dos que:

"Bueno, tengo cosas de los dos, soy manipuladora como tú (le dice a la madre) y violenta como tú (le dice al padre)" cosa que dejo petrificado a estos padres, palabras que no fueron acompañadas ni de gritos ni de llantos, ya no necesitaba esos recursos.

Reflexión

En este proceso hay dos tiempos aparentemente claros, un primer tiempo donde una niña de 9 años no puede razonar, calcular, sumar dividir, está paralizada frente a esas operaciones, frente a la lógica de las matemáticas, a la secuencia de los números a la certeza de que luego del 1 viene el 2 y que $2+2$ son 4, a eso no puede responder, por otra parte, estaría el otro tiempo donde el malestar se traslada a los lazos, quedando en un primer tiempo completamente contaminados, en realidad ese primer malestar, emerge del segundo, lo que subyace al malestar de la discalculia es ese otro malestar, del no lugar, de una especie de carencia de algo que no le fue dado y que no hace posible que pueda enfrentar la realidad familiar por la que está pasando.

Las unidades y la suma de unidades, el conjunto y lo que pertenece al conjunto, las relaciones matemáticas que se establecen entre conjuntos, lo que se suma y cómo se suma, el no restar, el no dividir ni multiplicar, responde a mi entender a no poder hacer con una realidad familiar, el malestar es canalizado a través de un bloqueo en las matemáticas, enmascara ese otro malestar donde los ideales de la madre se rompen, el padre es incapaz de sostener el compromiso familiar, causando no pocas zozobras concretas, Elena no puede "razonar" pero sus padres a sus ojos ¿razonan? Cuando la madre por Ej. en ese primer tiempo comienza a tener sospechas, principalmente de todas las mujeres, la primer sospecha cae sobre la

madrina de Elena, la mejor amiga de la madre, convirtiéndose por ser una mujer divorciada en la supuesta amante del padre de Elena, teniendo este hecho graves consecuencias para la niña, pero aparecen otras sospechas, esa amiga de otro tiempo con la cual compartió su formación, la maestra de Elena, ahora supuestamente la quiere perjudicar, quitarle lugar, la envidia, por lo tanto la quiere destruir, estas ficciones de la madre y muchas otras a cual más perniciosas para Elena, cómo la ubican en realidad en el conjunto clase y en el conjunto familia, se suma a uno, se resta al otro, se divide en dos, porque no quiere renunciar al amor hacia su maestra ni puede por supuesto renunciar al amor y la lealtad a su madre, el padre divide a su familia y eso es desastroso para ella, entre otras cosas por lo que desata en su madre. La ferocidad que desata en la madre.

Si estos datos, si estas interrogantes las leemos a través de ese texto que escribió Freud titulado: **“La novela familiar de los neuróticos”** hace 100 años, cómo podríamos pensar la construcción de la novela familiar de Elena.

Freud establece algunas premisas: el individuo que “*crece*” se tiene que deshacer de la autoridad parental y lo plantea como una “*operación necesaria y dolorosa*”, si los padres son la única “*autoridad y la fuente de creencias*”, estos padres en esta situación, qué soporte ofrecen, si los distintos hechos de la vida cotidiana más la “*rivalidad sexual*” dan motivo a descontentos y enfrentamientos, donde el niño entre las rivalidades hacia sus padres y las rivalidades hacia sus hermanos por tener que compartir el amor de los padres lo llevan a pensar que no es hijo de estos padres, por otro lado, el no ser hijo de los padres, permite la fantasía de poder amar a mamá o papá porque no estaría prohibido. A partir de estos elementos nos dice Freud, que el niño fabrica su novela familiar, tener otros padres, pero que para llevar a cabo esas fantasías es necesario “*la destreza y el material*” con el que el niño cuenta para esa tarea. Es decir, cuando ya sabe por ejemplo de las diferencias sexuales y cómo vienen los niños al mundo, la certeza de la madre y la posibilidad de dudar de la paternidad, alimentando esto la posibilidades de amoríos de la madre e intrigas a partir de los nacimientos de los hermanos, como un modo de que queden fuera, es un modo de eliminar rivales. Ahora bien, si pensamos en este caso, en cómo Elena puede separarse en un primer tiempo, cómo puede comenzar a descreer de esos padres, cuando desde lo materno, hay un constante reforzamiento de la pareja ideal, el amor ideal, la familia ideal, cómo romper eso, luego cómo posicionarse desde su ser un niña, desde lo femenino, por un lado cuando desde su aspecto físico, desde lo que le devolvió el espejo, desde siempre, obtiene una imagen antagónica a la de su madre y sus hermanas, cómo tener un lugar y no sentirse fuera, por otro lado cómo hacerse reconocer ante los ojos de su padre, de ahí su insistencia cuando el objeto de amor del padre, su madre, tiene unos rasgos tan distintos a ella, el encontrar ese dato, esa mancha de nacimiento, que le revela porqué ella tiene esos rasgos, que he de decir, nunca vino como algo hablado a las sesiones, tampoco había palabras de reproche por esa diferencia, pero sí los dibujos siempre eran de chicas rubias y de ojos claros, solo al final comienza a introducir cabelleras oscuras. Es recién cuando Elena pone en palabras el pertenecer, el ser portadora de un determinado legado que la anuda y le da un sentido de pertenencia y la hace por ese motivo sin lugar a dudas la hija de ese padre en tanto el parecido indiscutido, es ahí donde me advierto de la importancia de ese hallazgo. El primer día que me dice que es descendiente de indígena, apuesto a un trabajo de construcción de un relato, que construya una ficción, hasta ese momento no me había advertido de que esa diferencia le producía tal malestar, hasta ese momento esta niña se parecía a su

padre, el problema es en el lugar de desventaja que aparentemente la dejaba. Por otra parte era necesario acompañarla en la construcción de una ficción donde encontrara un lugar valorado, porque este hallazgo de por sí no alcanza, podría haber despertado un sentimientos muy negativos.

Freud deja claro la importancia del fantaseo, de la ficción, ahora esto no solo ocurre en la primer infancia, ni solo en la adolescencia, sino que destaca en: **“El creador literario y el fantaseo”** la importancia del fantaseo a lo largo de la vida e intenta establecer una relación entre este hecho natural e indiscutible y la creación literaria, nos dice que *“no podemos renunciar a nada”*, que solo *“permutamos”*, es decir, el adulto deja de jugar y pasa a fantasear, hace una interesante relación entre la palabra *“spiel”* (juego) y los relaciona a las palabras que se utilizan para nombrar distintos estilos artísticos, nos dirá que *“lustspiel”* se utiliza para denominar la comedia y que por Ej. *“trauerspiel”* tragedia. Establece así una continuidad desde aquellos sentimientos hostiles y de amor de los primeros tiempos, a una sublimación a través del arte en tiempos de adulto, que en cierto modo permite *“la excitación”* y *“el placer del auditorio”* sin entrar en contradicción con la realidad, esto nos recuerda a todo lo que tiene que ver con las representaciones del inconsciente y los diferentes mecanismos para aflorar de tal modo de no entrar en conflicto con la realidad, también destaca que el fantaseo es un escape para los *“insatisfechos”*, en las fantasías diurnas el fantaseador, es el héroe, el ganador, a través de la fantasía se puede tener lo que es negado en la realidad, nos dirá *“es un cumplimiento de deseo”*, tal como plantea que los sueños nocturnos también son un cumplimiento de deseo, un deseo enmascarado, un deseo a descifrar, Freud en 1908 nos dice: *“El lenguaje, con su insuperable sabiduría hace tiempo que ha decidido el problema de la esencia de los sueños”*.

Podemos pensar a partir de esto, que los sueños diurnos y nocturnos, las fantasías y los mitos cobran un sentido en tanto es gracias al lenguaje que se transmiten, qué sería de esa mancha de nacimiento en la piel de Elena si no se pudiera construir una ficción donde se mezclan: sus fantasías, la de los padres, por algo nunca se habló en familia, los mitos y leyendas y también todo lo que en ella encuentra desde sus rasgos físicos a su carácter. Freud conjetura que el poeta quizás se valga de aquellas fantasías y del juego, nos dice que el niño se *“toma muy en serio”* el juego en tanto un modo de prefigurarse en un mundo adulto, el juego se acompaña de fantasías, nos dirá por otra parte que el poeta, crea un mundo de fantasía al que toma muy en serio y por otro lado también nos dirá que cuando el poeta toma datos históricos o mitos lo hace desde *“cierta autonomía”* para *“la elección del material”*, por otra parte nos dice que los mitos, *“responden a los desfigurados relictos de unas fantasías de deseo de naciones enteras”*.

Me pregunto en los tiempos que corren, como hablar con los otros, con todos esos otros con los cuales tenemos que trabajar, médicos, educadores, maestros, de la importancia de las ficciones, en este tiempo de lo científico y lo demostrado, de lo verificable y estadístico, parece casi obvio, que si hablamos de ficción o ficciones eso se opondría a realidad o a verdad pero, qué es la realidad y por sobre todo qué es la verdad, me parece interesante detenernos en ese punto.

Lacan en **“Función y campo de la palabra”** en el punto 1 ya al comienzo, movido por la práctica de otros analistas plantea que: *“...no hay palabra sin respuesta, incluso si no encuentra mas que el silencio...”*

“Llega así a analizar el comportamiento del sujeto para encontrar en él lo que no dice. Pero para obtener esa confesión, es preciso que hable de ello. Vuelve entonces a recobrar la palabra, pero vuelta sospechosa por no haber respondido sino a la derrota de su silencio...”

Qué se persigue en esta pesquisa si no es la verdad, qué es la verdad, lo que dice y lo que calla, lo que dice cuando no se le tolera al otro su silencio, qué y donde está la verdad, toda esta construcción en busca de la verdad no es en sí mismo una ficción. Esto que Lacan dirige a otros analistas, como lo podemos pensar en el medio escolar o en la salida a todo malestar psíquico que es la reeducación, de quién es la verdad, de quién es la ficción, la construcción de lo que debe ser, de los ideales de rendimiento, qué es entonces el fracaso en estos términos, en la pregunta de todo niño qué soy para mis padres, qué implica el fracaso, ser un fracasado, qué rompe en el ideal de los padres fracasar, qué agujerea, el triunfo y las altas calificaciones no opera a modo de tributo a los padres, ¿esto no son ficciones?, cuando Elena fracasa en las matemáticas, en realidad no está mostrando una verdad, pero quién puede leer esa verdad, en este caso, la maestra supo esperar, dar un tiempo, no entendía lo que le pasaba a esta niña: con un lenguaje tan rico, con una gran capacidad de lectura, con un gran interés por descubrir y pidió e insistió para que se buscara algo, una verdad, que redundó en un malestar y la salida al malestar profundo fue una ficción.

Lacan dirá también que: *“...El sujeto va mucho mas allá de lo que el individuo experimenta “subjetivamente”, tan lejos como la verdad que puede alcanzar”*.

La ficción entonces lo podemos pensar como el lenguaje, se trata de todas las construcciones del lenguaje, es un producto contingente del lenguaje, y a la vez, el lenguaje mismo es contingente y depende de circunstancias históricas, entonces la ciencia, la religión, la literatura e incluso el psicoanálisis quedan del lado de la ficción. Si estamos hechos de lenguaje, si somos dichos antes de nacer, si con esos elementos del lenguaje, mas lo que nos plantea Freud en su escrito **“La novela familiar de los neuróticos”**, es decir: todas las ficciones del niño en relación a los lazos que lo unen a sus padres y hermanos y además le agregamos que lo social, la construcción social, también diría, incluye varias ficciones, está quien cree en Dios y quien no, quien cree en la familia y quien no, quien cree en la política y quien en las armas, todo eso si lo pensamos en el caso de Elena, lo que antecede al síntoma de la discalculia, tiene que ver con un enfrentamiento, con que se ponen definitivamente sobre la mesa, las ficciones completamente distintas por lo menos en ese tiempo de los padres, cae la ficción del amor, del matrimonio, de la lealtad, de la familia, etc. por eso lo planteo como un velo, cae un velo, el punto interesante es que, eso que cae, se combina con una ficción social muy complicada, es decir, hace tiempo que se ha roto el modelo de producción, el modelo del trabajo y este hombre se queda sin trabajo, un trabajo que era para toda la vida, qué se fractura en este sujeto cuando siente que no puede sostener más ese lugar de proveedor. Me parece interesante de vez en cuando poder ver el efecto de eso que, constantemente se plantea: se rompió el modelo económico y de producción desaparece el trabajo, etc., etc. Entonces cómo podríamos plantearnos la dimensión de la verdad.

Lacan nos plantea que es equivalente al significante, significante que tiene diferentes efectos de significado, por tanto, la ficción, lo ficticio no es lo engañoso, sino que es lo simbólico. Ahora es importante que la cosa no se convierta en un bla,

bla, bla, es decir: que desde el psicoanálisis no se convierta en una narración infinita, que se pueda aislar algo de lo real.

Lacan en los cuatro discursos plantea que el S2 produce un efecto de verdad, tiene un efecto de sentido en relación a S1, en este caso, podríamos pensar que “Soy descendiente de indígena, eran charrúas” es un S2 que para Elena tiene un efecto de verdad, es una verdad que viene a cubrir en parte una falta, se construye una ficción que ni se opone ni se ajusta a la verdad, que poco importa si se ajusta a lo adecuado o a lo exacto, a mi, en mi posición de analista, poco me importa si era la bisabuela o la tatarabuela, si era de ésta u otra etnia, ni siquiera si existía en ese momento en su piel la mancha mongólica como esa verificación desde la observación, solo me viene que, en una hoja de un hospital, se registra, se nombra la existencia de esa mancha, ni se ajusta ni se opone, la ficción que a partir de ahí se crea, sirve a esta niña que va camino a la adolescencia para cubrir en algo, una falta que no le permitía ubicarse, tener un lugar, donde su ideal era ser rubia blanca y de ojos claros, este significante le permite ajustarse a un ideal con sus rasgos, presentarse frente al “otro” sin tener la constante necesidad de quitarle a “otro” ese ideal que ella le supone.

Graciela Reolon
Psicoanalista
Marzo 2008

Bibliografía

- Freud S. - El creador literario y el fantaseo (1908)
Freud S. - La novela familiar de los neuróticos (1909)
Lacan J. - Escritos

Una mirada "pedagógica" sobre las dificultades de aprendizaje de matemáticas....

por Lic. Mara Socolovski ;-)

Este trabajo se me ha presentado como un desafío distinto a los anteriores. Luego de hablar con Graciela y teniendo en cuenta lo que comentamos la sesión anterior, la idea no era "agregar" un caso más de discalculia en la escuela sino poder escuchar que nos dice la pedagogía sobre una situación casi "cotidiana" en el ámbito escolar, para luego dar paso a Graciela, que nos presentará un caso concreto, el cual fue abordado y trabajado desde el psicoanálisis.

Recurriendo a manuales y libros de pedagogía, he intentado encontrar "qué abarca" la discalculia o mejor dicho, cuál es ese significado "compartido" dentro del ámbito de la escuela. Luego, he repasado algunos lineamientos sobre orígenes e intervenciones recomendadas para estos casos. Finalmente, a partir de un trabajo realizado por una psicopedagoga en una escuela desde una perspectiva bastante integradora, me planteé algunas preguntas sobre los puntos de encuentro de los dos discursos que aquí trabajamos.

Si bien en general escuchamos a la gente hablar de discalculias refiriéndose a "problemas en matemáticas", una definición "de manual" nos la define como "*un trastorno estructural en la maduración de habilidades aritméticas*", aunque desde el ámbito de la pedagogía podemos pensarla como aquellas "*dificultades específicas del aprendizaje del cálculo que muestran los estudiantes de inteligencia normal que acuden con regularidad a la escuela*"¹.

Hoy en día, en el ámbito pedagógico, hablamos de "dificultades de aprendizaje en matemáticas - DAM", lo cual intenta ser más abarcativo, incluyendo dentro éstas, como subgrupo, las "dificultades de aprendizaje en la resolución de problemas - DARP". Éstas últimas, que también vienen de la mano del "maestro de matemáticas", nos remiten a "***problemas en la capacidad de representación y dificultades para seguir ordenadamente los procesos implicados en la resolución de problemas***"², definición integradora de las distintas vertientes pedagógicas.

Ahora bien, si bien apreciar el "fenómeno" en sí es un hecho "compartido" por psicopedagogos de distintas vertientes, la interpretación de sus causas, entender "qué" nos dice "ese fenómeno" de ese alumno en particular, y recomendar una posible intervención es el desafío al que nos enfrentamos.

Las perspectivas de abordaje de los DAM se encuentran divididas en 2 grandes grupos: la vertiente neurológica y las psicopedagógicas.

Dentro de las perspectivas neurológicas, nos encontramos con investigaciones que nos proponen una interpretación de la discalculia como un "*trastorno estructural de habilidades matemáticas que se ha originado por el trastorno genético o congénito de aquellas partes del cerebro que constituyen el substrato anatomo-fisiológico directo de la maduración de las habilidades matemáticas adecuadas para la edad, sin una afectación simultánea de las funciones mentales generales*" (Kosc, 1974). Más cercano a nuestros tiempos, Gillis y DeFries (1995-97) en el Instituto de Genética Comportamental de Colorado investigan la posibilidad de que el origen esté en una "*disfunción cerebral mínima*".

¹ Del Campo Adrián, M^a Elena (2005): "Dificultades de Aprendizaje e Intervenciones Psicopedagógicas" Vol. II. Madrid: Editorial Sanz y Torres.

² Id.

Retomando las distintas perspectivas de estudio de este “fenómeno” escolar, dentro las corrientes psicopedagógicas encontramos varias vertientes:

- Los abordajes desde las **teorías del desarrollo**, nos invitan a encontrar su raíz en la “*construcción social*” que implica el aprendizaje de las matemáticas y por ende, la influencia de esta construcción en el *defecto “cognitivo”* que implica no poder aprender. Aquí encontramos análisis de la ecología social y escolar, análisis de las etapas de desarrollo del pensamiento de Piaget y propuestas de aprendizaje a partir de zonas de desarrollo próximo de Vygotsky.
- Desde la **perspectiva educativa**, se enfatiza la importancia de factores como el currículum y la instrucción. Se subraya la necesidad de diseñar programas que tengan en cuenta tanto la diversidad de aprendices como las metas propuestas de aprendizaje, intentando desarrollar distintas prácticas instruccionales de cara a estudiantes con DAM.
- Finalmente, desde la **Psicología Cognitiva**, eje actual de sistema educativo español, y más particularmente desde las **Teorías de Procesamiento de la Información**, se intenta encontrar respuestas a través de enfoques neurofisiológicos para entender qué procesos mentales emplean los niños para efectuar las distintas operaciones matemáticas y cuáles son las bases de las estructuras intelectuales que se necesitan desarrollar para una evolución adecuada de los conocimientos del niño.

Por otra parte, con respecto a la “evaluación” de las DAM, hoy por hoy, la pedagogía nos propone una evaluación más completa que años atrás, no sólo pensando en “medir” lo que no sabe sino vertebrando dicho proceso a través de las siguientes áreas:

- Nivel de ejecución aritmética actual,
- Nivel de discrepancia entre el rendimiento actual y el potencial del niño,
- Determinación de los errores de cálculo y de razonamiento, e,
- Identificación de los factores contribuyentes y correlatos de las DAM tanto en el niño como en el grupo.

Finalmente, repasando distintos libros y manuales pedagogía y psicopedagogía de la biblioteca de la UNED en busca de distintas propuestas de intervención, me he encontrado con una palabra clave en todos ellos: LA REEDUCACION. Inclusive investigadores como Kintsch y Greeno (1995) que nos plantean que “*comprender un problema... significa construir una representación conceptual del texto [del problema/ejercicio]*”, terminan ofreciéndonos programas que desarrollan, estimulan y mejoran la capacidad de comprensión.

Por otro lado, escuchamos al Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas del 2000 que enfatiza el objetivo de “*construir la comprensión y unas actitudes positivas... [sin que]... se descuiden las habilidades procedimentales... [aunque] se necesita fundamentar un conocimiento base fuerte y flexible, que contenga ligados el conocimiento conceptual, procedimental y estratégico*”³ y apoya a los profesores para que ayuden a los estudiantes a desarrollar redes conceptuales de información y conocimiento metacognitivo. Entonces, podemos preguntarnos por las herramientas que psicólogos y pedagogos ponemos al alcance de estos docentes. Y ahí, volvemos a caer en “programas de reeducación” ya más avanzados que no se centran en el conocimiento de “respuestas” sino que intentan centrarse en procesos, estructuras y decisiones, invitando a los niños a reflexionar sobre sus propias ideas y razones por las que un procedimiento puede ser útil o no para resolver determinada situación.

³ Bruning, Roger H. y Otros: Psicología Cognitiva y de la Instrucción (2004), Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Hasta aquí, un discurso pedagógico “de libro” en cuanto a definiciones, y un recurso claro como la reeducación frente a la práctica del día a día en la escuela. Pero es justo acá, en este punto, donde encuentro el motivo de nuestros encuentros... cuando empiezo a preguntarme “dónde se articulan discursos como el pedagógico y la práctica educativa con el discurso psicoanalítico”.

Personalmente creo que desde el trabajo escolar, el aporte está en **“la escucha”** o **“la lectura”** que ofrece el psicoanálisis sobre el fenómeno. A partir de ella se lo podrá pensar como un **“síntoma”**, como algo del orden pulsional que el niño trae desde su particularidad clamando “no ser representado” (ya que justamente, el mayor índice de dificultades se encuentra en la incapacidad del alumnado de “representación simbólica”).

En un caso que presenté como práctica en la facultad de psicopedagogía, evidentemente la “reeducación” fue la solución al “problema en matemáticas” de la alumna, en el cual, uno de los puntos a trabajar era que la niña no podía “representar” la hora. Pero lo interesante de su análisis, fue la lectura de la entrevista de la pedagoga con la madre, donde aparecen frases como “su padre es un hombre de ciencias”, “yo también tuve problemas con las matemáticas” o “la niña sólo le entiende a la maestra y a la asistente... a nadie más”. Entonces, pensé “qué lectura podía hacerse de este discurso de la madre sobre la imposibilidad de ‘representación’ de la niña?” Ello me recordó esos primeros trabajos de Freud, donde encontramos una clara contraposición entre **la representación y el afecto**, y donde él nos dice que cada uno de estos elementos tiene un destino diferente: la representación es “reprimida” y el afecto “suprimido”....

Hoy en día, entre nuestras tareas como orientadores escolares debemos realizar la detección, evaluación y valoración multidisciplinaria de la evolución de los niños, la elaboración de programas de desarrollo individual (PDI, ACI, etc., según la comunidad) y su seguimiento así como la orientación escolar al cuerpo docente y a la familia. Si bien esto es lo que nos marca la ley, hacerlo desde una concepción psicoanalítica, nos permite ofrecer un espacio único a ese niño, donde pueda **ser escuchado desde otro lugar** y donde recursos clásicos como el aporte del **maestro de educación especial, pueda tener un alcance distinto**. Desde esta perspectiva, creo que ya no sólo se trata del diseño de la adaptación curricular individual y su correspondiente “programa de reeducación”, sino una “lectura” diferente, donde ese espacio “de **educación individualizada” pueda ofrecer que otros significantes y “representaciones”** se pongan en juego.

Por último, debemos recordar que, por más “exitosos” que resulten los *programas de reeducación en matemáticas*, el psicoanálisis nos plantea este fenómeno de las DAM como “un síntoma”, “una formación de compromiso”. Por lo tanto, *para mí*, su mágica “solución” a partir del entrenamiento, parece ser una *“solución de compromiso”* para bajar la angustia que conlleva toda la situación en sí. Pero si ese “afecto”, si esa pulsión que no encontraba representación, no es trabajada adecuadamente y encuentra los significantes que busca, aparecerá más tarde o más temprano, bajo “otros síntomas”, bajo otras formas... pero reaparecerá.

Bibliografía

- Bruning, Roger H. y Otros (2004): *“Psicología Cognitiva y de la Instrucción”*; Madrid: Pearson-Prentice Hall
- Del Campo Adrián, M^ª Elena (2005): *“Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica”*; Volúmen I, II y Formularios de Prácticas. Madrid, Editorial: Sanz y Torres
- Solé, Isabel (1998): *“Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica”*, Cuadernos de Educación N° 28. Barcelona, Editorial Horsori.

LA EDUCACIÓN: ¿FICCIÓN PEDAGÓGICA? O LA PEDAGOGÍA: ¿FICCIÓN EDUCATIVA?

Preámbulo introductorio.- Algunas aclaraciones terminológicas para el caso.

Las preguntas del título no son banales juegos de palabras.

1-Defino 'Educación' como el o los procesos de socialización mediante los cuales el individuo humano pasa a formar parte de una cultura en términos autónomos o, en mis palabras, gana autonomía.

2-Defino 'Pedagogía' como la intervención de otros semejantes a fin de dar intencionalidad a la educación para que este proceso se cumpla según ciertas pautas y se dirija a la producción de determinados efectos, que se traducirán en la producción de formas distintas de subjetividad, esto es, de insertarse en la relación autonomía-heteronomía.

3-Defino 'Ficción' como aquella construcción, deliberada o no, a la que se recurre para hacer posible una vida –humana- condenada a la finitud, la ignorancia, la soledad, el desamparo, la violencia, el absurdo, etc.

4- Defino lo 'ficcional' como todo aquello susceptible de ser abordado sólo en tanto que ficción y, por tanto, elusivamente, ya sea como metonimia o como metáfora.

5-Defino 'real' como el todo inabarcable, inimaginable, inefable, al que ningún nombre le es propio y que es, por definición, incognoscible en términos absolutos.

6- Defino 'realidad' como el velo que se sitúa sobre lo real para prestarle una aparente consistencia sensorial y cognitiva, al servicio de la ficción (vid.3)

A-La 'ficción pedagógica' sería la intervención deliberada, para insertar la posibilidad de seguir siendo, pese a todo, humano; mientras la 'ficción educativa' consistiría en el recurso socializador mediante el cual se hace posible la inserción en un colectivo cultural llamado 'humanidad'.

B-La ficción 'es a' la realidad como lo ficcional a lo real (y viceversa).

C-Al 'es a', que establece una relación de proporcionalidad, la llamaré en lo sucesivo 'supuesto'.

7-La ficción es supuesta realidad como lo ficcional es supuesto real.

- La duda que plantea el título es si la Educación, tal como la he definido aquí, es una ficción pedagógica o si, por el contrario, es la Pedagogía la que soporta una ficción educativa.
- En otras palabras, lo que trato de plantear es si la Educación es un recurso de salvación colectiva y construcción de una balsa de Noé para la humanidad o si la Pedagogía es un intento de regular el tráfico humano para insertarse con el menor daño, a sí mismo y a otros, en la guerra colectiva al borde de cuyo abismo subsiste con precariedad y absoluta ignorancia nuestra especie animal.

En cualquiera de los casos es apreciable mi pesimismo que, lejos de ser una boutade, remite a una línea fundacional distinta a la de Sócrates, Platón, Descartes, racionalismo, ilustración, Rousseau... Por el contrario: nada impide que adopte como mi rincón de pensar a los presocráticos, sofistas, materialistas, empiristas ingleses, inmanentistas y materialistas, finalmente. Esa es la línea que he elegido.

I.- De “ficciones, pedagogía y verdad”

Por definición, somos factores –agentes- ficticios de lo ficcional, a la vez, que sujetos y objetos de ocultación de lo real –por acción u omisión.

(Lo "real" no es 'algo' tras la realidad, sino nuestra incomprendibilidad de ella, por inaccesible. Al carecer de existencia positiva, sólo existe como carencia o vacío o, todo lo más, como 'algo' obstruido como hacen la sábana o ectoplasma con el fantasma, que se introduce en la fotografía de la realidad y distorsiona la percepción del objeto enfocado).

Lo real de la ficción es inabarcable e inaccesible y, por tanto, no racionalizable ni formulable o representable directamente; por ello, provoca un terror irracional.

Las ficciones socializadoras imponen orden mediante la reducción de lo real a la realidad (para lo cual se sirven de dispositivos que, en último extremo, no excluyen aplicar la fuerza):

“La cuestión del Poder es uno de los temas predominantes hoy en el debate de las ciencias sociales. ¿Quién podría dudar en la actualidad de que el poder es ante todo el poder económico? Pero ¿cuáles son las sutiles pero no desdeñables formas de ejercer poder que tenemos los que no somos dueños del poder económico? Y ¿cuál es hoy el resorte fundamental desde el cual construye su poder el poder? Cito a Paul Valéry en una frase que me sirve para ir directo a la cuestión que me interesa: "La era del orden es el imperio de las ficciones, pues no hay poder capaz de fundar el orden con la sola represión de los cuerpos con los cuerpos. Se necesitan fuerzas ficticias". Es decir, que se gobierna más haciendo ficción, construyendo un relato social de la realidad lo suficientemente creíble, que utilizando la fuerza represiva. Lo que se llama la búsqueda de consenso, la producción de una opinión pública favorable al poder, el discurso hegemónico dominante. Este sería un estatuto de la ficción, aquella que es en realidad una red de relatos sociales que van variando según los momentos históricos, en donde justamente hoy, uno de los pilares de ese relato ficcional consiste en hacer creer que "ya todo está escrito".
CISLAGHI, S.: *La ficción de lo in-cierto a lo verdadero*

La ficción construye la verdad como uno de sus efectos de orden y reducción de lo real, luego la verdad implica un valor ficcional (¿o viceversa?): “*La verdad tiene siempre estructura de ficción*” (Lacan; vid nota 1). Ni lo ficcional ni su exclusión implican veracidad.

A la inversa, ¿qué dispositivo confiere valor de verdad? La ficción disciplinaria que, se basa en un supuesto de realidad basada en un orden que oculta lo real.

La disciplina, sin embargo, permite vislumbrar la complejidad de una verdad inalcanzable (realidad) a través del velo de ficción que la construye. El valor de verdad de la supuesta realidad (o de la disciplina pedagógica) tiene efecto de ficción educativa.

II.- Ficciones ¿educativas?

Las ficciones pedagógicas taponan el supuesto de la realidad del orden o del (¿des?) orden de la realidad.

La ‘normalidad’ es el efecto de la ficción de un imposible y las funciones del discurso pedagógico son ficciones de la ficción: interpretación y sentido de las ficciones verbales.

Todo ese conjunto de ficciones construyen una nueva ficción que es la del sujeto pedagógico. El montaje de ficciones que ‘figuran’ la verdad es una articulación estructurada (siguiendo unas reglas); sobre tal estructura (cuyos efectos son instituir verdades –luego la ley y la prohibición, orientadas ambas a la ocultación de lo real-) se mantiene la civilización. ‘Racionalidad’ es un nombre ‘moderno’ del ocultamiento (Hegel: todo lo real es racional), como ‘divinidad’ lo fue en otra época (‘el que ve la cara de Dios, muere’). Luego, el universo disciplinar es un universo ficcional que pretende representarse, a la vez que reproducirse ‘pedagógicamente’ mediante el disciplinar –que lo sostiene (efecto estructural). La constitución del individuo en sujeto social a través de su institucionalización-pedagogización (papel normalizador de la educación) como ficción de un 2º nacimiento.

La escuela y las ficciones de explicación del sentido de la realidad ‘total’ –versus incompletud-: ejes tópicos (espaciales) y crónicos (temporales). La educación escolar legitima las ficciones de un orden –institucional- que suplanta (ficciónándolo) el desorden de lo real.

La Pedagogía como Penélope educadora: construcciones y reconstrucciones del complejo ficcional. Cuando el / la maestra establece un lazo con su alumno (con cada alumno) adopta el papel de figura ficcional y, por tanto, sólo desde ese supuesto, puede aproximar al sujeto a la realidad inaugurando en él /con él un nuevo juego de ficciones, entre las que figura conceder valor de supuesta verdad a la ficción de lo real y asignándole en ese real un lugar al sujeto (lugar que cambiará dependiendo de la trama socializadora de donde provenga y de aquella otra en la que se pretende integrar).

Todo el proceso implica, institucionalmente hablando, la pretensión de constituir nuevos marcos normativos referenciales en función de los individuos cuya integración en lo real (o adaptación a) es una construcción que se encarga al aparato institucional (otra cosa es que éste, desnortado, derive en una inflación de reformas que acaba teniendo el sentido contrario al pretendido: reducir lo educativo a lo escolar, esencializar los sujetos escolares y la pretensión de modificar su ‘mecánica’):

“Si las ficciones infantiles y juveniles siempre han tendido a caer en el sentimentalismo de modo natural, esto es hoy mucho más patente. De ahí la importancia de que los educadores sepan hacer descubrir ficciones que ayuden en la educación sentimental de los chicos y darles armas para que puedan juzgar las que no tienen calidad. Cuando en su momento no se aprende a poner los sentimientos en su sitio, el corazón acaba ocupando el lugar de la razón, y las consecuencias pueden ser trágicas.” (GONZÁLEZ, L. D.: *El sentimentalismo en las ficciones infantiles y juveniles*).

Nota 1

“Una de las formulaciones más conocidas de Lacan acerca de la verdad es que ésta tiene estructura de ficción, afirmación ésta que no desprende a la verdad de sus ropajes imaginarios ni deja de aludir a un aspecto engañoso en la misma aproximación a la verdad.

El concepto de ficción es tomado de Bentham, pero se considera que fue Santo Tomás siguiendo a San Agustín quien llamó a la ficción ‘figura veritatis’. Por ejemplo en un juicio de sucesión se construye la ficción de que el muerto tiene continuidad en el heredero; el Rey es continuado tras su muerte en su sucesor, de forma de continuar y sostener la monarquía; la asamblea, el colegio eclesiástico, la Iglesia como conjunto o el pueblo, de Dios o laico, constituyeron ficciones de persona, como si fueran personas colectivas. La asamblea “decide”, la voz del pueblo “dice”.

La ciencia moderna también recurre a ficciones. Koyré enunció que es imposible ver un cuerpo en movimiento rectilíneo indefinido como exige el principio de inercia. Lo curioso es que en la experiencia sí podemos ver un cuerpo en movimiento circular; pero si bien “nunca presenciamos el movimiento rectilíneo, exceptuando el caso de la caída, que precisamente no es un movimiento inercial, no obstante el movimiento que la física se esforzará en explicar será el primero –el curvilíneo- a partir del segundo”. En todo caso la ficción científica apunta a la verdad, pero construye un saber que finalmente se desentiende de ella. La ciencia aspira a que el saber sea totalmente comunicable y por eso lo formaliza. En la verdad, en cambio, hay algo de inefable que sin embargo no deja de ser transmisible en sus efectos.” (*subrayado mío*)

MOSCA, J.C.: “*El lugar de la Verdad, un lugar en el Discurso*”

Trabajo presentado el 4 de octubre de 2008 en las X Jornadas Anuales de la EOL Sección Santa Fe “El Inconsciente y sus consecuencias”

Nuevas familias, nuevos lazos?

“Mejor pues que renuncie quien no pueda unir a su horizonte la subjetividad de su época”(1)
J.Lacan

El psicoanálisis, en su atenta escucha de la subjetividad, advierte en ella las coordenadas de la época, de un inconsciente que es histórico en tanto tiene que ver con las historias de cada sujeto y con la Historia que provee estilos de vida, modos de goce, de regulación y distribución de esos goces.

Inconsciente histórico que, en tanto fenómeno del lenguaje, también se transforma.

Tomaremos algunos ejemplos de esto que damos en llamar transformaciones familiares, para poder plantear algunos interrogantes y algunos efectos en la constitución subjetiva y en la clínica.

Una pareja de hermanos da a luz a un niño producto de una fecundación in vitro. A los pocos meses nace un hermano de ese niño, resultado también de las nuevas técnicas de reproducción asistida, habiendo sido alojado, este último, en un vientre alquilado de una mujer americana.

Ha ocurrido allí un incesto sin relación carnal, habiendo nacido un niño de patrón genético idéntico?

El padre, es el padre y el tío? Quién es la madre del segundo niño? La tía que lo criaría que, a su vez, es madre de su medio hermano o la dueña del vientre alquilado?

Si bien la ciencia establece quién es el padre biológico a través del ADN, resulta ahora que, la madre puede ser múltiple.

Está la madre portadora o uterina o ginecológica, la genética o donante y la social o adoptiva. Se invierte así el adagio según el cual madre hay una sola.

Viejo adagio latino *Pater semper incertus es, mater certissima* citado por Freud en La novela familiar del neurótico.

Advertimos entonces que, la *transmisión genética* ha sido sustituida por las NTRA (nuevas técnicas de reproducción asistida), la *paternidad* por la *parentalidad* y al *patronímico* se le ha sumado el *apellido materno* como sustitución o como complemento.

A Inés la lleva a la escuela el novio de la madre y le confecciona su traje de fiesta la novia del padre, madre a su vez de un hermano de Inés y de otro niño, fruto de una pareja anterior. He aquí un ejemplo, entre tantos, de *los míos, los tuyos, los nuestros*.

Mientras, cada año, el mercado insiste con su oferta de regalos del día del padre y de la madre, las familias ensambladas, monoparentales, reconstituidas, ampliadas, niños criados por abuelos, avanzan en franca mayoría. Esos regalos van a parar cada vez menos a manos de padres y madres en lo real.

Todo el sistema de parentesco se encuentra tocado y algunas legislaciones parecen querer acompañar estas transformaciones. (en este caso las autoridades educativas del gobierno argentino consideran la posibilidad de legalizar estas figuras a la hora de firmar libretas y autorizaciones, asistir a reuniones de padres, retirar a los niños antes de hora.).

Por otra parte, y también en busca de nuevas legalidades, las comunidades homosexuales juntan firmas para que se legalicen las uniones civiles sin discriminación de género, al estilo de los pacs franceses (pactos de civilidad y solidaridad). *Se pacser:*

neologismo que indica hacerse pareja de hecho con derechos semejantes al matrimonio, legislación que mantiene la prohibición del incesto y abarca parejas hetero y homosexuales. Mientras tanto, las parejas homosexuales también luchan por su derecho a adoptar niños.

Los niños criados por parejas homosexuales llamarán a ambos papá o mamá? O los llamarán por su nombre, borrando así uno de los rasgos de las familias en el que los menores llaman a sus padres por su función? Habría que pensar qué ha significado esta forma de nominación desde la función al interior de las familias.

Sabemos, desde el psicoanálisis, que no hay la *familia*, no existe ni la buena familia ni la familia tipo, hay *familias*. Ya Lacan nos advertía en 1938, en su texto *La Familia:* "no somos de aquellos que lamentan un supuesto aflojamiento del lazo familiar" y continuaba "los efectos psicológicos originados en la declinación de la Imago paterna quizás, esta crisis dio origen al psicoanálisis"

La familia ahora es, más claramente, un conglomerado de funciones a cubrir, lo biológico queda desprendido, la familia no es más *natural*.

Reproducción, parentesco y funciones no se yuxtaponen ya como en la familia conyugal de la que nos hablara Durkheim y, como nos señalara, Eric Laurent en "*La extensión del síntoma hoy*" que, según Lacan, la historia de la familia sería la historia del matrimonio.

Podemos pensar con J.A. Miller, en "*Cosas de familia en el inconsciente*", la familia como encarnación del Otro de la Ley y del Otro de la lengua, como regulación de los goces y que "*La lengua que cada uno habla es cosa de familia y que la familia en el inconsciente es el lugar donde se aprende la lengua materna*" "que sitúa también los modos de gozar.

Los avances de la ciencia, la declinación del padre, el borramiento de las diferencias sexuales y de las funciones, la mimetización, el corrimiento de las funciones: del padre a la madre y de estos al estado, la fragilización de los lazos sociales, son factores que han confluído en las transformaciones familiares.

Ahora bien, estas funciones familiares: transmisión y regulación de los goces, transmisión del patronímico, de un nombre, de un deseo, a través de una lengua: ¿están tocadas hoy por las transformaciones familiares?

¿Serán los padres e hijos de hoy los mismos que Freud saludaba el último día del siglo XVIII, en su poema (*) dedicado a su amigo Fliess en ocasión del nacimiento de su hijo Conrad? (carta 231 del 29 de diciembre de 1899)

Allí, haciendo mención al mandato del padre, al orden sagrado en el que colaboraría el hijo, pone al padre del lado de atemperar el linaje femenino, sustentando la sucesión legal y la herencia del trabajo paterno, colocando a la filiación como la continuidad de un linaje.

Mientras para Freud la familia estaba ligada a lo mítico y a lo biológico, Lacan ya en 1938 la sitúa del lado de la estructura y hablaba allí mismo de la declinación de la imago paterna.

La declinación del Padre está vinculada con la función social, con la arbitrariedad de la jerarquía de la monarquía, el espíritu religioso y los modos de producción. Su Majestad, la sagrada familia- donde el padre le hace la ley a la madre- caen por los ataques de la democracia, el liberalismo, la ciencia.

Hoy el padrone violento y duro, en occidente, termina sus días en un geriátrico.

El padre real ha declinado, así, a favor de la función paterna

Decae el padre, y la función paterna quién la ejerce?

Función que necesitaba de la palabra de una mujer y de una ratificación social- justamente aquí esta cuestión de las legalidades juega un gran papel-esa función circula hoy de otro modo en las familias, constituidas por un niño.

Surge, de este modo, el concepto de parentalidad que tiende a sustituir el término de familia, pasando de la autoridad *paternal a la parental*. Podemos hablar así, en lo concerniente al orden familiar, de simetría e igualdad entre un padre y una madre. El borramiento de las diferencias sexuales trajo aparejada la equivalencia y, al decir de Marie Hêlené Brousse, el mismizar, *mêmeté*, el intercambio de funciones. *Mêmeté*, mismidad.

La *familia, parent*, viene a reemplazar al padre y la madre *parents*. Hay un borramiento en la diferenciación de funciones. En lugar de diferencia padre- madre hay una equivalencia e intercambiabilidad en las funciones. La parentalidad se declina a favor de las o los pares, co o monoparentalidad.

¿Cómo se establece, entonces, la paternidad, ya no sólo desde lo real o lo legal sino desde lo subjetivo?

El ADN adjudica paternidad pero no vuelve a un hombre padre de un niño, en toda filiación, sabemos, es necesaria una adopción. La consanguinidad no lo ha garantizado nunca, tampoco ha garantizado el deseo de una madre.

Además no se trata sólo de considerar estos cambios en la distribución de las funciones al interior de las nuevas familias sino de pensar, también, en cómo se regulan los goces en una familia en la actualidad. El imperativo a gozar del superyo lacaniano encuentra hoy un sin límites, proveniente de los imperativos del mercado donde los sujetos son puestos a gozar todos con lo mismo, rápidamente, a no desear, a no soñar, a no esperar. Sujetos consumidos que consumen en busca de una satisfacción que no deje nada para después, nada para desear. En tanto, en las nuevas familias, a las que podríamos llamar para estar a la altura *del fast read, fast cha*- rápida lectura, rápida conversación- las NFOF: nuevas formas de organización familiar, en ellas podríamos pensar *si* circula un deseo, *si* los goces- para que no sean mortíferos- encuentran una regulación, *si* un niño encuentra un nombre y un lugar para su subjetividad.

Las familias, llamadas tradicionales, si de algo se ocupaban o si algo se esperaba de ellas era que refrenaran los goces, muchas veces “des-reguladamente”. Al punto tal de anular el deseo, la subjetividad; des-regulada la prohibición en más. Los goces sólo para el padre o una madre estragadora.

Entonces, ni tanto ni tan poco.

Las nuevas formas de satisfacción libidinal, que las nuevas formas familiares representan, parecieran atentar contra un único modo de satisfacción y de regulación con las consecuencias de segregación de las diferencias que acarrear.

Las ficciones familiares que se sostenían desde los lazos biológicos con una lógica universal de la función paterna hoy necesitan ser pensadas de otra manera. Las nuevas, diversas, formas familiares hablan, justamente, de la diversidad de ficciones que cada sujeto constituye e inventa en su propia familia, en tanto no hay una sola que lo alivie.

Elvira María Dianno
Psicoanalista
Miembro de la EOL y de la AMP

Bibliografía

-Brousse, Marie Hèléne: “Un neologismo de actualidad: la parentalidad” Revista Enlaces N° 11 2006 Bs As

-Durkheim, Èmile:”La familia Conyugal” 1892

-Freud, Sigmund “Cartas a Whilhem Fliess” (1887-1904) carta 231 del 29 de diciembre de 1899 Amorrortu, Bs. As. 1994

“La novela familiar del neurótico”

-Lacan, Jacques (1) Escritos 1, “Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis”, 1953.

- Lacan, Jacques « La familia »1938

-Laurent, Eric “La extensión del síntoma hoy” en “Psicoanálisis y Salud Mental”

-Miller, Jacques Alain. “Cosas de familia en el inconsciente” . Conferencia de clausura de las "1° Jornadas de psicoanálisis". Valencia. 1993.

(*)”Salud al hijo intrépido que por mandato del padre
acudió en el exacto punto del tiempo
para ser su escudero y colaborador del orden sagrado.
Pero salud también al padre que en el instante previo por el cálculo supo
atemperar el femenino linaje
y sustentar su parte en la sucesión legal
no atestiguado ya por la apariencia sensible como la madre
él reclama a los poderes superiores lo que le es propio: el razonamiento, la fe y la duda;
se yergue entonces pertrechado, capaz de sufragar el error,
en camino hacia una maduración infinita desde la atalaya del padre.
Que acierten los cálculos como herencia del trabajo paterno,
Que se transfieran al hijo y por el cambio del siglo
Juntan en unidad de espíritu lo que separan los ritmos de la vida.
(Sigmund Freud Cartas a Whilhem Fliess (1887-1904) carta 231 del 29 de
diciembre de 1899 Amorrortu, Bs. As. 1994)

Valencia, 4 de febrero 2008

**Grupo de Investigación de Psicoanálisis y Pedagogía.
Instituto del Campo Freudiano de Valencia.**

Sobre el uso del semblante en la educación.

Patricia Tassara

Introducción.

Lejos de pretender encontrar una respuesta única, este trabajo apunta a abrir interrogantes sobre la tensión que se genera entre el respeto a los semblantes del niño y el goce del sujeto que hace obstáculo en el ámbito educativo. La educación no incide sobre los estilos de vida, sobre lo íntimo del goce del sujeto, pero sí puede con el uso de su máximo instrumento, el lenguaje, ofertar *Otro lugar* donde el niño pueda alojarse. Respetar los semblantes implica ofrecer un lugar a la palabra pero sin interpelar el goce de forma directa. ¿Cuáles son entonces esas formas indirectas que se pueden utilizar en la escuela, cuando el goce detiene el recorrido educativo en el niño?

Lo simbólico es semblante.

El discurso se muestra como semblante. Esto nos indica que el concepto de semblante, no queda reducido al registro Imaginario sino que se sitúa entre el registro Imaginario y el Simbólico. Es en este sentido que JA Miller nos indica que lo Simbólico es semblante.

Siguiendo a Lacan, el velo, la cortina, es una de las imágenes más fundamentales de la relación humana en el mundo y es una de las formas de ilustrar la situación del amor. Cito: “Puede decirse incluso que al estar presente la cortina, lo que se encuentra más allá como falta tiende a realizarse como imagen. Sobre el velo se dibuja la imagen. Ésta y ninguna otra es la función de una cortina, cualquiera que sea. La cortina cobra su valor, su ser y su consistencia, precisamente porque sobre ella se proyecta y se imagina la ausencia.” (1)

Lo real es antinómico al semblante

Ahora bien, estos dos registros, Simbólico e Imaginario, harán nudo con el tercero, lo Real. Pero debemos tener claro que semblante y real son opuestos. ¿Qué es lo real? Es la dimensión de lo imposible y también del goce.

El semblante entonces, no es solamente apariencia, sino que es operativo, tiene por función velar una ausencia estructural, S (A/). En psicoanálisis hay varios semblantes (el sujeto supuesto al saber, el falo, el Edipo, la verdad) pero hay uno que es primordial, en tanto funciona como nudo entre los tres registros antes mencionados, el Nombre-del-Padre. Es el significante que funcionará como punto de capitón en la neurosis en tanto detiene el desencadenamiento delirante. Es un semblante que cubre lo real del padre. Por ello, “la psicosis desnuda los semblantes” (2) y lo real se le presenta al sujeto sin velos por ejemplo con la certeza de la persecución

El ser y el semblante.

Por otro lado, siguiendo el texto de Miller, vemos que el semblante, está colocado del lado del ser. El ser está del lado del parecer (Imaginario) pero también del lenguaje (Simbólico) en tanto sólo se es porque se dice ser. No hay ser que exista fuera del lenguaje y el sujeto es un sujeto de lenguaje. ¿Cómo pensar entonces la cuestión de respetar los semblantes del otro en el entorno escolar? ¿Acaso esta cuestión no entra en tensión en la educación cuando encontramos sujetos identificados a un ser: “soy hiperactivo” como si esa identificación los eximiera de toda responsabilidad?

El semblante y el goce.

“El semblante consiste en hacer creer que hay algo allí donde no hay” (3)

Desde el psicoanálisis, entendemos el goce como el punto más íntimo de cada sujeto, el punto de exceso, el punto donde la paradoja de “buscar el mal como si fuera el propio bien” se pone en juego (4). Ese goce irreductible a cero, imposible de educar, lugar donde se aloja la pulsión de muerte y la agresividad estructural del sujeto, será rodeado por velos, por la belleza, por los ideales, en definitiva por el lenguaje.

Respetar los semblantes del otro, consiste en no arremeter *de forma directa* contra el modo de goce particular de cada uno. ¿Acaso esto nos abre la posibilidad de pensar en una posible forma indirecta de abordar el goce del sujeto?

“La educación tiene la posibilidad de hacer con el síntoma, con la particularidad del sujeto, sólo si lo envuelve con los recursos culturales. Si se interpela de manera directa, se fija y se transforma en reacción negativa” (5) Esa forma directa de interpelar el goce, la vemos en los intentos reglamentistas, de control, de adaptación, de dominio, de las etiquetas diagnósticas que fijan al sujeto tras una identificación, en la medicalización excesiva, en la politización y judicialización de determinadas problemáticas, siendo todas ellas formas de desresponsabilización y rechazo de la singularidad.

Se pierde entonces la transferencia, el vínculo educativo, y aparecen los fenómenos de violencia. Un ejemplo. “un niño con serios problemas en la escuela era tomado como ‘un caso más de violencia’, esta interpretación tenía dos tratamientos: o expulsión o exclusión en el interior de la clase donde quedaba asilado, sin actividad. Pero nadie le había preguntado qué le pasaba, los educadores creían comprender lo que sucedía a partir de que tenía una ‘familia desestructurada’ (6). Este ejemplo nos muestra por un lado la ausencia total de la función de la pregunta, ya sea dirigida al niño sobre su padecimiento como también hacia el insoportable no-saber de los mismos docentes sobre la causalidad de dicha problemática, prefiriendo obturarla con una creencia generalizadora: Todos los niños de familias desestructuradas (se supone que todos sabemos qué significa eso) son violentos.

La educación opera sobre el sujeto con la palabra, con la entonación, con la mirada y con el deseo del educador que posibilitará o no el vínculo educativo, podrá convertirse o no en un Otro que aloje la particularidad del niño. Si la particularidad encuentra un alojamiento, si no se borra la dimensión subjetiva, entonces contaremos con la dimensión de la responsabilidad del sujeto y la educación podrá cumplir su función civilizadora. ¿Qué significa que un educador aloje la particularidad de un niño cuando su aula tiene un número de niños que excede la norma? Esta lectura psicoanalítica, no desconoce las enormes dificultades con las que el maestro se las tiene que ver en su día

a día. Pero aunque tenga 15 o tenga 30 alumnos en su clase, su transmisión siempre será ‘al grupo’ pero ‘recibida’ en el uno por uno. Alojar la particularidad, no significa convertirse en el ‘psi’ del niño, significa que hay un educador advertido sobre la existencia de la marca de goce sobre el sujeto.

La creación del vínculo social, única vía de hacer entrar el goce por la palabra para apuntar a la función educativa, es uno de los modos de envolver el síntoma del niño. En definitiva, estamos hablando de cómo se regula el goce. Regularlo no es igual a pretender anularlo. El educador podrá apuntar a la regularización del goce con el deseo y su propia transferencia de trabajo en lo que hace. Si el propio educador está atravesado por un deseo, eso se transmitirá al niño generando su interés y consentimiento a regular el goce, sabiendo que el sujeto nunca consentirá a todo. El goce no es reductible a cero.

En el caso M, presentado en este espacio por V Cinosi y P Tassara, vemos a un niño de 4 años diagnosticado de déficit de atención e hiperactividad. La respuesta escolar no fue reglamentista, o de control, cuestión que hubiera fijado al niño en su goce sino de soportar el no saber sobre las causas del síntoma y preguntarse qué sucede. Se puso en funcionamiento la pregunta y se abre un dispositivo de palabra en el que la psicopedagoga aloja la particularidad del sujeto generando el amor de transferencia. Se respeta y se aloja el síntoma ofreciéndole un espacio para “empezar el día de mejor manera” y juegos de mesa que permiten la introducción de “las normas” en el juego. Se aloja al niño con sus semblantes de inquieto, pequeño ladrón, o agresivo y se le ofrece un trabajo sobre ese goce a partir del juego, en definitiva, el lenguaje.

En el caso presentado por M Socolovski y Charo Jiménez, vemos un niño “especial”, “perdido”, sin casi hábitos de alimentación ni de esfínteres, que juega a abrirse paso corriendo y expulsando lo que se interponga en su camino, o cayendo como un peso muerto, forma de decirle ‘no’ al Otro. Era un niño con un Otro familiar que no lo había alojado de forma suficiente. El niño cae del Otro tras el nacimiento de sus hermanitos gemelos. Es la institución escolar, y su maestra de apoyo en particular, quien con su interés, y precaución, logran una importante mejoría. Se vuelve a abrir un espacio de palabra tanto para el niño como para sus padres dentro de la escuela. Es un espacio donde el niño repite el juego de dejar caer tres animalitos. Hay un momento fundante, cuando la maestra de apoyo le dice al niño quien insistía en escaparse, que *ella se pondrá triste si él falta* y que tendrá que buscarlo. El Otro escolar le otorga un lugar, verbaliza la falta y le da elementos para escenificar lo que le sucede.

En el caso de Y presentado por E Tabernerero como maestra del niño, vemos a un sujeto con dificultades de lectura, que trabaja poco, no se socializa, “pide su atención”. Él es ese pequeño Matrix, que dibuja un cuerpo robotizado, que dice hablar con su mochila y poseer “alas para volar”. El caso inquieta y hace pregunta en los profesionales educativos.

La maestra transmite a la madre “el hecho de que nos preocupamos por él, no para “etiquetarlo” sino para ayudarlo a *encontrar un lugar*”. Elvira escribe: “Si Y no se conecta con las historias que se cuentan, si Y no tiene a su disposición la comprensión de su mundo, *algo deberá tener a su disposición para crear respuestas de ficción*”

(frente a su real), cuando se dirige al Otro con sus dichos. Son dichos que en los otros producen enigma, pero que pueden ser acogidos de la buena manera”.

Vemos que en los tres ejemplos, la cuestión de ofertar un lugar al discurso del niño, se pone en primer plano. Respetar los semblantes con los que Y se presenta, es no pretender erradicar sus historias, o su posible delirio, sino que se trata de apuntar a encontrarle un lugar donde alojarse. Por otro lado, cuando Y se masturba en clase, la maestra interpela el goce con un semblante que dice: “Aquí no”

Se trata de descubrir las diferentes formas, en cada caso particular, en las que la palabra envuelve el goce, el goce es interpelado con semblantes o se logra su distensión con los juegos, la música, el deporte, el arte. (7) Distender, interpelar, envolver, a fin de situarse en otro lugar que el de la impotencia o la repetición del tropiezo.

Respetar los semblantes del sujeto, es también, respetar las imágenes con las que envuelve su falta fundamental. ¿Es esto posible en la educación sin que tengamos en cuenta el amor? ¿En qué medida el respeto al semblante del otro no implica al menos un atisbo de saber sobre la propia falta de uno?

Notas.

1. Jacques Lacan. Seminario IV. La relación de objeto. Paidós. 1994. pag 157
2. JAMiller. De mujeres y semblatnes. Editorial Cuadernos del Pasador 1, 1993. Pag 14
3. J. A. Miller. De la naturaleza de los semblantes. Paidós. 2002. Pag.18
4. Hebe Tizio coordinadora, Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Gedisa 2003. Pag 122. Texto de Anna Aromí
5. Ídem. Pag 170. texto de Hebe Tizio.
6. Idem Pag.172.
7. Hebe Tizio La educación y los cuerpos de hoy. Texto realizado a partir de la Conferencia en la Universidad de Deusto el 7 de abril de 2006

PRIMERA PARTE:

El caso Clínico: “Un niño raro y su madre”

**Presenta : Elvira Tabernero
Diciembre 2007**

**Este caso es presentado desde el marco de la escuela primaria. Alumno de 3º .
Tiene atención de profesor de PT y de Logopeda.**

A los pocos días de recibir a mis alumnos observo algo raro en Y. Me solicita atención continua si quiero que realice sus trabajos. En la evaluación inicial observo que no ha contestado a nada del área de lenguaje, pero sí en cálculo.

Su manera de caminar es algo rígida, se acerca a contarme cosas, me llama la atención. Es bien acogido por sus compañeras. La tutora anterior me dice que hay una compañera que le sabe ayudar muy bien. Sentada a su lado, un día me sorprende masturbándose. Le digo que allí no debe hacer eso.

La madre me solicita hablar a las pocas semanas. Yo he leído los informes de Y, cosa habitual cuando un alumno va a llevar un seguimiento de E .Especial . Pero también descubro que aparece el profesor de Logopedia al mes y solicita verlo.

Entrevista con la madre:

Los primeros contactos con la madre, en el patio de la escuela, al entrar o salir, me hacen ver una madre “a la defensiva”, con exigencias de cara a la maestra con la que se enfrenta. Rigidez, muy centrada en ella y en su hijo, me hacen pensar en posibles problemas que hay que situar bien. Con esta primera valoración, intento situarme en mi función de maestra, recordando las normas, pero abierta a la pregunta ¿qué debo saber de este niño y de su madre?

La madre me requiere que el niño debe llevarse los libros a casa, y las libretas, para que ella pueda ayudarle (la norma es que los niños dejen sus libros en clase y sólo lleven los que necesitan para hacer algún deber).

Se lo explico, pero no está muy dispuesta a aceptarlo. Le pregunto por Y. Me explica, inmediatamente, que ella vive sola con él. El padre lo saca algún fin de semana, vive con otra mujer. Lo dice muy molesta. No se hablan. Pero, añade, tampoco hablo con mis padres. Se portaron mal conmigo. Mi padre murió el año pasado.

Días antes, en una clase que yo falté, la profesora que me sustituyó pidió realizar el dibujo de si mismo a cada niño. Intrigada, me señaló el dibujo: Todo pintado de azul, tenía la cabeza con dos orejas muy puntiagudas y grandes, dos brazos en forma de alas que salían de la cabeza y dos grandes piernas que salían verticales de la cabeza, acabadas en dos pies en forma también de alas pequeñas.

Se lo señalé a la madre, preguntándole por las orejas: me contestó que acababan de operar a su hijo del oído izquierdo y que quizás aún le dolería.

Respecto de las piernas me informó que de pequeño tuvo que llevar unos hierros para dormir, para corregirle el que las piernas se le doblaban hacia dentro. Asimismo, al oír hablar de los brazos como alas recordó que su hijo en infantil tenía la costumbre de decir que tenía alas y que podía volar. Lo llevaron a la psiquiatra que le dio medicación un tiempo, ¡ pero ya está dado de alta!

Toda esta información la dio de golpe, sin entrar en detalles, como queriendo pasar página.

Sin embargo, empezó a quejarse de que a su hijo los compañeros del comedor ya el año pasado le decían “Matrix”, y eso le parece grave.

En una 2ª entrevista tutorial con la madre apareció con la abuela paterna. Se percibía que no tenían ningún contacto. Había tensión y desacuerdo total en el comportamiento y preocupaciones de ambas. No pudimos saber cómo habían coincidido (aunque la madre aceptó que la abuela entrara). La abuela se justificó porque está preocupada por el niño, ya que es ella quien más tiempo lo tiene cuando le toca el fin de semana con el padre. Las comidas, los deberes que debe hacer el niño, que no puede porque no se lleva nada. La madre apareció callada, y fue el profesor de PT el que más habló, manifestando su preocupación porque no hace casi nada de lo que le propone, no sabe o no se acuerda.

En una excursión que hicimos, al salir lo llevaba de la mano porque había habido problemas de formar parejas y sobraba uno. Pensé en el día anterior que Y había estado llorando, quejándose de que le habían hecho sangre, al empujarle en la fila de entrada. No había tenido tiempo de ver cómo había ocurrido, pero no quería dejarlo sólo. La madre por la tarde vino a quejarse de “cómo es que llevaba de la mano a su hijo”, que nunca había necesitado que lo protegieran así, muy enfadada.

El profesor de Audición y lenguaje me devolvió al niño después de la 2ª sesión diciéndome: ¿cómo te las arreglas con este chico? No se entiende nada de lo que dice. Ya hablaremos, le contesté.

El profesor de P. T. me solicitó quedarse en clase en una de las dos sesiones que lo saca. De acuerdo, él le hace el seguimiento del trabajo que realizamos en ese momento. Pero, al salir, me dice: me hace reír, me sale con unos comentarios que no tienen nada que ver con lo que estamos haciendo. Por ejemplo: *esta mano no quiere escribir está cansada*.

Tutora:

Por ese tiempo yo tuve la oportunidad de escuchárselo también. Además, un día sin venir a cuento me dijo: *¿sabes?: mi mamá tiene las manos frías y aún no se ha muerto*. Recordé al llegar a casa que días antes habíamos hablado de La circulación de la sangre y que tenemos calor en el cuerpo.

Otro día me sorprendió a la salida con esta frase: *Está fea, ¡mírala!, mi madre, se hace esos rulos más pequeños y está fea*. Había una separación muy grande en su **dicho**, sin afecto.

Habitualmente, cuando me acerco para ver cómo trabaja, observo que no empieza, que está distraído. El me dice: *es que ¿sabes?, mi mano está cansada*.

Si le pregunto qué ha hecho el fin de semana para ayudarle a iniciar un texto dice: *¡es que no me acuerdo!*

Sus actividades de cálculo las realiza bien. Tiene una letra bastante legible y con correcta ortografía, pero no sigue las lecturas, no recuerda. La velocidad lectora es mínima. Si la compañera de al lado le ayuda consigue no perderse en los ejercicios. Pero, la organización del espacio en las libretas no la consigue. En las actividades colectivas, donde los niños toman la palabra y se expresan, él se mantiene callado, como perdido.

Psicopedagoga:

Me empecé a preocupar y solicité informe psicopedagógico a la psicopedagoga. Me dió la hoja para solicitarlo, pero a continuación me dijo que mejor continuáramos observando antes de dar un paso.

Al recibir los primeros controles con las notas sacadas, la madre solicitó entrevista con la psicopedagoga. Esta me lo comunicó: "me ha pedido hablar conmigo para ver cómo va" No es para comentar algo que hace, su comportamiento, sino a nivel de conocimientos..."

Por eso, la psicopedagoga le llamó para pasar 2 pruebas: el WPPSI breve de inteligencia y el test de KAUFMAN de inteligencia.

Los resultados le preocupan: bajo en lenguaje y alto en manipulativo. Ha mantenido el mismo bajo nivel de los 5 años (ahora tiene 8), cuando la psicopedagoga anterior le pasó las mismas pruebas.

En el test de KAUFMAN que me muestra: Saca 119 en razonamiento (completamente normal) y 77 (muy bajo) Una diferencia de 42 es significativa. Me comenta: hay una diferencia clara entre el uso del lenguaje y vocabulario (bajo) y el razonamiento lógico (matrices que relaciona, donde no aparecen palabras, que es normal).

Pero, me dice. Lo que es preocupante es que habla con su mochila: le interrogo. Si, cuando me lo he llevado me ha dicho: "*mi amigo si que va abrigado*". No es posible deslindar si es una fantasía infantil de "tener un amigo", un otro con el que habla, o es otra cosa.

Lo ha vuelto a repetir conmigo: "*Mi amigo no tiene frío!*" ¿Cómo?, le pregunto. *¡Es broma!, ¡Te lo has creído!*. Desde hace unos días varios compañeros/as, han tenido la ocurrencia de poner el anorak colgado de la mochila, a su lado, abrochándolo. El ha hecho lo mismo. ¿Cuál es la diferencia?.

Problemas con los compañeros:

Dos niños y una niña juegan habitualmente con él. Aunque juega también solo. Pero lleva varios días que entra llorando: se queja de que le empujan y le han hecho sangre (es bastante improbable), pero sí le han empujado. Es su manera de quejarse. Hablando con ellos reconocen que se hacen bromas, pero que no comprenden las bromas que él les hace y les insulta, entonces le pegan.

Tengo citada a la madre para otra entrevista. El objetivo es comentar lo que va pasando, cómo le ayuda en casa y porqué me ha traído una nota en un trozo de papel donde intenta explicar a su hijo cómo se hacen las sumas de horas y minutos (un nivel de 4º-5º), inexplicable. Pero, sobre todo, transmitir a la madre el hecho de que nos preocupamos por él, no para "etiquetarlo" sino para ayudar a encontrar un lugar para él, que, en la medida en que la descomplete, irá surgiendo.

Entretanto, voy enterándome que la madre ha tenido una entrevista con la Jefe de Estudios, que ha solicitado otra con el profesor de PT...

Reflexiones desde la Orientación lacaniana

Es necesario situar el caso. No es un niño que esté en análisis. Podría estarlo, pero aún no ha llegado su oportunidad.

En la medida en que ha producido enigma en mi, puedo decir que también lo ha producido en los otros profesionales. ¿Por qué razón lo traigo aquí?. Porque, aunque no ocasiona problemas, molestias, por ahora, a los profesionales, si que es un caso que me parece interesante para hacer confluir nuestros discursos y puede enseñarnos.

Quiero plantear tres puntos para debatir:

- 1- El caso de este niño hace “circular la palabra”, nos causa enigma...Ha producido, y preveo que pueda continuar ese encuentro entre los dos discursos: psicoanálisis y pedagogía.
- 2- Necesitamos mantener “el lazo social” como brújula. Es un concepto que nos sirve como instrumento para ese encuentro entre discursos. Aquí tenemos un obstáculo: el goce. Precisamente, un obstáculo para el niño, pero también para la comprensión. Es un concepto, el de goce, que pertenece a uno de los dos discursos: el psicoanalítico.
- 3- ¿Por qué este caso nos permite hablar y producir ese encuentro?. ¿Cómo hacer para que no se obture?

1-Al ser un caso enigmático, porque tenemos elementos, muy parciales, de su historia y proceso, lo primero que se me ha planteado es la **cuestión del diagnóstico**.

Tenemos ante nosotros un niño que vive solo con la madre, desde los 4 meses.

Una madre con la enfermedad de Lupus. Esta enfermedad tiene unas características relacionadas con problemas psicológicos (podemos discutir a partir de datos obtenidos en Internet, que apporto).

Sabemos el lado solitario de la madre, su falta de contacto con el padre del niño, así como el poco contacto que este mantiene con él. También la relación distante que manifiesta con sus propios padres.

Tenemos el episodio en infantil del niño “con alas y que quiere volar”.Así como su tratamiento psiquiátrico, reconocido por la madre.

Podemos analizar los dibujos del niño (que apporto), así como sus dichos. Teniendo en cuenta que han sido relacionados por la madre con diferentes momentos de la evolución del niño y sus “operaciones”

Tenemos las “observaciones” de la tutora y los profesionales: la masturbación, sus dichos y sus relaciones con los compañeros. También los movimientos rígidos de su cuerpo, que han provocado, a mi parecer, el insulto “Matrix”.

Es positivo que la psicopedagoga tema hacer un diagnóstico y lo posponga.

Lo que hace enigma , sigue empujando en esa línea. Hay contradicciones.

En “El acceso del niño a la palabra. Condición del lazo social”. Rosine y Robert Lefort señalan estos puntos que conviene recordar:

“Todo comienza con el grito.....No hay solamente satisfacción de la necesidad, sino además la madre habla, no es solamente portadora del objeto de la satisfacción, sino también de la palabra, es la que hace el Otro, el Gran Otro, como lugar del significante.

Es a partir de ahí que el bebé va a devenir no solamente un organismo con necesidades inevitables sino un ser hablante bajo la forma de su balbuceo precoz.

Si la fuente es la escucha de la palabra del Otro, evidentemente no es de la comunicación de lo que se trata sino de aquello que Lacan ha llamado “lalengua” cuyo carácter principal no es la comunicación ni el sentido, sino el goce., goce del ser.Es el momento inicial del goce de la escucha de su voz y de su significante fonemático, unario, el S1...

Esta primera etapa que relaciona al objeto (a) voz y al significante S1, (S1-a) es la relación fundamental de la palabra al ser.

Veremos que la ausencia de la pareja (S1-a) está en la base de las más severas desviaciones estructurales de la patología, y que la cura analítica debe apuntar a restablecer esta fuente intrínseca, en el mejor de los casos.; lo que no siempre es posible.

Mi pregunta la planteo aquí: ¿Ha habido goce de lalengua en este niño?

2- Cómo se presenta el goce en este niño?

Atención al conflicto, que empieza a surgir: entre el niño y los compañeros.

¿Cómo se presenta el goce en este niño? Es un goce masturbatorio. Tuve ocasión de comprobarlo.

Es el goce del órgano que no abre al Otro. Lacan lo llamó el goce del idiota, que corta el lazo social.

Philippe Lacadée (en “Los fundamentos del lazo social”) nos dice *que es importante, en la primera fase del encuentro del niño con el goce masturbatorio, que la función paterna “saque el asunto real de las manos del niño para elevarlo a la dignidad del intercambio simbólico”.*

Lacan sitúa en primer lugar el goce como goce del órgano, separado del Otro.

Posteriormente, hará del falo un significante primordial. Pero situar el goce, como goce de órgano, ubica el concepto de goce en tanto sustancia donde el sujeto saca su sustancia de sí mismo sin pasar por el Otro. ¿Qué es lo que va a instaurarse para que haya relación al Otro? Es a partir de un menos, un no-todo, de un agujero, que el sujeto se enganchará en un tipo de discurso, el discurso del Amo o sea, del inconsciente. Para ello debe producirse el sujeto barrado S/.

¿Cómo se produce el sujeto barrado?. Con la lengua. *La conjunción del (S1-a), goce del parletre, con otro que le opone un S2, hace barrera al goce al hacer sentido en el S1, hasta ese momento sin sentido. Es en ese momento que aparece el S barrado, el sujeto del inconsciente, pues el deseo del Otro se pone en marcha.*

Este discurso, le ofrece la representación de un significante primordial S1, pero también le ofrece la posibilidad de una represión de la falta, de la división subjetiva, y con ello de la introducción del inconsciente

$$\frac{S1---S2}{S/ \quad a}$$

Una sustitución significativa se instala entre S1 y S2, en relación con el Otro y esto hace metáfora: S1/S2 . La metonimia sin fin de la cadena significativa del S1 encuentra su punto de detención en ella, modelo de la metáfora fundamental, la metáfora paterna, donde lo simbólico vendrá a tomar el lugar del agujero en I, el Ideal del yo.

Pero, la pregunta que surge es: ¿tiene este niño relación con su fantasma?.

Las “fantasías” descubiertas ¿qué función tienen?. No pienso que sea el fantasma.

Sigue el texto de Los Lefort:

La metonimia sin fin de la cadena significativa del S1 encuentra su punto de detención en la metáfora S1/S2, modelo de la metáfora fundamental, la metáfora paterna, donde lo simbólico vendrá a tomar el lugar del agujero en I, el ideal del yo.

La dialéctica de lo real y de lo imaginario se puede instaurar por el estadio del espejo , donde no se trata solamente de la unificación narcisista del cuerpo, que estaba fragmentado, sino de un más allá de lo imaginario, es decir de eso que falta en la imagen especular, eso que no es especularizable, queremos decir el objeto “a” definitivamente perdido, y cuya pérdida impide el acceso al goce inicial.

Reconquistar ese campo perdido del ser del sujeto , la palabra puede cumplir esa función a condición de que el objeto “a” en el campo de lo real , ceda el lugar al fi en tanto que el funciona como un significante y no como un objeto.

Así es la normalidad. Aquí se inscribe el debate sobre la castración a/menos fi.

En la psicosis y en el autismo no hay instauración de la pareja (S1-a) como un goce previo a la relación al Otro. No hay goce de “lalengua”. . El S1 y el S2 son confundidos en una holofrase S1-S2, donde ningún intervalo viene a hacer lugar al objeto “a”.. ¿Qué ocurre entonces con el goce de su holofrase?. En el lugar del S2 que frena al goce normalmente, aparece el desencadenamiento del goce , pero es el goce del Otro.

3¿Cómo podemos plantear el caso de Y?

P. Lacadée plantea la relación madre-hijo como algo que no hace lazo social. La satisfacción que encuentra el niño en dicha relación y el modo en que una mujer colma lo que le falta con el cuerpo de su hijo: “el niño es el tapón que le conviene al no-todo de su gace fálico”. Explica entonces lo peligroso de colocar al niño como condensador de goce de la madre”.

Y es el objetivo único en el mundo para esta madre. Con una separación del marido y de la familia desde muy temprano, Y es el objeto-tapón de la falta de la madre. Falta positivizada que utilizará incluso con las armas de la ley (divorcio con juicio, actitud amenazante (rivalizando) con los profesionales...) Esta madre no tiene jamás suficiente : omnipresente, querría estar al lado de su hijo en el aula, para ayudarlo, protegerle...

“A partir del amor al padre y del respeto de la función significante que él representa, se establece lo que hace lazo social” .

“Es imprescindible contar con el caso que da ella, la madre, a la palabra del padre del niño, pero también contar con el caso que da a la de su propio padre, es decir, del lugar que ella misma reserva al Nombre del Padre en la promoción de la ley” (Escritos II pag. 560-561).

No sabemos nada del padre. Pero sí sabemos la actitud de rechazo de esta madre.

4: ¿Cómo utilizar el semblante y la ficción?

Atención al conflicto, que empieza a surgir: entre el niño y los compañeros.

¿Cómo elabora Y la ficción para poder afrontar lo real?

Sus primeros pasos son hablar con las partes del cuerpo, separadas de él, autónomas, que le hacen barrera.

En 2º lugar, aparece la posibilidad del doble” “su amigo” (que tanto preocupa a la psicopedagoga).

Invención del niño

Para articular soluciones a sus impasses: la 1ª invención de Y fue “soy un angel, tengo alas, puedo volar”

¿De qué es responsable el niño? En la medida en que tiene respuestas.

En la escuela le piden a la madre que le dé pequeñas responsabilidades. La madre “lo hace todo por él”, ¿le impide que busque respuestas?

La insondable decisión del ser (que decía Lacan) implica una elección forzada de alienación a un significante que produce en el après-coup (el S1), el nacimiento del sujeto en el campo del Otro.

Al mismo tiempo el sujeto desaparece bajo ese significante S1/ S tachado que lo representa ante otro significante S2.

Debe pasar por su alienación identificatoria al orden simbólico, a ese Otro que le preexiste.

“El síntoma es el retorno de la verdad en la falla de un saber”. (P.Lacadée)

¿Qué síntoma el de este niño? ¿Qué falla del saber retorna en sus manifestaciones como verdad?

“Lo real sólo puede ser abordado a partir de un punto de ficción, de semblante”, dice Lacan en sus últimas enseñanzas.

Si Y no se conecta con las historias que se cuentan, si Y no tiene a su disposición la comprensión de su mundo, ¿algo deberá tener a su disposición para crear respuestas de ficción (frente a su real), cuando se dirige al Otro con sus dichos?

Son dichos que en los otros producen enigma, pero que pueden ser acogidos de la buena manera. A eso apuntaría la creación de un lazo (el delirio?)

Elvira Taberero

SEGUNDA PARTE

Informe Diagnóstico Pedagógico de Y y conclusiones finales de una psicopedagoga con formación psicoanalítica

1) **Autor del informe: Verónica Cinosi del Sastre. Pedagoga**

2) **Datos sujeto diagnosticado:** Y, 8 años. Nació el 3/11/99.

3) **Motivos por los que se realizó el diagnóstico:**

A los 5 años, la profesora tutora solicita estudio de Y al presentar dificultades en el habla y cierta inmadurez para poder seguir los aprendizajes.

A su vez, la madre pide entrevista con la psicopedagoga para saber cómo va su nivel académico (“de conocimientos”), por lo que antes de recibirla, se reúne información mediante tests de inteligencia y *entrevistas informales* con los diferentes profesores.

4) **Antecedentes personales de carácter biológico evolutivo y patológico.**

El padre, 7 años mayor que la madre, separados desde que el niño tenía 4 meses, se suele llevar al niño cada 15 días, pero sólo de visita. Pendientes de modificación de sentencia. La madre, de momento está en el paro. Hijo único.

Hábitos:

Alimentación: No mamó. El biberón 10 meses. Chupete, hasta hace poco. La actitud manifestada ante la comida, mala. Come poco, con ayuda, la mayor parte del tiempo.

Sueño: Duerme en su cama, pero con la madre. No sólo. A las 9.

Higiene: No controla la micción diurna ni nocturna. No controla esfínteres, en este momento. Se desnuda sólo (los calzoncillos) No se viste. Se lava las manos sólo.

Juegos: Se entretiene sólo. En casa suele jugar con la madre. En el parque busca a casi siempre a la mamá. Se comporta dominante. Prefiere las construcciones. Los juguetes los destroza. La tele la ve hora y media diaria.

Relaciones familiares: La mayor parte del tiempo la pasa con la madre (con la que vive). Disponen de la hora del mediodía, tardes y fines de semana. No se le da ninguna responsabilidad.

Los padres no hablan de los aspectos fundamentales de la educación del niño.
El castigo para eliminar conductas problemáticas es no salir al parque.
Para potenciar los buenos comportamientos, le da besitos.
Aspectos a resaltar de la personalidad de su hijo: mucho genio, pero buen niño

5) Antecedentes escolares y aspectos socio-ambientales relevantes.

Escolarización: Estuvo en guardería desde los casi 2 años. Lloró durante un mes.
En la actualidad es atendido por el logopeda, el profesor de PT y de educación especial

6) Técnicas y procedimientos utilizados en la recogida de información:

- ✓ WPPSI de inteligencia para niños.
- ✓ Test Kaufman de inteligencia

7) Síntesis de la observación de las conductas de M:

Dificultades en el habla y cierta inmadurez para poder seguir los aprendizajes.

8) Valoración e integración de los resultados obtenidos:

Puntuación media baja, propia de un niño en proceso de maduración más lento, pero no indicativo de retraso de su capacidad intelectual.

Factor verbal: necesita más estimulación tanto en el vocabulario (comprensión y fluidez verbal), en la asimilación de las relaciones conceptuales.

Factor manipulativo: resuelve mejor las situaciones y sus tareas a partir de las experiencias prácticas y actividades manipulativas. Sin embargo, necesidad de fomentar las relaciones conceptuales a través del canal visual y motor.

El habla: se han registrado dislalias de tipo funcional y de desarrollo evolutivo.

9) Conclusiones diagnósticas y orientaciones para una eventual intervención educativa:

Su desarrollo madurativo es más lento en el área verbal que en el área manipulativa o capacidad para resolver sus tareas por medio del canal viso-motor o motor.

Requiere para su desarrollo ser estimulado pedagógicamente desde los aprendizajes manipulativos y actividades prácticas en los siguientes aspectos:

En el área verbal, tanto en su expresión como en su comprensión.

En las relaciones conceptuales (semejanzas, analogías, diferencias, espacio y tiempo).

En la reproducción de modelos de dibujos geométricos asociados a objetos de la vida cotidiana (rompecabezas, puzzles, series, clasificaciones, ordenaciones), e ir aumentando la dificultad gradualmente según su progreso.

En el conocimiento e interiorización del esquema corporal.

Realización de actividades de fonación y bucofaciales, para estimular la pronunciación de los fonemas, por medio de ejercicios orientados por la *logopeda*, para poder hacer uso generalizado en el aula.

Teniendo en cuenta que tiene 5 años, que es el 1er trimestre del curso, y que los resultados no son excesivamente significativos, es conveniente apoyar a Y de forma más individualizada en el aula ordinaria en habilidades básicas de maduración para el futuro aprendizaje de la lecto-escritura y de matemáticas.

Eso no impide que se haga un seguimiento temporal para ver su desarrollo a fin de ir ajustando la programación del aula a su ritmo de aprendizaje.

Aspectos a reforzar:

Relaciones espaciales, Conceptos de cantidad, Cuerpo humano, Percepción y discriminación auditiva (Habilidades metalingüísticas), Percepción y discriminación visual (Frostig 2), Memoria (retener una información verbal previamente recibida) Lateralidad, Lenguaje (transición gradual al lenguaje interiorizado, el niño va dejando de necesitar hablar en voz alta para realizar las actividades y se va descentrando de su punto de vista en este proceso de socialización del lenguaje para llegar a comprender la situación o punto de vista del otro), Razonamiento

Orientaciones a la madre

-Estimular el dibujo como forma privilegiada de representación gráfica.

-Realizar puzzles, clasificaciones, ordenaciones, extensión, forma, color, etc. Donde el niño tenga que descubrir la ley que rige el modelo, o estimular a inventar historias por sí mismo, siempre en forma de juego y manipulativamente.

-Utilizar un vocabulario apropiado y adecuado al niño, no con un lenguaje infantil, procurando enriquecer su lenguaje y explicándole detenidamente el significado de las cosas que desconoce (qué es, de donde, para qué sirve, etc.)

-Favorecer el adulto la lectura al niño. En esta edad les gusta que les lean, mientras aprenden un modelo de lectura.

-Favorecer la autonomía en el vestir, pasar botones, cremalleras, colaborar en ponerse la ropa, en ir al baño.

-Durante el baño ayudar a hacer que acaben de conocer las principales partes del cuerpo.

10) Intervenciones realizadas:

- A) Evaluación de la Logopeda en abril 2006:

Motivo del informe:

Informar de las necesidades educativas especiales para solicitar recursos personales complementarios: intervención de profesor/a especialista en Audición y Lenguaje.

Patologías

- TEL (trastorno específico del lenguaje)
- **RSL (Retraso simple del lenguaje)**
- Disartria
- Disglosia
- Disfemia
- Dislalias múltiples

Manifiesta n.e.e. derivadas de: Historia personal y escolar

Procede la intervención del especialista en Audición y lengua.

Diagnóstico: R.S.L. (Retraso simple del lenguaje)

Tratamiento:

Dificultades que presenta en la pronunciación: RR en posición inicial y media

Prisas implicadas en la articulación.

Soplo trabajando: control, fuerza, orientación

Discriminación auditiva de sonidos y fonemas

Articulación correcta del fonema rr

Generalización a su lenguaje espontáneo de la articulación del fonema rr

Vocabulario del alumno tanto a nivel expresivo como comprensivo

Escritura y lectura del fonema.

- B) Evaluación Psicopedagógica que conduce a la aplicación de una atención educativa de N.E.E (necesidades especiales) en audición y lenguaje.

(Test Plon), con los siguientes resultados:

- Apartado de Forma, “retraso”, en los aspectos morfológicos y sintácticos.
 - Apartado de Contenido, “retraso”, en todos los ámbitos menos en el de la definición de palabras.
 - Apartado de Uso, “retraso”, en todos los ámbitos menos en el de comprensión de una metáfora.
- 1- Errores en la estructuración morfosintáctica
 - 2- Competencia léxica escasa
 - 3- Uso inadecuado del lenguaje

- C) Intervención del SPE:

Durante el presente curso Ya ha recibido atención logopédica por parte del SPE V-12 que atiende este centro, a razón de una sesión semanal en grupo.

Diagnóstico: R.S.L. (Retraso simple del lenguaje)

Intervención Logopédica:

- Lenguaje oral: Comprensión/Expresión, Nivel semántico, Nivel morfosintáctico
- Lenguaje escrito: comprensión/Expresión, Nivel semántico, Nivel morfosintáctico.

Recomendaciones

El próximo curso, Y debe seguir recibiendo atención logopédica, donde se trabajen aspectos de expresión y comprensión.

Conclusiones desde la Pedagogía

El discurso pedagógico, que incluye a toda la comunidad educativa, desde los maestros hasta los supervisores y psicólogos, psicopedagogos o pedagogos, tiene como meta que todos los niños escolarizados, terminen la escolarización obligatoria, con un mínimo de conocimientos establecidos en los objetivos de las programaciones anuales, curriculares en la programación del aula.

Es así como existe una adaptación curricular para los niños que no pueden alcanzar esos objetivos, otorgándoles una atención más personalizada, de uno a uno, con los profesores de PT (o educación especial) y si el problema es “verbal”, como en el caso de Y, existe la ayuda del logopeda. Toda esta ayuda el niño la recibe si está justificada por los resultados de los tests estandarizados.

El psicólogo se está haciendo cada vez más necesario en esos problemas que lo “pedagógico” no llega a resolver: la convivencia, el bullying o acoso escolar. En mi opinión, nunca podrá resolverlos si no indaga el origen de la agresividad de esos niños y trabaja sobre ello.

La impotencia de las personas que formamos esa comunidad educativa, simplemente usando nuestro sentido común, es que descubrimos que en el niño con dificultades, los problemas dependen de unas variables externas a la escuela. Es ahí, desde mi punto de vista, donde el discurso psicoanalítico da respuestas allí donde el discurso pedagógico no las da. Esas respuestas sirven para “guiar” el discurso pedagógico. De esta manera, a veces, el orientador llega a los adultos que rodean al niño, calmando la inseguridad y angustia por no saber qué hacer o cómo hacer para cambiar esa situación que molesta en la escuela.

Concretamente en el caso de Y, desde el lugar de orientadora, hubiera derivado el caso a un analista además de conseguirle la ayuda pedagógica especializada para que vaya mejorando su forma de hablar.

Desde el punto de vista psicopedagógico, en el caso de Y, sólo la primera psicopedagoga hizo un informe que incluía su contexto familiar, su historia. El resto de las ayudas, están bien, son las medidas que podemos conseguir en la escuela para que el

niño esté atendido, acompañado y que aprenda algo de una forma más personalizada. Pero también es tarea del psicopedagogo, pedagogo o psicólogo que ocupan el puesto de “orientador escolar” ayudar a los padres, profesores y demás profesionales que rodean al niño. No veo esa ayuda en el caso de Y.

La derivación a un psicoanalista, es otra posibilidad no siempre es factible, como en el caso de Y, pero la tutora, formada en psicoanálisis, logra ahorrar al niño mucho tiempo de abordajes puramente técnico pedagógicos que pretenden apañar la situación molesta, ofreciéndole al niño un lugar diferente gracias a su escucha analítica.

En el trabajo anteriormente presentado, el caso M, se retira al niño de la clase, para que maestra y niño dejen de enfrentarse, encontrándose luego desde lugares diferentes, medida tomada tras las conversaciones entre orientadora y psicoanalista.

Cada caso es particular, y la posición en la escuela, de las personas que conocen el psicoanálisis es distinta que cuando no la tienen. No obstante, mi opinión coincide con lo que dice Hebe Tizio ⁽¹⁾ hablamos de dos discursos, con metas y límites diferentes. Para mí, el psicoanálisis tiene el privilegio de tratar la causa del síntoma del niño y su familia, llegando al origen de su malestar. Esto alivia a la comunidad educativa, incluso desangustia a algunos profesionales, permitiendo trabajar desde la pedagogía con una nueva lectura sobre el caso y así, lograr en la medida que nos lo permitan los demás profesionales y adultos, un cambio de óptica sobre la situación conflictiva.

Verónica Cinosi.
Pedagoga (UNED)

Notas:

(1) Hebe Tizio (coordinadora). Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía Social y del Psicoanálisis. Editorial Gedisa.2003. Pag. 15.