



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOTERAPIA INFANTIL

UN LUGAR AL SUJETO NIÑO EN LA COMPRENSIÓN Y
ATENCIÓN DE SUS DIFICULTADES PARA LEER Y
ESCRIBIR: INTERVENCIÓN GRUPAL.

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
LIC. ANA ELISA CÁRDENAS MONCADA

DIRECTOR DEL REPORTE:

MTRA. MARÍA CRISTINA HEREDIA ANCONA

COMITÉ TUTORIAL:

DRA. MARÍA EMILIA LUCIO GÓMEZ-MAQUEO
MTRA. ANA BERENICE MEJÍA ITURRIAGA
MTRA. BLANCA ELENA MANCILLA GÓMEZ
MTRA. ROCÍO NURICUMBO RAMIREZ

MÉXICO, D.F.

2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi hijo Leonardo, inspiración y alegría de mi vida.

A Javier, compañero en esta travesía. Mil Gracias.

A toda mi familia, origen y apoyo incondicional.

Especialmente a mis padres...

Trinidad Moncada y José Luis Cárdenas

Y mis hermanos...

Verónica Luz y José Luis

Mi más sincero agradecimiento

A la UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, mi Alma Mater, por permitirme ser parte de ella, alimentar mi espíritu, en el más amplio sentido de la palabra, y generar un universo de experiencias y pensamientos.

Al CONSEJO NACIONAL PARA LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA, CONACYT, por su apoyo como becaria del Programa de Posgrado 2007-2009.

A todas mis profesoras de la Residencia en Psicoterapia Infantil, por compartir su experiencia profesional y docente; en especial a la Mtra. Ma. Cristina Heredia Ancona por su valioso acompañamiento en todos estos años y por hacer lugar a mi propuesta clínica en los terrenos del psicoanálisis.

A mis compañeras de la Residencia, Marisol, Carmen, Karla, Sandy, Mariana, Isuey, Gabriela, Luana, Marlen, Meytal, Alejandra y Yazmín, que al compartir su palabra y visión de la clínica hicieron de las clases un espacio de mutuo aprendizaje y descubrimiento con relación a la subjetividad infantil.

A toda mi familia, por su presencia en este proyecto académico y profesional.

A cada uno de los niños y niñas que al hablar(se) y jugar(se) abrieron una posibilidad de transformación.

A Marisa Pizarro, por su asesoría invaluable.

A mi Comité Tutorial, por sus valiosas aportaciones.

Solo vemos en las cosas lo que ponemos en ellas

Friedrich Nietzsche

La niñez es un andamiaje en el que advendrá un sujeto e implica un momento de producción del deseo y de enclave de goces. Letras de la infancia que surgen del territorio del Otro primordial, transmitidas en melodías de gritos y susurros, de amores y rechazos.

Liliana Donzis

Si un analista se pregunta y sabe preguntarse, es un analista que está formándose bien, es alguien que está estudiando, porque solo aquel que está estudiando sabe preguntarse. Con esto quiero plantear, que el problema del estudio no tiene valor si no es en función de poder cuestionarse. La secuencia ha de ser: concepto/pregunta, concepto/pregunta, por eso la técnica, finalmente es una cuestión de posición ética. Se trata, no tanto de "saber textualmente" sino de "saber preguntarse", y saber preguntarse implica darle a la teoría un lugar decisivo, pero no el lugar de la idolatría ni del fetiche.

Juan David Nasio

ANÉCDOTA (EL SUJETO NIÑO EN ESCENA)

Durante la década de 1980 en El Salvador, la guerra estaba en su apogeo y el territorio dividido. En los poderes populares locales, hombre y mujeres de todas las edades sobrevivían a los ataques del ejército gubernamental. En esas circunstancias ocurrieron los hechos que narran las dos anécdotas siguientes, relatadas por una maestra popular voluntaria de El Salvador.

1.

El año pasado (1985) llegó el alcalde de Berkeley a Chalatenango y se reunió con un grupo de escolares para platicar con ellos. Después de un rato, los niños preguntaron:

—¿En Berkeley los niños viven en guerra?

—No— contestó el alcalde.

Al día siguiente, la maestra, quien había tomado como pretexto la visita del alcalde para enseñar geografía y situar Estados Unidos con respecto a Centroamérica, inició su clase preguntando: “¿Dónde queda Berkeley?” “Los niños de Berkeley viven en el cielo”, respondió un alumno después de un largo silencio.

2.

En una clase de matemáticas estábamos repasando el reloj, el día y la noche.

—A ver, niños ¿un segundo es parte de qué?— les pregunté.

—De un minuto—respondieron a coro.

—¿Un minuto es parte de qué? —Interrogué otra vez.

—De una hora—respondieron al unísono.

—¿Una hora es parte de qué? —pregunté.

—De un día—contestaron todos.

—¿Un día es parte de qué?

Silencio.

—¿Ya no se acuerdan?, lo vimos ayer—insistí.

Silencio.

—A ver, ¿un día es parte de qué? ¿Quién se acuerda?

—Yo, maestra: un día es parte de la guerra—respondió uno de los niños.

Referencia:

Toledo, M., Sosa, E., Aguilar, C y Colín, A. (2001). *El traspasito escolar. Una mirada el aula desde el sujeto*. México: Paidós.

Índice

Resumen	11
Introducción	12
Capítulo 1. UNA COMPRESIÓN TEÓRICA DEL SUJETO NIÑO QUE PRESENTA DIFICULTAD PARA LEER Y ESCRIBIR.	17
1.1 De la noción de sujeto niño.	17
1.2 De su dificultad para leer y escribir.	39
Capítulo 2. ALGUNOS ELEMENTOS TEÓRICOS Y TÉCNICOS PARA EL TRABAJO CLÍNICO CON EL GRUPO DE NIÑOS.	57
2.1 Trabajo en grupo desde una mirada psicoanalítica.	57
2.1.1 El grupo de reflexión con matices psicoanalíticos.	66
2.1.2 Algunas precisiones del trabajo grupal con niños.	73
2.2 El jugar infantil desde la noción de sujeto.	78
2.3 Una alternativa de lectura para el dibujo infantil.	88
2.4 Aproximaciones a la labor interpretativa.	92
Capítulo 3. MÉTODO DE INTERVENCIÓN.	104
3.1 Planteamiento del problema.	104
3.2 Método.	105
3.3 Hipótesis de trabajo.	106
3.4 Objetivo general.	107
3.5 Objetivos específicos.	107
3.6 Participantes.	108
3.7 Escenario.	109
3.8 Materiales.	109
3.9 Diseño.	109
3.10 Procedimiento.	110

Capítulo 4. RESULTADOS (REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA).	112
Sesión 1	114
Sesión 2	126
Sesión 3	131
Sesión 4	140
Sesión 5	143
Sesión 6	146
Sesión 7	149
Sesión 8	151
Sesión 9	154
Sesión 10	157
Capítulo 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.	160
Referencias bibliográficas.	172
Glosario.	176
Anexos.	188
Anexo 1 Información general	
1.1 Presentación de los niños	
1.2 Asistencia de los niños	
1.3 Asistencia de las madres	
1.4 Reunión con padres de familia	
1.5 Entrevista con la profesora de 2° C	
Anexo 2 Sesión uno (Registro)	
Anexo 3 Dibujos e historias de los niños	

Resumen

Experiencia de intervención con un grupo de niños de segundo de primaria entre 7 y 8 años de edad con dificultad para leer y escribir. Intervención realizada a través de un *Grupo clínico reflexivo con niños* cuyos fundamentos teóricos y técnicos se basan en diversos textos con enfoque psicoanalítico lacaniano, mismos que abordan el concepto de sujeto (niño) y la dificultad de aprendizaje. El grupo tuvo una duración de diez sesiones de 75 minutos realizadas una vez por semana; asimismo, se realizaron entrevistas y reuniones con los padres y profesoras de los niños para mejor comprensión de los casos y generar su compromiso con la intervención. Las sesiones se realizaron en un Centro Comunitario dependiente de la Facultad de Psicología ubicado en la Colonia Pedregal de Santa Úrsula, Coyoacán. Se trabajó de acuerdo a la modalidad *coordinador-observador*. Las actividades promovidas en el grupo fueron el dibujo libre, dibujo temático, modelado con masa y juego espontáneo. El grupo fue cerrado, heterogéneo en el género de sus integrantes y homogéneo en la problemática abordada. Inició con siete niños y terminó con tres, quienes al finalizar el proceso grupal fueron derivados a una atención individual.

Palabras clave: Sujeto niño, dificultad para leer y escribir, Grupo clínico reflexivo, Clínica grupal con niños, Psicoanálisis.

Introducción

Un solo campo de saber no alcanza para dar cuenta discursivamente de todo. Ésta constituye una afirmación central para el psicoanálisis: nadie puede de ninguna manera decir todo sobre algo porque siempre una parte permanece sin poder ser dicha.

Leonardo Peskin

En mi trabajo como psicoterapeuta infantil cotidianamente he sido testigo de diversas solicitudes de atención para niños¹ que presentan dificultades escolares, solicitudes hechas la mayoría de las veces por sus padres de familia o principales cuidadores y que se ven acompañadas por un gran malestar y sufrimiento psíquico. En muchos de estos casos la solicitud fue realizada con anterioridad por la profesora, quien planteó a los padres que su alumno necesitaba atención especializada para poder leer y escribir.

Comúnmente muchos de estos niños que presentan dificultad académica fueron ya sometidos a procesos prolongados de evaluación, entre estos las valoraciones educativas, pedagógicas, psicológicas, psiquiátricas, los estudios de lenguaje, de visión y audición. Y si bien la información obtenida del caso a través de dichas valoraciones es de gran utilidad para los especialistas, difícilmente contempla un lugar para el despliegue y escucha de la palabra del **sujeto niño**² con relación a su dificultad.

En este proceso de atención no se ha dado un lugar para que el niño hable de sí como **sujeto** en constitución, deseado por el Otro y deseante en sí mismo, y con una dificultad por aprender que le causa malestar y sufrimiento. En nuestro campo de conocimiento, muchas veces se delega ese poder de saber a diversas técnicas estandarizadas sin pensar que el propio niño puede brindar un saber fundamental acerca de sí mediante su discurso y sus actos, llámense verbalizaciones, juegos, dibujos o representaciones. Saber indispensable para una mayor comprensión de lo que le acontece y desde un acompañamiento clínico más acorde a su historia de vida porque le da un lugar a la

¹ En este reporte utilizo el denominativo **niño** de manera genérica e incluyente para niños y niñas.

² Noción teórica planteada desde Psicoanálisis y abordada en el Marco Teórico de este Reporte.

misma. Forma de intervención dinámica y espontánea que genera desde el principio de la atención un trabajo reflexivo y elaborativo por parte del pequeño.³

Este reporte da a conocer un trabajo realizado por aproximarse a una comprensión más amplia de la dificultad para leer y escribir, reconociendo que la dinámica psíquica del niño implica definitivamente su conducta, cognición, maduración orgánica y emocionalidad pero además su constitución como sujeto. Igualmente contempla que aún cuando pudiera existir alguna alteración orgánica asociada a la dificultad por leer y escribir, el niño puede hablar de sí y de cómo vive aquello que presente su cuerpo en un espacio clínico de reflexión y elaboración.

Como parte de mi formación psicoterapéutica durante los estudios de Maestría realicé prácticas en un Centro Comunitario dependiente de la Facultad de Psicología,⁴ ubicado en una colonia próxima a los Pedregales de Santa Úrsula y Santo Domingo en la Delegación Coyoacán. Tiempo en el que me percaté de la existencia de una lista de espera de aproximadamente 6 meses para la atención de niños, así como de un limitado número de psicoterapeutas que pudiéramos atender la demanda de atención. Tampoco existía un mecanismo de pronta identificación de casos que necesitaran la atención con urgencia para brindarles un espacio en el propio Centro Comunitario o canalizarlos a otra institución que respondiera a la emergencia.

Por ese tiempo en una de las materias de la Residencia se nos planteó como actividad la realización de una intervención grupal, por parejas de psicoterapeutas, con niños que presentaran una problemática infantil común. Después de algunas pláticas entre mi compañera de actividad y yo, decidimos trabajar con niños que presentaran dificultades para leer y escribir a través de la modalidad coordinador-observador. Decisión influida

³ Considero que una diferencia entre la práctica del psicólogo general y la del psicoterapeuta especializado consiste en la manera de responder hacia el que demanda su atención; es decir, en cómo crea la entrada al establecimiento de la transferencia de trabajo, en los medios que utiliza para aproximarse a la comprensión de la demanda y finalmente en el sentido que le atribuye a su intervención.

⁴ Omito algunos datos de la intervención para asegurar lo más posible la confidencialidad del proceso, entre éstos el nombre del Centro Comunitario donde se llevó a cabo, el año de su realización y el nombre completo de la observadora.

por tres inquietudes: 1) un interés por descubrir elementos psíquicos y/o sociales relacionados con la dificultad para leer y escribir en los niños, 2) nuestra preocupación ante el alto porcentaje de niños con esta dificultad en espera de atención y 3) la intención de trabajar en una línea teórica y técnica.

Más adelante surgió otra inquietud, si se trataría de una psicoterapia de grupo, en estricto sentido del término, o de una intervención clínica con grupo de tiempo y objetivos específicos. Después de exponer dicha inquietud en diversos espacios de supervisión, concluimos que dada la cualidad predominante de nuestra formación (psicoterapia individual) y el tiempo que teníamos para realizar la intervención con el grupo (un semestre) se trataba de una intervención clínica de primer contacto de tiempo y objetivos específicos.

Empezamos así a elaborar un proyecto de intervención y a reflexionar sobre lo que sabíamos de la dificultad infantil con el que íbamos a trabajar. Elegimos el enfoque psicoanalítico y mi compañera terapeuta aceptó el rol de observadora para que este trabajo con el grupo pudiera concretarse a futuro en mi Reporte de Experiencia Profesional de la Maestría. Experiencia de intervención cuyo objetivo central fue dar un lugar a la palabra de los niños en la comprensión y atención de su dificultad para leer y escribir, un espacio grupal de reflexión que promoviera una perspectiva distinta de su dificultad.

Es preciso señalar que desde nuestro enfoque teórico se considera que el tiempo para un cambio psíquico en el niño y su familia no coincide necesariamente con la cronología ni los objetivos de una intervención. Sin embargo, sí se plantea la existencia de un espacio donde cada niño puede encontrar un lugar de escucha como sujeto y en convivencia con otros, donde puede percatarse de aquello que circunscribe su dificultad. Lugar de trabajo distinto al diagnóstico descriptivo que para él puede no tener demasiado sentido.

La intervención presentada constituye igualmente una propuesta para la atención pronta y oportuna con niños que presentan distintas sintomatologías y que demandan

un tratamiento psicoterapéutico, con la única indicación de que se trate de niños que puedan comunicarse y trabajar con otros: niños adoptados, enfermos crónicos, hospitalizados, internados o albergados, maltratados, hijos de adictos, migrantes, entre muchos otros. Modalidad de intervención que he denominado **Grupo clínico reflexivo con niños** y que como su nombre lo indica trata de un grupo sostenido por el trabajo reflexivo de sus integrantes y que además permite la identificación de casos que requieren una atención individualizada con premura por estar comprometido su lugar como sujetos.

Se trabajó con niños de segundo de primaria que de acuerdo al discurso de sus padres y profesoras presentaban dificultad para leer y escribir en comparación con sus otros compañeros de salón. Los objetivos de la intervención se especifican en el capítulo tres, todos ellos relacionados con diversas habilidades profesionales desarrolladas y ejercitadas durante la licenciatura y los dos años de la formación como psicoterapeuta, matizadas por mi estilo profesional (analítico), pues como diría Marcelo Percia:

“al final solo hay estilo” (Percia, M. 2002).

El reporte se integró en cinco capítulos, el capítulo 1 y 2 corresponden al sustento teórico de la intervención.

Capítulo 1: Incluye una comprensión de la dificultad para leer y escribir teniendo como referente la noción de sujeto niño planteada por el Psicoanálisis desde la escuela de Jacques Lacan.

Capítulo 2: Contiene una revisión de textos alusivos a la clínica grupal con referente psicoanalítico y con algunas puntualizaciones de la intervención con niños.

Capítulo 3: Presenta el *método* de la intervención realizada y su procedimiento general. En los anexos se incluyó una sesión de grupo ejemplificativa de todo el proceso.

Capítulo 4: Corresponde a los *resultados*, reflexión y análisis de la experiencia con el grupo de niños contemplando fundamentalmente el discurso grupal en torno a su dificultad para leer y escribir y su lugar como sujetos en el ámbito familiar y escolar.

Capítulo 5: Se presentan la discusión y conclusiones.

Me gustaría subrayar que este reporte refleja mi formación profesional como psicoterapeuta infantil con una postura vinculada al Psicoanálisis, a su clínica y ética, reconociendo que la aproximación teórica y clínica que realizo es delimitada y un tanto direccionada debido a que no tengo una formación como analista, aunque sí un *espíritu* universitario por generar mayor saber a favor del ser, espíritu que siempre evidencí en mis clases del posgrado. Los planteamientos teóricos incluidos pueden ser revisados con mayor rigurosidad siguiendo a los autores citados y referidos en la bibliografía.

También considero pertinente mencionar que hoy en día existen nuevos planteamientos con relación a los objetos y técnica del Psicoanálisis, son muchos los analistas que han elegido compartir su trabajo en diván con la participación en proyectos sociales e institucionales donde el sujeto también puede hablar de sí, de su deseo, goce y sufrimiento en los tiempos modernos. Analistas que han realizado un trabajo reflexivo en torno al lugar de la clínica psicoanalítica a más de un siglo de su fundación y de quienes siempre hay mucho que aprender, que trabajan por, en palabras de Silvia Radosh:

“ampliar los beneficios de la teoría psicoanalítica a fin de que los individuos puedan lograr una forma de vida menos dolorosa, más adecuada a los sujetos, menos sometida al deseo de los otros y a las significaciones predominantes” (Radosh, S. 2001).

Esta es una invitación para trabajar de manera diferente allí donde exista una demanda de saber más allá de lo descriptible y a participar en un cambio de lugar en nuestro rol social para generar una disciplina activa y dinámica en sus constructos, sin estar tan sometida a los planteamientos de la psiquiatría o las neurociencias que no contemplan un lugar al sujeto y su palabra, a su deseo e historia de vida singular.

Capítulo 1

UNA COMPRENSIÓN TEÓRICA DEL SUJETO NIÑO QUE PRESENTA DIFICULTAD PARA LEER Y ESCRIBIR.

Aprender es casi tan lindo como jugar. Aprender es como cuando papá me enseñó a andar en bicicleta. Yo tenía muchas ganas de andar en bicicleta. Entonces papá me dio una bici más chica que la de él. Me ayudó a subir. La bici sola se cae, la tienes que sostener andando. Un poco miedo da, pero papá sostenía la bici. No se subió a su bicicleta grande y dijo “así se anda en bici”. No, él se puso a correr a mí lado siempre sosteniendo la bici, muchos días y de repente sin que yo me diera cuenta, soltó la bici y siguió corriendo al lado mío. Entonces yo dije: Ah!, aprendí.

Silvana, 6 años.

1.1 DE LA NOCIÓN DE SUJETO NIÑO.

Diversos autores han escrito del *sujeto del inconsciente* en la dirección planteada por Freud y prolongada por Lacan. En este capítulo esbozo algunos de esos planteamientos para una mayor comprensión de la intervención realizada y que puede considerarse promotora de una clínica psicoterapéutica infantil con referencia al sujeto niño. Planteamientos seleccionados por considerarlos mayormente comprensibles para lectores no expertos en teoría lacaniana (incluida la autora) pero con interés por acceder a sus enseñanzas.

Además resulta necesario comentar que el contenido de este capítulo (y del segundo) se redactó de forma tal que se pudiera acompañar lo más fielmente posible el texto de los autores revisados, sin cortar abruptamente sus planteamientos y manteniendo así un capítulo coherente, fundamentado y colectivizado, esperando además generar muchas más preguntas que respuestas conclusivas. Si bien se alude a diversos conceptos, solo se han abordado algunos de manera formal; los demás (resaltados en cursivas y negritas) quedan al margen y se definen brevemente en el glosario del

reporte con la intención de brindar un texto más digerible a su lector. Una vez hechas estas precisiones iniciemos el recorrido.

Leonardo Peskin (2003) nos comenta que en la obra de Lacan puede rastrearse el despliegue de tres parámetros metapsicológicos⁵ fundamentales para entender cualquier fenómeno psíquico y que consisten básicamente en tres categorías, tres registros: **lo imaginario, lo simbólico y lo real**, y que al enlazarse se produce algo sin precedentes:

El sujeto emerge [...] como producto de la articulación de los tres registros... el anudamiento de estos tres elementos determina la posibilidad de la emergencia del sujeto tachado, plenamente simbólico... las patologías derivan, entonces, de las dificultades de anudamiento o del no anudamiento de los tres registros (Peskin, L., 2003).

Añade al respecto, que en los primeros trabajos Lacan enfatizó la cuestión de lo Imaginario, luego este registro fue declinando y quedó ubicado en tercer lugar. Lo Simbólico ocupó un lugar intermedio desde un principio y lo conservó, permaneciendo como base para los otros registros. En el caso de Lo Real, éste fue ascendiendo de modo tal que al final de su obra quedó en primer lugar.

Con relación al niño, el autor escribe que las ideas de Lacan acerca de las posiciones del sujeto niño están desarrolladas en un par de escritos muy breves y especialmente en una nota enviada a la señora Jenny Aubry en 1969. Y en general apunta que la relación del sujeto niño es con el **Otro**, Otro que no es sinónimo de la familia, ni sinónimo de ninguna estructura de grupo que se pueda evidenciar en la sociedad. Que si bien el niño

⁵ La metapsicología es el sistema teórico que subyace a lo observable. Nada de lo metapsicológico puede observarse, ni percibirse con los sentidos. La metapsicología es, en psicoanálisis, lo que las teorías de mayor abstracción son en otras ciencias. Son construcciones teóricas y representa el costado científico del psicoanálisis (Spector, R. *La metapsicología entendida como herramienta* en: <http://www.elsigma.com/site/detalle.asp?IdContenido=2842>).

puede estar ubicado en una relación intersubjetiva con los otros y que el asunto es cómo resuelve su asunción subjetiva frente a éstos, al final siempre es remitido al Otro. Es así que desde Lacan son tres las posiciones posibles del niño frente al Otro, frente tipo de identificación referidos al **deseo** del **Otro**. En la primera posición, el niño está ubicado como **síntoma** de los padres (**Neurosis**); en la segunda, como **falo** (Perversión) y en la tercera, como **objeto a** del **fantasma** de la madre (**Psicosis**).

Primera posición: Neurosis.

La primera posición evidencia la verdad de la relación de los padres; es decir, refleja el **inconsciente** de los padres. Aquí existe una madre que ha conseguido en su asunción subjetiva algún grado de separación con relación al objeto *a* y que logra inscribir al chico dentro de cierta configuración genéricamente neurótica, donde también está inscripto lo paterno. En esta posición está vigente la represión, pues se ha separado el objeto de la pulsión (Peskin, 2003).

En este caso nos encontramos con una posición de hijo como síntoma de los padres de acuerdo con la cadena **significante** en la cual los padres se encuentran. Esta posición, según Lacan, es la más interesante para el abordaje psicoanalítico y estaría justificando ocuparse analíticamente de sustraer al niño de ese lugar. Para eso hay que demostrar que ese hijo está hablando en nombre de algún trastorno que le es ajeno y que de algún modo lo involucra.

Si el posicionamiento es transitorio, se suele ver que con la simple indicación de correr al chico de ese lugar de síntoma de los padres se termina la cuestión. Pero en caso de que el chico no esté hablando de la relación de los padres en su síntoma, sino que esté diciendo la verdad estructural de su relación, lo no dicho, éste se encontrará ya alienado en un plano significativo y ocurrirá que esté evidenciando su propio síntoma con plena subjetividad. En este caso se trataría de su síntoma (Peskin, 2003).

Segunda posición: Perversión.

La segunda posición implica una perpetuación en un lugar que debió ser transitorio, el lugar del hijo como falo de la madre, momento narcisizante o de valoración que obtura

la **falta** materna y es una posición de privilegio **narcisista**. El efecto se presenta si el niño no es destituido de este lugar transitorio por la operación de instauración del **Nombre del Padre**. Aquí la consecuencia es la perversión, siendo el *fetiché*⁶ lo que representaría más cercanamente este falo materno y que opera como obturador de la **castración** en lugar de hacerlo la función del Nombre del Padre, operación netamente simbólica (Peskin, 2003).

La posición perversa lleva a lograr cierta apariencia de ser el dueño de la situación de angustia, en particular la de castración y una de las definiciones de perversión es “voluntad de **goce**”. Lacan ubica al sadismo como la perversión más lograda puesto que el sádico domina “a voluntad” el goce del otro porque lo tiene a raya con la **angustia**. Para conseguirlo requiere de un dispositivo que puede ser el fetiche o cualquier ámbito donde necesita hacer regir el valor angustiante y donde él puede encarnar el personaje de la angustia. Situación que puede acercarse a la del analista en tanto que también éste procura suscitar angustia; sin embargo, la diferencia es ética. La posición del sádico es provocar angustia para ejercer a voluntad el goce y el analista suscita angustia para relanzar el análisis (Peskin, 2003).⁷

Tercera posición: Psicosis.

La tercera posición es la psicosis que se evidencia cuando la madre no localiza al hijo ni en una estructura significativa, simbólica, ni en el grito de verdad que éste ocupa como síntoma ni cuando lo prolonga como falo adorado, niño maravilloso. En esta posición el hijo ocupa el lugar del objeto a , objeto de la pulsión y no del deseo, por lo que el niño

⁶ El fetiche no solo es un elemento imaginario que brinda poder, sino que encierra el objeto a como fuente de poder y crea la suposición de tener dominio de cualquier forma de **angustia**. El sádico es un artesano del manejo de la angustia directamente suscitada por el objeto pulsional, su propósito exige evidenciar la angustia del otro, alcanzando la verdad de lo real en ese punto límite de lo simbólico. La angustia es lo que el perverso elude para sí mismo y es su herramienta privilegiada para su pretensión de dominar las reglas del Otro.

⁷ Lacan sugiere promover a través del poder del analista el semblante del objeto a , que pondrá al sujeto frente a lo real que lo determina y que hasta ese momento no había podido afrontar. El sadismo en el ámbito de un análisis se puede manifestar con arbitrariedad, cambio de las reglas, cortando una sesión, haciendo variación de encuadre, etc., búsquedas factibles de mover la posición del sujeto, aunque discutibles. El riesgo, dice Peskin (2003), está en promover angustia que no tuviese que ver con ese propósito, siendo entonces un mero acto sádico.

no tiene oportunidad de subjetivarse, está del otro lado de la posición alternativa de la subjetividad, del lado de **la cosa**, con lo que pierde opciones **metafóricas** y **metonímicas**. El niño queda fijado sin movilidad o alternativa simbólica (Peskin, 2003). Ahora bien, dice Peskin (2003), para que advenga una psicosis no basta con la oferta de la madre o de los padres, es necesario que alguien acepte o construya la psicosis, por lo que es necesario comprender y estudiar el lugar y respuesta del propio sujeto ante la oferta presentada. Para ello, dice Peskin, se requiere estudiar en Lacan distintas líneas teóricas en lo que atañe a la gestación de la psicosis. Una de éstas es la relacionada con la **forclusión** del Nombre del Padre que deja al niño ubicado en el lugar de objeto *a* sin que la inscripción simbólica se haya producido, por falta de oportunidad o porque el tiempo para la inscripción ha caducado.⁸ Finalmente, Peskin (2003) escribe que existiría una cuarta posición posible considerando las ideas de Lacan en su Seminario 11, derivada del concepto de **holofrase** o de debilidad mental, no homologable este último a un grado leve de idiotez o déficit de desarrollo intelectual. Nos dice dicho autor:

La debilidad implicada es debilidad de constitución subjetiva [...] El débil es aquél que de algún modo puede oscilar de un lugar a otro flotando en el discurso de los padres [...] individuos que se muestran débiles en su posibilidad de respuesta subjetiva [...] modo genérico de calificar un tipo de chicos que no responden subjetivamente al conflicto, se presentan con cierto tipo de inercia, desafectivización, depresión, formas de indiferencia, que no son ni una psicosis ni una perversión pero que mostrarían ese déficit de subjetividad (Peskin, L. 2003).

⁸ Otra añade a la génesis de la psicosis un momento constitutivo originario, previo a la oportunidad de vigencia del Nombre del Padre. El psicótico tendría originariamente cierta debilidad de respuesta imaginaria. Esta teoría apunta a una ausencia de afirmación pero en un plano afectivo, emocional; es decir, existe un cuerpo sin emociones que observa sin reacción y luego se organiza la respuesta psicótica. Se evidencia en este caso una ausencia de agresividad y debilidad imaginaria del sujeto.

Cuarta posición que está relacionada con una quinta: la psicósomática, donde el niño puede responder con el cuerpo a partir de un déficit de respuesta subjetiva. Para este autor, tanto la cuarta como la quinta posición son ausencia de respuestas subjetivas, las tres primeras posiciones sí son un tipo de respuesta subjetiva.

Ahora continuamos a otro autor, pero antes deseo incluir lo que Leonardo Peskin (2003) menciona con relación a lo transmisible de la posición psicótica entre generaciones y que bien podría pensarse aplicable a las otras posiciones. Lo cito:

Que el niño pueda quedar ubicado en estas posiciones con relación al discurso de los padres, o a la voluntad o conducta de los padres, no cerraría lo más profundo respecto de cómo él asume identificatoriamente esta posición como sujeto. La psicosis quedaría determinada por el sujeto aunque uno pueda demostrar que haya madres capaces de psicotizar. Tendría que ver con esa ecuación donde hay una cierta oferta de los padres y un modo de respuesta subjetiva del infante. Los padres van a quedar propuestos como padres significantes que van a dar la oportunidad a la subjetividad al realizar sus funciones [...] la psicosis seguirá presentándose frente a la incapacidad de anclaje del sujeto a lo simbólico (Peskin, L. 2003).

Hans Saettele (1999), en su trabajo *Teoría del Sujeto*, escribe que cuando se habla de sujeto se hace referencia al sujeto del inconsciente, al sujeto freudiano, en el sentido de que es Freud quien lo define por primera vez como tal, y añade que una teoría del sujeto alude a un **discurso** teórico enfocado al esclarecimiento de la relación entre el lenguaje, lo simbólico y la constitución subjetiva.

En este sentido, el lenguaje se presenta siempre bajo el aspecto de la palabra, puesto que en la palabra está contenido el lenguaje en tanto **estructura**:

Lo que existe es la palabra. ¿Qué se juega en la palabra?, no un mero mensaje, sino que están presentes todas las cuestiones de la lengua (Saettele, H. 1999).

Por ello, dice Saettele, para abordar la cuestión del lenguaje se puede operar con sus tres aspectos: mecanismo de la lengua, gramática y acto.⁹ Vías que el lenguaje hace surgir en la palabra y por medio de las cuales se puede tener acceso a lo que llamamos sujeto del inconsciente, siendo en la literalidad del significante que se manifiesta el sujeto y generalmente como error. Una frase de Lacan al respecto:

[...]el significado no es lo que se escucha, lo que se escucha es el significante. (Lacan, J., 1975; citado en Saettele, H.).

Es decir, dice Saettele, escuchar al otro no es sólo entender mensajes y reaccionar adecuadamente, es también leer lo que uno escucha del significante, no la significación dada por el código. No quiere decir que el significado no importe, sino que todo lo ligado al mecanismo de la lengua, la gramática y acto, cae en ese principio. Nuevamente lo cito:

Hay que leer lo que uno escucha del significante en todos los aspectos [...] esto es esencial para no reducir toda esta idea de leer lo que uno escucha del significante al nivel únicamente de los juegos de palabras [...] Se trata de algo general que abarca toda la palabra, puesto que es la vía para alcanzar el nivel de lo simbólico en el lenguaje (Saettele, H. 1999).

Además Saettele realiza una precisión con relación al **discurso**, concepto de suma importancia en este reporte debido a que se trabaja con él en el grupo con niños, es la sustancia de intervención y análisis. El discurso lo define así:

Hablaremos de discurso únicamente cuando hay un esfuerzo de tematización de las partes constitutivas del acto de habla. No hablo de discurso para cualquier secuencia dicha en presencia de otros [...]

⁹ No profundizaremos en estos, solo mencionaremos que del *mecanismo de la lengua* escribe que funda la distinción entre metáfora y metonimia, cuando hay sustitución en un punto del sintagma se produce algo del orden de la metáfora y cuando en el sintagma hay una deriva, cosas que no se dirán, abreviaciones u omisión de preposiciones entonces hay efectos metonímicos. Los mecanismos de la lengua explican la estructura del síntoma, muestran la presencia de un sujeto que no sólo produce un discurso en donde hay efectos metafóricos y metonímicos sino que se constituye el sujeto en tanto efecto de estos mecanismos.

es una forma reflexiva, que procede mediante la argumentación (Saettele, H. 1999).

Por otra parte, el autor comenta que el sujeto de la enunciación aparece en el discurso ahí en el enunciado haciéndose presente solo en el error. Esta idea de la desaparición del sujeto de la enunciación y de su reaparición en el enunciado como error, equivocación, lapsus, resulta ser un hecho fundamental para el sujeto del inconsciente. Además señala que lo que se constituye en relación al lenguaje es la realidad del deseo sexual, objeto absoluto del Psicoanálisis en el sentido de que no se puede ceder y que no hay otro para una teoría del sujeto. Lo cito:

[...] hecho que en psicoanálisis ha conducido en la segunda fundación, hasta el punto de poner en el centro de la cuestión de la constitución subjetiva el objeto causa de deseo y el fantasma como sostén del mismo (Saettele, H. 1999).

Por último, considero necesaria la inclusión del punto que este autor llama “suposición” y de la que escribe que trata de un elemento necesario y estructural del discurso relacionado con el rechazo de Lacan por el sujeto pleno, filosófico, que mediante la argumentación supuestamente puede llegar a la verdad de los contenidos, a la rectitud, veracidad e inteligibilidad y al que señala como mera suposición sin cabida en el psicoanálisis. Idea de sujeto que Lacan introduce posteriormente bajo el nombre de **Sujeto Supuesto Saber** y del que escribiría lo siguiente:

Hay en algún lado esta función del sujeto supuesto saber, función evidentemente mítica, porque el saber, en ciertos puntos que pueden ser siempre desconocidos, hace falta y son precisamente estos puntos que para nosotros hacen interrogación bajo el nombre de la verdad. (Lacan, J., 1967; citado en Saettele, H.).

Por su parte, Daniel Gerber (1999) en *El sujeto y el fantasma* trabaja algunas reflexiones en torno a la relación del sujeto con el fantasma como concepto psicoanalítico básico para poder hacer una localización de la subjetividad. Primeramente comenta que la

corriente kleniana dejó muy clara la distinción entre la fantasía como palabra de uso corriente y la fantasía como concepto psicoanalítico, siendo esta aseveración un precedente importante para la concepción lacaniana del fantasma.

Gerber escribe que Lacan localiza el fantasma inconsciente como una dimensión subjetiva originada a partir de la constitución del sujeto por el significante. Lacan plantea al sujeto como efecto del significante y considera que el sujeto no puede existir de otra manera que representado por un significante para otro. A lo que Gerber señala un planteamiento que me parece de gran interés con relación al sujeto y su objeto, el objeto *a*:

*[...] el sujeto se caracteriza como algo que falta, como una ausencia: se borra detrás del significante que lo representa y esto va a venir a determinar lo que Lacan llama una carencia, carencia del ser del sujeto a partir de la representación por el significante. Lo que falta es el ser, en la medida en que el significante no puede decir el ser del sujeto, sino nada más representarlo. Esta es la gran pregunta del sujeto, la pregunta del ser: ¿Quién soy yo? ¿Qué soy yo? ¿Qué soy yo ahí donde sólo estoy representado? Y es que el significante no basta como sostén para el sujeto [...] ningún significante puede decir el ser, falta algo en el plano del significante, falta algo en el Otro [...] el sujeto es, en cierto punto, irrepresentable [...] y algo tiene que venir a colmar esa ausencia. Pero a la vez, en la medida que viene a colmarla, indica el lugar de ella; es lo que Lacan llama el objeto, particularmente el objeto *a* (Gerber, D. 1999).*

Entonces, allí donde nada del orden significante puede ya representar al sujeto, allí donde se corre siempre el riesgo de un desfallecimiento, de un desvanecimiento, viene el objeto *a* a sostenerlo por la imposibilidad que tiene el Otro de responder a la pregunta: ¿qué soy yo? Es así como se va a constituir el fantasma, ligazón entre ese eclipse del

sujeto que desfallece por la ausencia del significante y el objeto que lo rescata de ese desvanecimiento.

Así, gracias a la operatividad del fantasma la falta del Otro puede quedar de algún modo disimulada porque propone una respuesta acerca de lo que el Otro desea, acerca de aquello para lo que el Otro no tiene respuesta. Respuesta por la que el sujeto se sostiene y que le asegura de algún modo un cierto desconocimiento de la castración.

Cito nuevamente al autor:

Allí donde la religión ha colocado algo en ese lugar que sería Dios y donde distintos sistemas filosóficos e ideológicos pueden ubicar alguna instancia o significante, desde el punto de vista psicoanalítico diríamos que hay un hueco, una falta. Falta cuya presentificación es lo que nos provoca la angustia, de modo que el fantasma está en alguna medida para evitarlo, asegurándonos un cierto desconocimiento. De ahí que para el psicoanálisis el momento preciso en el que el sujeto aparece es cuando se produce la fractura, la grieta, la falta en el discurso. Es el caso del acto fallido, algún síntoma, un equívoco, donde esta falla nos señala el lugar del sujeto como ausencia [...] ahí precisamente el fantasma no ha sido lo suficientemente eficaz como para sostener una estructura más o menos coherente, consistente (Gerber, D. 1999).

En fin, hay una determinación del sujeto por el lenguaje que posibilita la existencia del fantasma. Determinación que implica la ausencia de autonomía del sujeto con relación al Otro, colocándolo en un lugar no de amo sino de esclavo. Es aquí donde la existencia del fantasma puede invertir esta situación para el sujeto y hacerle creer que él es quien elabora, maneja, mueve los hilos de las marionetas de su “fantasma”, cuando en realidad es el sujeto el manejado y dominado. Esto define un aspecto importante de la clínica psicoanalítica, dice Gerber:

Poder descubrir de qué modo se está atrapado por los propios fantasmas, dominado por ellos, más allá de la creencia de ser quien los domina... el sujeto mantiene al otro en su lugar específico porque aparentemente monta la escena, sin tomar en cuenta que en realidad es la marioneta del lenguaje, es el lenguaje el que maneja los hilos (Gerber, D. 1999).

Entonces puede pensarse al sujeto niño como un sujeto que se encuentra en un momento de establecimiento del fantasma, sujeto que se pregunta por su ser (cómo nació, dónde estaba antes de nacer, por ejemplo) y que pregunta al Otro por su lugar, simbólico, en el mundo. Labor investigativa que denota una tendencia a comprender su realidad y a reconocer su deseo; no obstante, los otros pueden entorpecen este proceso, muchas veces sin demasiada conciencia de ello, al no dar lugar a sus cuestionamientos o bien, favorecerlo al fungir como sostén a los mismos acompañando el recorrido. Podríamos preguntarnos, ¿los niños fantasean, fantasmean o ambas? En este sentido retomo otra parte del texto de Gerber:

Se suele plantear desde ciertas categorías de este psicoanálisis una contraposición de la realidad con la imaginación y considerar, por ejemplo, que el sujeto está fuera de la realidad porque “fantasmea” mucho, que huye de la realidad refugiándose en esa especie de castillos en el aire, que serían las fantasías [...] perspectiva un tanto moral de cuestionamiento de la fantasía, como si aparentemente fuera en contra de la realidad, sin tomar en cuenta que la realidad se organiza [...] a partir del fantasma [...] se trata de que el sujeto se explaye y se despliegue esa serie de fantasías y sueños [...] a partir de ahí puede accederse a la dimensión del fantasma y a la manera en que alguien organiza su mundo, su realidad [...] (Gerber, D. 1999).

Por último, el autor puntualiza que el fantasma organiza la realidad psíquica a partir de la ilusión de que existe por un lado el sujeto y por el otro el objeto como términos que

se complementarían entre sí, siendo la realidad una pantalla que oculta que el sujeto está barrado por una pérdida constitutiva, que le ha sustraído el objeto y que de esto no hay complemento posible. Es así como el fantasma sostiene la realidad porque inscribe un objeto en el lugar de la pérdida, lugar de la falta del Otro.

Graciela Giraldi (1994) en su texto *El niño en la ventana*, señala que la palabra niño por sí sola no dice mucho, pero que reúne infinidad de significaciones si se le enlaza a otros significantes. Es decir, de acuerdo a los distintos conceptos en que se apoya la cuestión del niño es posible deducir o situar los diversos abordajes que se le dan a sus problemáticas: en el orden pedagógico escolar, jurídico y también en relación al sufrimiento en el marco del Psicoanálisis, donde se reconoce el hecho de que, la cito:

[...] el niño sufre, es mortificado por el lenguaje (Giraldi, G. 1994).

La autora señala que hoy en día, el mundo moderno ofrece al niño novedosos elementos para sus juegos pero amenazando cada vez más el lazo social con sus pares. Se han desplazado los **Ideales** que antes se sostenían de la cotidianidad como el juego del doctor, de la maestra, de la mamá, entre otros, de los cuales el niño tomaba prestado del Otro los ropajes donde apoyar sus identificaciones mediante su juego. La cultura ha colocado en el mundo de la oferta y la demanda a las máquinas, a los juegos programados, alisando al sujeto del deseo en las filas de la competición más adormecedora. La cito:

Si el juego permite al niño escenificar y valerse de la obra del significante en el proceso de socialización [...] ¿cómo despertarlo de la dormidera a que lo somete el avance tecnológico, alejándolo día a día del escenario del jugar con otros? (Giraldi, G. 1994).

Con relación al trabajo del analista menciona que entre éste y su analizante existe un tercer término: el Sujeto Supuesto Saber, escenario que resalta un trabajo centrado en la transferencia, donde el saber supuesto hace pivote. Saber supuesto en el Otro y en donde el analista no debe responder desde una posición de saber injertando significantes a los que aporta el niño en sus juegos. Juego que a la luz de la enseñanza

de Lacan se puede entender como construcción de una ficción donde el sujeto del inconsciente se realiza como efecto de significación. Con sus juegos, el niño pone en escena sus propias interpretaciones que apuntan a dar un sentido a aquello que de lo Real se presenta como trauma. La cito nuevamente:

*¿El analista agregará sus propias interpretaciones a la manera del pedagogo, o bien hará operar a la **interpretación** en tanto corte, escansión a nivel del dicho, apuntando a la falta de significante en el Otro, para dejar vacío el lugar de la respuesta ante la pregunta por la sexualidad?[...] La posición del analista en la estructura de la transferencia no es agregar sentido a las interpretaciones que el niño pone en sus juegos, sino el lugar del objeto causa del deseo, lugar del ¿qué quieres?, lugar de la interrogación (Giraldi, G. 1994).*

La función del analista será ofrecer un lugar para que se instale doblemente la transferencia; es decir, del lado de los padres que puedan depositar su confianza en dejar al niño en manos de quien se supone sabe y del lado del niño, que pueda transferir al analista algo del saber que sostenían los padres. Para ello, dice Giraldi, se hace necesario contar con dos variables: 1. Que se formalice el síntoma, en tanto alguien lo porte y le moleste y 2. Que se enlace a querer saber sobre él, lo que llama al descifrado. Nuevamente la cito:

[...] que el niño sea enurético, encoprético, con problemas de aprendizaje, etc., no dice nada en tanto no tome estatuto de síntoma para el Otro [...] el síntoma, en Psicoanálisis, no deja de ser médico en tanto no toma el estatuto de mensaje, en tanto no se dirige a otro a quien se le supone un saber sobre las razones de por qué me pasa lo que me pasa. No es suficiente quejarse de una situación molesta. Esa queja no liga al Otro, se cierra en sí misma [...] Una vía posible de subjetivación de la queja, es que el analista mantenga en suspenso cualquier interrogación; no dando significaciones; posibilitando que

el sufriente vaya desplazando sus preguntas y las interrogaciones que va haciendo, produciendo desplazamientos significantes (Giraldi, G. 1994).

El diagnóstico en relación a las estructuras clínicas es la brújula para poder operar; es decir, articular el fenómeno o el síntoma a la estructura. Si el niño se presenta con su enuresis, sus problemas de aprendizaje, etc., es necesario preguntarse por su posición frente al Otro, desde dónde habla y cómo se ubica en el mismo lazo con el analista a través de la transferencia. Aquí, la exigencia diagnóstica es del orden de la **ética** del Psicoanálisis, puesto que el analista en su acto se guía teniendo en cuenta la estructura clínica de la que se trata y sus límites (Giraldi, 1994).

Giraldi menciona que Lacan retoma de Freud el Mito edípico y a partir de él escribe la operación fundamental de la **Metáfora Paterna** para explicar la constitución del sujeto del deseo por causa del significante, metáfora donde se reduce al Padre a un Nombre y a la Madre a un Deseo y donde se inscribe el goce articulado al significante falo, goce que puede ser dicho, simbolizado. Metáfora en la que definen los lugares significantes que ocupan para el sujeto: la madre, el padre y el falo.

En este sentido, la autora señala que la madre es para el niño el Otro, vivido en un primer tiempo como pura potencia, quien da y tiene el poder de quitar. Otro omnipotente que introduce al mundo del lenguaje y lugar que debe soportar la madre para que su hijo surja allí como sujeto, para que nazca en el mundo del deseo. De lo contrario, el niño quedará nadando en el goce y no podrá entrar en el orden del discurso que permite hacer lazo social.

El Deseo de la Madre es una función, una variable que introduce una incógnita en el niño: ¿qué quiere ella?, ¿qué quiere ella de mí? El niño, para poder constituirse como sujeto deseante, debe interrogarse por el deseo de la madre y dar interpretaciones a ese deseo. Con cada respuesta, el niño se desliza en el campo de las significaciones del lenguaje y son precisamente las estructuras clínicas las distintas respuestas subjetivas

ante la castración de ese Otro. Respuestas no elegidas ni conscientes, sino forzadas por el lenguaje (Giraldi, 1994).

En el decir de esta autora, el neurótico responde intentando construirse otro a su medida en tanto la verdad de la castración del Otro ha sido reprimida. El perverso, reniega de la castración del Otro, la encontró y la deniega. En el caso del psicótico, existe forclusión del significante Nombre del Padre que inscribe la castración de la madre, no entra en el registro simbólico. Es así como en la clínica con niños, dice Giraldi, encontramos la respuesta neurótica cuando el niño con su síntoma representa la verdad inconsciente de la pareja parental. La respuesta del orden de la perversión, la podemos situar cuando el niño se identifica a ser el instrumento fálico de la madre. Y la respuesta del orden de la psicosis la ubicamos cuando el niño se hace ser el objeto del fantasma de la madre, de su goce.

Finalmente, incluyo una consideración de Graciela Giraldi con relación al trabajo y posición del psicoanálisis ante este niño que se constituye como sujeto:

El Psicoanálisis considera que el niño no es un loco bajito que está madurando como una fruta y que entonces hay que esperar a que crezca para que se le pase su problema con la escuela, en su casa, etc. Tal vez estas sean posturas esperables del lado del discurso médico, que se minimicen los problemas o los sufrimientos de los niños [...] Pero el Psicoanálisis, que se ocupa justamente del niño que sufre y de los padres que se angustian, no puede cerrar los ojos ante estas situaciones. Es allí donde el Psicoanálisis es llamado a operar. Ese es su campo de acción, el del sufrimiento, el del padecimiento del ser hablante, sea niño, adulto o viejo (Giraldi, G. 1994).

Otro autor que aborda la cuestión del sujeto niño es Ricardo Rodolfo (1989) en su texto *El niño y el significante*. Este autor escribe que aparentemente es muy fácil señalar qué es un niño; por ejemplo, si nos situamos en un plano observacional o conductista, el niño aparece como una entidad psicofísica que cuando es llevado a

consulta se pone en relieve que se entiende por él algo que empieza y termina en las fronteras de su cuerpo, la célebre entidad psicofísica. De ahí los tests u otras formas de acopio de datos a fin de escudriñar cómo siente, cómo piensa, cómo fantasea. Método que puede originar muchos errores, como inventarle una enfermedad al niño, una patología para tratarlo sin plantearse qué pasa ahí donde vive el niño o qué pasa con la escuela a la que asiste.

El mismo autor señala que no es nada fácil determinar psicoanalíticamente lo que se designa al decir “niño”; sin embargo, en la historia del psicoanálisis una de las primeras cosas que se ponen de relieve respecto del niño en el siglo XIX es su **sexualidad**, viraje muy importante con relación a la concepción infantil precedente. La cuestión de qué es un niño, en qué consiste un niño, conduce a la prehistoria tanto de los primeros años de vida que sucumben en la amnesia como en dirección de las generaciones anteriores, padres, abuelos.

La historia del niño debe ser un recuento de todo lo que él puede fantasear y lo cual conduce a toda la problemática de la prehistoria que le precede, los modos determinantes para ese niño antes de que propiamente existiera. Cito al autor:

Esta serie de rodeos se dirige a alertar sobre el peligro que implica tomar al niño en el sentido estrecho y cotidiano, a la manera tradicional de las pruebas psicológicas: a qué edad el chico dio el paso, cómo rinde en tal esfera, medición de su cociente intelectual, develamiento de sus fantasías proyectivas. No es que todo esto deba ser masivamente rechazado a priori, sino que será insuficiente, en particular en aquellos casos donde nos enfrentamos a una patología grave, del orden de obstruir radicalmente el crecimiento, el desarrollo, el advenimiento de ese sujeto. Para entender a un chico o un adolescente, tenemos que retroceder a donde él no estaba aún (Rodulfo, R. 1989).

Habíamos venido haciendo alusión al significante, pero es este autor quien señala en su texto que no todo lo que un sujeto dice en análisis es significativo y establece ciertos criterios. Para que algo en psicoanálisis sea considerado significativo se tiene que repetir, *primer criterio*. El significante no reconoce la propiedad privada, no es de alguien, cruza, circula, atraviesa generaciones, traspasa lo individual, lo grupal y lo social, no es pertenencia de algún miembro de una familia sino que es el problema que interpela a cada uno de sus miembros. Lo cito:

[...] cuando a un hijo le cae sobre la cabeza un significante [...] una de las cuestiones que sin excepción se plantean es en qué términos se entablará la relación con él, sea bajo una ciega repetición o –si en la vida de ese sujeto desde niño algo replica- sea en forma de una batalla por cambiar la dirección de lo que se repite (Rodulfo, R. 1989).

Una vez que algo es introducido con función significativa se produce algo de lo nuevo; es decir, algo con cierto valor distintivo. Este sería el *segundo criterio*: cuando un elemento adquiere gravitación significativa, en el momento de su introducción algo nuevo se traza. Como ejemplo tenemos el modelo de la carretera desarrollado por Lacan, donde dice que a partir de la existencia de una carretera principal se generan una serie de diferencias en los lugares por donde atraviesa, se acomodan estaciones de servicio, bares, poblaciones, casas, etc. (Rodulfo, 1989).

Existe otra forma de reconocer el significante y reside en que éste no viene enlazado firmemente con un solo significado, sino que arrastra efectos de significación imponderables; es decir, el valor del significante no reside en que designe inequívocamente cierto significado, sino en las significaciones que va generando. Rodulfo pone como ejemplo el de un joven al que desde pequeño se le ha dicho que es “lindo” y que en su adolescencia le preocupa no haber tenido un encuentro sexual con alguna joven porque lo consideran lindo. Joven que advierte que ese ser lindo le pesa como lápida porque connota feminización y que solo en análisis se descubre un trabajo

significante donde una de las transformaciones inconscientes: “que fracasado e impotente eres”, “estéril”, “poco viril”.

Una vez que se ha establecido el peso del significante de una frase, como la expuesta, lo importante es qué hace el sujeto con ella. Tal vez la deja tal como está o introduce algo nuevo o la desvía de dirección. Es así como la dinámica de la intervención analítica con el sujeto (niño, adolescente o adultos) gira en torno a esto. Teniendo en cuenta, como dice Rodulfo, que una sola frase no resuelve un análisis (como en el ejemplo) y que conviene ser cautos en la lectura del discurso para no caer en un uso mecánico de la teoría del significante. Lo cito:

Todo lo que puede decirse es que una frase así indica dónde cierto régimen deseante familiar ubica a un sujeto y dónde a su turno él se perpetúa, pues no sería justo suponerle a un significante un poder que no deje alternativas [...] El sujeto no es una maquinilla que reacciona según suene un significante u otro [...] De esta manera que no debemos apresurarnos a suponerle un poder automático y omnímodo al significante [...] Siempre hace falta esforzarse para alejar del psicoanálisis todo esquema causal lineal [...] Cuando concebimos la precedencia del significante o la prehistoria como una fatalidad, el psicoanálisis se devora a sí mismo, porque, de ser así, ¿para qué tratar a alguien? (Rodulfo, R. 1989).

Este trabajo en análisis impulsa al paciente a encarar un rastreo histórico en cuanto a sus relaciones y para que todo el proceso tenga validez es esencial que sea el paciente quien dé el paso. El cuestionamiento debe ir surgiendo en él y el trabajo del analista será acompañarlo para que sus preguntas no las pierda de vista. Así se consigue un efecto analítico y no un adoctrinamiento.

Rodulfo menciona un *tercer criterio*: el significante tiene una dirección, conduce siempre hacia una parte, conduce hacia determinados caminos preferenciales, posiblemente a un callejón sin salida. Del niño menciona que es común que sus juegos

se reproduzcan infatigablemente sin que el analista tenga la menor idea de qué significan, pero en este caso:

[...]la repetición nos pone en la pista de un cierto nudo a descifrar. En la producción histórica de significaciones, además, hay efectos en los que no sólo está implicado el sujeto, y esto no tiene que ver únicamente con palabras o frases: con igual frecuencia son determinados actos los que demuestran tener peso significativo [...] el hábitat significativo es la cotidianeidad más banal (Rodulfo, R. 1989).

Igualmente enfatiza que en la práctica clínica con niños el significante no solo se halla en boca del niño. Existen ciertas cosas significantes que tienen mucha relación con la formación de ese niño que es traído a consulta, cosas que no necesariamente son producidas, inventadas o dichas por él y que frecuentemente encontramos en palabras y acciones de quienes lo rodean. Por ello, no se puede dejar a los padres de lado; es tan importante trabajar con el niño como con ellos y apostar a la producción de algún efecto analítico en el discurso familiar. También advierte que no caigamos en una posición reduccionista en la que acabemos escuchando y atendiendo solo lo que viene de los padres o los abuelos, situación que llevaría a centrarnos en los procesos imaginarios del niño al margen de lo simbólico.

No hay regla fija para este trabajo, no existe una regla técnica, siendo algo de la especificidad de la clínica psicoanalítica la agudización de lo diferencial en cada caso, mantener la flexibilidad. Puede ser que en algún momento sea conveniente incorporar una entrevista con ellos o desarrollar las entrevistas paralelamente a las sesiones de su hijo. Es necesario poder incluirlos en algún momento, de lo contrario los padres pueden derribar el análisis con una actuación, dice Rodulfo:

[...] según la ley de lo que no se introduce de derecho retorna a la larga o a la corta bajo la forma de acting out. Si no tomamos en cuenta el discurso de los padres, sus transferencias frecuentemente

malogran tratamientos que en otro plano andaban bien (Rodulfo, R. 1989).

Por otro lado, el autor menciona algo de crucial importancia con relación al proceso de diagnóstico en el trabajo con los niños. Escribe que en Psicoanálisis cambia toda la perspectiva de lo que podríamos llamar un diagnóstico, siendo algo muy distinto de lo que podría ser para un criterio psiquiátrico o psicológico tradicional. Lo cito nuevamente:

Para empezar a situar al niño que nos traen y a lo que lo rodea, no procedemos, como tradicionalmente se hacía, a realizar un inventario de síntomas, que se conoce como semiología. No es que despreciemos hacer un buen rastreo, una buena descripción del campo y localizar lo que se puede llamar síntoma, sino que eso solo, para nosotros [...] nos resulta insuficiente [...] Allí donde otro preguntaría ¿Qué tiene el chico? [...] nosotros introduciríamos [...] ¿dónde vive este chico? [...] Es un criterio importante determinar si un pequeño sigue viviendo aún en el cuerpo de la madre o si ha empezado a vivir en otro tipo de territorio [...] Otra pregunta que nos hacemos es: ¿qué representa este chico para el deseo de los padres? [...] para qué se lo desea (Rodulfo, R. 1989).

Del “mito familiar” el autor nos manifiesta que se puede caracterizar como lo que un niño respira allí donde está colocado. Mito homologable en su función al oxígeno y que no es fácilmente visible y al que hay que sonsacar y deducir para que se pueda filtrar algo de él, extraerlo a trozos. Se trata de una red o haz de pequeños mitos, por lo que es necesario hacer un recorrido de sus incongruencias, contradicciones, lagunas y disociaciones para dar cuenta de él. En breve, un mito familiar puede conceptualizarse como un puñado de significantes dispuestos de cierta manera.

Este concepto de mito familiar altera la concepción tradicional de las entrevistas preliminares (y del diagnóstico en general), puesto que las cuestiones de a qué edad

empezó a caminar el niño, a qué edad dijo sus primeras palabras, etc., solo interesarán si esta información es resignificada en un contexto más amplio como el del mito familiar en donde el niño está posicionado de alguna forma. Entonces, todos los datos de una entrevista, detalles dispersos, se vuelven importantes si se alojan dentro de este mito, de lo contrario, afirma Rodulfo:

[...] se convierten en un listado molesto con el cual no sabemos qué hacer; después de preguntar y anotar las respuestas, nos encontramos ante una hojarasca inutilizable. Lévi-Strauss dice algo al respecto: es tan mala la carencia de datos sobre algo que uno quiere estudiar, como el abarrotamiento porque sí, el exceso de datos sin criterio de selección y de ubicación nos paraliza. Es un infortunio característico en las instituciones ordenar al psicólogo que haga entrevistas muy pautadas, tests, etc., y que redacte un informe que luego nadie lee, y si lo lee nada saca en limpio porque falta criterio organizador, o lugar donde poner esa masa de información (Rodulfo, R. 1989).

Finalmente, Rodulfo realiza algunas precisiones con relación a la constitución del sujeto niño. Escribe que cuando decimos niño en psicoanálisis tocamos todo lo relacionado con su imaginario y lo relativo a las funciones en las que se apuntala para advenir sujeto: función materna, función paterna, etc. Para poder ser, para encontrar cierta posibilidad de implantación en la vida humana, la única oportunidad que tiene el sujeto es asirse a un significante; es decir, no basta con las proteínas en el orden simbólico, es necesario adscribirse a un poco de significante.

La tarea originaria de un bebé cuando llega al mundo es tratar de encontrar significantes que lo representen. No basta su nombre y apellido, la tarea eminentemente activa que todo ser humano debe emprender y para la que necesita ayuda es encontrar significantes que lo representen ante y dentro del discurso familiar, en el seno del mito familiar (campo deseante). Conseguir un lugar para vivir depende

de los significantes que el niño encuentra, en las neurosis encuentra significantes que lo representan y en la psicosis tiene que luchar con los que tienden a destruirlo (Rodulfo, 1989).

En la clínica tiene grandes implicaciones que un niño quiera llevarse algo que ha hecho en la sesión; una posible es que lo que ha producido junto con su analista tenga el valor de representarlo como sujeto, algo de lo cual él puede aferrarse para vivir y que le da un lugar propio desde donde puede plantearse la cuestión de su deseo. En estos casos, será importante señalarlo al niño: “esto lo hiciste acá”, marcar el trabajo con un sentido que él ha encontrado y que es pensable como una fantasía de nacimiento en la transferencia.

Entonces, para que un sujeto se constituya es preciso que alguien done un lugar para que ocupe un espacio físico y sobretodo un lugar en el deseo del Otro sin el cual la vida pierde toda posibilidad de sentido. De esta manera, el niño tiene que trabajar y luchar por conseguir significantes, siendo el deseo lo que circula en toda cadena o composición significativa. Las funciones parentales deben auxiliar, brindando las condiciones mínimas pero no pueden regalárselos hechos. Si hubiera imposición de significantes, si no se le permitiera hallarlos, fallaría lo esencial. Proceso equiparable al acto analítico.

Para finalizar esta sección del primer capítulo incluyo una cita de Rodulfo (1989) relacionada con la posición de la clínica psicoanalítica ante la demanda de atención del sujeto:

El sujeto acude en busca de significantes que lo representen o tras ciertos cambios en los significantes que lo representan, o frecuentemente deshacerse de algunos. Es para ello que se requiere nuestra ayuda, el análisis, no lo puede hacer él solo. Intervenimos primeramente favoreciendo condiciones para que él logre advenir al encuentro del significativo o replantear su relación con él, pero si se los damos hechos, nuestra intervención no sería psicoanalítica sino

un adoctrinamiento con contenidos psicoanalíticos. Se trata de un re-centramiento histórico concebir el psicoanálisis antes que nada como donador de lugar (Rodulfo, R. 1989).

1.2 DE SU DIFICULTAD PARA LEER Y ESCRIBIR.

En la escritura psicoanalítica sostenida por Freud, Lacan y algunos de sus seguidores, la referencia al sujeto niño es escasa, aunque no ausente. Es posible encontrar una referencia vinculada a las posiciones o estructuras clínicas de neurosis, psicosis, perversión y eventualmente al autismo, la debilidad mental y el fenómeno psicósomático. Pero del sujeto niño con dificultad para leer y escribir, en cuanto a su particularidad, no se ha escrito mucho; sin embargo, es posible encontrar algunos textos que abordan la temática de la dificultad para aprender en general y que fueron realizados siguiendo la teoría lacaniana, unos desde la práctica psicoanalítica y otros, novedosamente, desde la pedagógica.

Raúl Ageno (1997) escribe en *El sujeto del aprendizaje* que el problema del aprendizaje se plantea vinculado con las siguientes interrogantes: qué es aprender, cómo se produce, en qué se sostiene y quién lo sostiene. Su texto busca analizar cómo se constituye el sujeto capaz de aprender, el que sostiene el aprendizaje. Es con relación al planteamiento de que existen procesos subjetivos en el sujeto que aprende, que el autor piensa en un sujeto con:

Deseo de saber- por derivación/desplazamiento del deseo del Otro- que, en su búsqueda de saber, significa el tener saber con el significante que lo completa en su falta-de-ser (Ageno, R. 1997).

El autor reconoce que el deseo de saber es una condición necesaria para un desarrollo más amplio de las capacidades cognitivas y de las distintas modalidades del pensamiento lógico. En el proceso de asunción subjetiva de ser o tener el falo –

significante del deseo del Otro¹⁰, se opera cierta renuncia a este deseo reconociendo que no es, ni puede ser el que cubre el deseo del Otro y se abre la posibilidad de acceder a un deseo propio, lo que posibilita entrar en relación con una pluralidad de objetos a los que puede libidinizar. Cito a Ageno:

La actividad metonímica de sustitución significativa, que opera gracias al proceso simbólico que constituye al ser humano en sujeto, permitirá la derivación de su deseo en alguno de estos objetos que investirá libidinalmente y adquirirá significación fálica. Siendo el conocimiento uno de esos múltiples objetos que caracterizan a la sociedad –y que el imaginario instalado en la misma valoriza- [...] La posesión del conocimiento “queda”, de esta manera, significado como lo que completa al sujeto en su falta-de-ser (Ageno, R. 1997).

El mismo autor menciona que es el sujeto el soporte de su propio aprendizaje, porque es quién sostiene el deseo de saber y las actividades intelectuales que posibilitan la adquisición y construcción de conocimientos. De igual forma, destaca tres ideas centrales con relación al sujeto que aprende: 1. Hay aprendizaje porque hay sujeto, sin sujeto no hay aprendizaje posible; 2. El sujeto se constituye alienado, dividido, incompleto y deseante en el interior de una estructura edípica, en función de un lenguaje y una cultura que le pre-existen, que lo marcan de una manera determinada y 3. La peculiar forma de constituirse como sujeto y las vicisitudes del deseo, encerrado en el laberinto metonímico del lenguaje, son condiciones fundamentales para el surgimiento del deseo de saber y el mayor desarrollo de las estructuras cognitivas, de competencias intelectuales y de distintas modalidades de pensamiento imprescindibles para la construcción e incorporación de conocimientos.

¹⁰ El deseo, escribe Ageno aludiendo a Lacan, es la expresión de la hendidura, de una abertura permanente en el sujeto que es el resultado de la diferencia entre la exigencia de la necesidad y la demanda articulada, que en el fondo es demanda de amor. El sujeto desea ser lo que el Otro desea que sea para ser amado, ser su causa de deseo.

Por otro lado, Ageno desarrolla el tema de la cuestión de investigar y del aprender en relación con el deseo de saber. Escribe que la observación de las diferencias sexuales o los peligros como la pérdida de la posición en la familia por el nacimiento de un hermano, actúan como disparadores que despiertan la curiosidad del niño y su deseo de buscar una explicación que le permita controlar su malestar. Curiosidad que se orienta hacia una investigación a través de observaciones y preguntas dirigidas a sus mayores, intento de autonomía intelectual que muchas veces está condenado al fracaso porque los adultos hacen obstáculo real reprimiendo el deseo de saber del niño, mintiendo en sus respuestas o simplemente ignorándolas.

Freud, dice este autor, planteó tres consecuencias posibles en relación a cómo el niño ha elaborado este primer fracaso de autonomía intelectual investigativa:

La primera, *Inhibición neurótica de la curiosidad y del pensamiento*: que consiste en una debilidad para pensar, investigar y una paralización intelectual en relación con el conocer y el conocimiento como consecuencia de sus fracasos en la búsqueda de explicaciones, por la desconfianza que le despiertan las respuestas de los adultos y por el temor a ser castigado por sus preguntas.

La segunda, *Erotización de las operaciones intelectuales*: de lo que resulta una gran dificultad en el aseguramiento del producto de las mismas. El sujeto niño queda apresado en el goce de la duda que genera un pensamiento circular, enganchado en un juego obsesivo de reiteración/insistencia de afirmar y negar su propio pensamiento, sin poder alcanzar una afirmación que le de certidumbre.

Y la tercera, *Transformación de la libido*: que escapa de la represión en pulsión epistemofílica, lo que permite al niño el despliegue libre y creativo de su actividad intelectual al servicio de su curiosidad. En la sublimación de las pulsiones se encuentra la fuente y la energía que posibilita el desarrollo intelectual, el ejercicio reflexivo, crítico y creativo de la facultad de pensar, aplicado al aprender y al investigar. Concluye Ageno:

El mantenimiento de la curiosidad intelectual y la sublimación de las pulsiones, posibilitan la elección y la libidinización de la actividad intelectual y del conocimiento... Su articulación con el deseo de saber y un deslizamiento del deseo del deseo del Otro, coloca/ubica al conocimiento como objeto sustituto del objeto imaginario, prohibido; permite canalizar la frustración/resignación de no poder ser todo, y encontrar satisfacción con tener conocimientos, como equivalente del significante fálico. Es lo que posibilita ser causa del deseo del otro, obtener su reconocimiento, su amor y sentirse – imaginariamente- completo, ser-sin-falta (Ageno, R. 1997).

Sofía Saad (1999) en *Una interrogación por el sujeto en el campo de las dificultades de aprendizaje*, señala que en los últimos años los sujetos con dificultades académicas han sido objeto casi exclusivo de prácticas de intervención educativa y psicológica dentro del ámbito de la educación especial. Prácticas sustentadas en modelos teóricos de corte evolucionista o racionalista que han promovido muchas veces efectos de exclusión en los llamados niños “que no aprenden” y generando dispositivos de intervención que los sitúa en un lugar de fracaso educativo.

Saad considera que cuando se habla de dificultades de aprendizaje el posesivo “de” que aparentemente liga y que realmente excluye, plantea el aprender como una relación de un sujeto unitario con un objeto que le es exterior, sujeto cognoscente despojado de su función ética y simbólica. Hecho que evidencia que la categoría de dificultades de aprendizaje es efecto de “prácticas divisorias” que objetivan al sujeto como especial, surgiendo algunos problemas de importancia, de estos menciona los siguientes puntos:

Primero, ni con el paradigma clásico de “educación especial” ni con el nuevo paradigma de “necesidades educativas especiales” aparece la menor referencia al lazo social, que supone la educación y el aprendizaje y que es condición de subjetividad.

Segundo, en las teorías de las dificultades de aprendizaje se habla de aprendizaje como un fenómeno intencional y autónomo atendido como un proceso psicológico natural y/o biológico sin participación de lo simbólico.

Tercero, hay una ausencia de una pregunta por la institución educativa dada la tendencia normalizadora desde la que se da un sentido unívoco a la problemática, con una total ausencia de referencia a los posibles significados de los problemas de aprendizaje.

Dadas estas condiciones, continúa Sofía Saad, se puede decir que las dificultades de aprendizaje:

[...] se pueden formular como síntoma de la escuela, en tanto que surgen de una falla del saber educativo que es producido por las técnicas de individualización y regulación social, desde el que se opera con exclusión de las categorías de sujeto y subjetividad [...] una imposibilidad estructural del saber educativo en tanto que discurso sostenido en el lugar del amo (Saad, S., 1999).

En el mismo texto, la autora argumenta que ante todo se trata de de un síntoma social que es efecto de cultura al colocar a la institución educativa en el lugar del Ideal que se ve confrontado con su imposibilidad de producir al sujeto sin falta, al sujeto unitario. Y añade que si bien el problema de la DA (dificultad de aprendizaje) está relacionado con el discurso educativo, mostrando que es un efecto de lo que organiza la economía escolar en términos tanto de su función de regulación social como de su dificultad para producir al sujeto normal, es claro que esto no permite aún comprender con mayor amplitud la producción de DA, siendo imprescindible plantear el problema a la luz de la cuestión de su sentido y significación.

Es así como la autora se pregunta ¿qué relación se establece entre el sujeto y las DA? ¿En torno a qué discursos se producen? ¿Quién habla? Y continúa escribiendo que el aprendizaje en tanto producción del sujeto implica proyecto, creación y no simple repetición o resultado de automatismos ni de estructuraciones cognoscitivas al

margen de un sujeto que les da origen. El aprendizaje es resultado de un sujeto deseante y se funda necesariamente en un deseo de saber donde sin **enigma** no hay conocimiento.

Por ello, dice la autora, aprender pasa necesariamente por el deseo y refleja poder hacer uso de la metáfora como la gran condición de lo humano. Las funciones intelectuales requieren para aparecer, ser parte de la función significativa, incluirse en la cadena simbólica. Y amplía su idea diciendo:

[...] el cuerpo biológico es insuficiente para comprender lo que atañe al aprendizaje, porque el cuerpo se somete en los orígenes a Otro que lo constituye, condición inicial para construcción misma de su ser [...] Lacan puntualizó que se tiene un cuerpo y no se es un cuerpo, lo que permite pensar que diversas manifestaciones de alteraciones en las funciones corporales involucradas en el aprendizaje tales como la orientación espacio-temporal, tan ampliamente enfatizada como causa de DA, hallan su origen en función de las vicisitudes sufridas en la construcción de ese cuerpo imaginario y libidinal (Saad, S., 1999).

De esta manera, en tanto que el sujeto se constituye en el campo del Otro, la inhibición intelectual y en general las llamadas DA se constituyen como síntomas que expresan una compleja relación entre la **demanda** y el deseo, puntos de sostén del sujeto en su relación con el Otro. Por lo tanto, dice Saad:

[...] su sentido hay que buscarlo en el lugar que ocupa en esa articulación en lo simbólico; es decir preguntándonos de qué es portador el sujeto [...] qué mensajes le vienen del Otro, como se construye la mítica y fantasmática familiar en torno al aprendizaje como proyecto [...] (Saad, S., 1999).

Ante esto, la autora se realiza la siguiente pregunta: ¿cómo pensar la producción del síntoma en la escuela considerando de antemano que el aprendizaje se inscribe en un contexto específico y en una relación educativa? Y explica que se puede decir que en el

síntoma (que cumple una función en la estructura subjetiva) se expresa también un discurso colectivo que incluye al maestro, al enseñante, siendo testimonio de ello las expresiones para referirse a los niños con DA; por ejemplo: “no sabe”, “no trabaja”, “no puede” y que se repiten sin cesar adquiriendo el estatuto de síntoma del maestro cuando éste formula dichos enunciados como sentencias.

Es así que resulta posible decir que las DA tienen estructura de síntoma y su producción está ligada tanto al proceso de subjetivación como al conflicto que se actualiza en la relación educativa vía el discurso de la normalización sostenido en y por la institución educativa (Saad, 1999).

Para finalizar la revisión de lo escrito por esta autora, cito una idea que me parece de suma importancia en el trabajo con el sujeto que presenta dificultades de aprendizaje:

[...] con el uso indiscriminado de técnicas de reeducación, se corre el riesgo de que el síntoma se llegue a expresar de otra manera. Dolto y Mannoni, han mostrado casos en los que niños con dificultades que han sido sometidos inmediatamente a una reeducación han desarrollado defensas fóbicas u obsesivas [...] (Saad, S., 1999).

Ante esta realidad, la autora plantea que los analistas también pueden influir en la construcción cognoscitiva del niño, en la mejora de sus aspectos psicomotrices y de lenguaje cuando presenta la posibilidad al niño de que circule la palabra y se reconozca el peso de lo simbólico en la producción de síntomas educativos.

Por su parte, Fernando Osorio (2006) nos señala otra situación frecuente en el ámbito escolar en la relación niño – conocimiento y que radica en que si éste tiene a su lado alguien que conteste todo lo que pregunta se produce como efecto la obturación de su curiosidad y por lo tanto el cese de sus preguntas. El “curiosear” de los niños aparece siempre en relación con la sexualidad de sus padres; es decir, la sexualidad está en la mira del interés de todo niño “sano” (en constitución subjetiva) como cuestión a develar. Es así, que si este curiosear puede ser impulsado y acompañado por los adultos significativos para el niño, después se transmite al ámbito escolar y

promueve el deseo por saber, aprender y pensar. Es necesario tomar en cuenta que en muchas ocasiones el plan inconsciente del niño es poner al adulto en falta y prefiriendo en realidad que el adulto no sepa todo para que algo le deje por su cuenta. Así el niño podrá plantearse, en palabras de este autor, lo siguiente:

Para que yo pueda seguir preguntando, el Otro, el maestro, los adultos, deben transformarse en personajes que no contesten todo [...] de lo contrario puede suceder un detención y el niño no aprende más (Osorio, F. 2006).

Existen docentes considerados demasiado autosuficientes y “completos”, en cuanto a la información que transmiten y la enseñanza que imparten, que sin percatarse establecen un vínculo conflictivo con sus alumnos. En consecuencia, éstos están todo el tiempo desafiando y buscando por donde se pueden meter para desarticular esa razón aplastante y hacer surgir su deseo. Maestros excelentes en su formación que no logran visualizar que su propia presentación omnipotente y omnisciente produce la etiología del conflicto de sus alumnos. No advierten que su posición avasalla el deseo de sus alumnos por aprender. Entonces, si no hay lugar para el interrogante, la duda y el desconocimiento, legítimamente planteado, se produce una paradoja: el proceso de aprendizaje se detiene. A la par, añade el autor:

El deseo materno, en sus inicios, se muestra omnipotente y omnisciente. Si el niño no ha aprendido a lidiar bien con el deseo materno, está permanentemente transfiriendo, en el ámbito escolar y en el docente, este malestar. Desazón que se traduce en hostilidad hacia quien no cede en su postura [...] Pero en este caso ya no se trata de la madre sino del docente. Y así es como se produce un encuentro con el alumno que está todo el tiempo queriendo desautorizar, desafiar y cuestionar el saber y la autoridad del adulto. Ese es el espacio que el niño utiliza para poner en falta al adulto: mostrarle que no sabe. Se confunde de lugar, pero ni él mismo

advierde esta transferencia afectiva [...] Si se está advertido de esto y se interviene correctamente, se rompe este circuito (Osorio, F. 2006).

Generalmente los docentes están en un lugar imaginario para los alumnos, de una verdad y un saber. Cuanto más sabios se muestran, más van a querer los niños agujerearlos, ponerlos en falta. Demostrar que algo no saben, que son sujetos en carencia. Y añade el autor:

El no poder lidiar con el deseo de la madre, que para el niño está también en el origen del conflicto con el docente, hace que esto empiece a generar psicopatología en ese niño. El no poder definir en qué lugar queda: si como sujeto o como objeto del deseo materno o, en este caso, del deseo del docente; genera enfermedad... No pueden prestar atención, no se quedan quietos en clase o se enferman a menudo. En fin, indicios que no llegan a ser absolutamente graves, pero sí manifestaciones sintomáticas que perturban el desarrollo normal de su vida cotidiana escolar: aprendizaje, integración y lazo social. Esto está vinculado con los modos deformados que ha incorporado para sustraerse del campo deseante parental, específicamente el deseo de la madre (Osorio, F. 2006).

Desde esta perspectiva, no se trataría de resolver la problemática enmudeciendo el síntoma del niño con medicación o terapias alternativas, sino haciéndolo hablar en un espacio de análisis. Acto que permitirá despejar qué le ocurre al niño y su madre que no están pudiendo establecerse cada uno como sujetos autónomos del otro y además liberar la transferencia negativa desplegada en el docente para que el niño pueda con mejores recursos proseguir más tranquilo su proceso de aprendizaje (Osorio, 2006).

Anny Cordié (2003) en su texto *Los retrasados no existen*, de suma importancia por su directriz en la intervención realizada con los niños del grupo, puntualiza que el niño puede parecer satisfacer durante largo tiempo la demanda del Otro y satisfacerse a sí

mismo sin que eso contraríe su imaginario. Las cosas se complican cuando la demanda cambia de registro, cuando pasa del “come” al “aprende”. Porque responder a este imperativo supone que el sujeto al que se dirige (niño) se coloque así mismo en una situación activa que pueda plantear un acto autónomo. La cito:

[...] aprender no es escuchar, sino elaborar el saber que es propuesto, la pasividad ya no es conveniente [...] aprender implica un deseo, un proyecto, una perspectiva, no es solamente comprender (Cordié, A. 2003).

Los niños que pertenecen a familias a las que les gusta leer, hablar, discutir, en las que las observaciones cotidianas son materia de aprendizajes lúdicos, contar los objetos de la vida, leer las letras sobre las cajas del desayuno, etc., no tienen ninguna dificultad para bordar la lectura y la escritura. Aquí la guardería y luego el jardín de niños pueden también ir encauzando un trabajo de descifrado de signos, al mismo tiempo que comienza la socialización y la adaptación a la vida grupal.

Pero, si pensamos en un niño de un medio sociocultural desfavorecido nos podemos percatar que la supervivencia deja poco lugar para inversiones culturales y observamos un cierto desinterés por las actividades escolares. La expresión verbal es pobre, no se domina el idioma, existen escasos intercambios con el medio ambiente, falta entrenamiento en las operaciones de abstracción y de juicio, etc. Situación que desde el comienzo arrastrará dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura y que se agravará si la exigencia escolar es tal que sobrepasa ampliamente la capacidad de aprendizaje inmediata del niño (Cordié, 2003).

Es así que la autora plantea tres posibilidades de reacción subjetiva del niño ante los primeros indicios de dificultades. La primera alude a una respuesta activa que corresponde a la rebelión; es decir, frente a la situación de fracaso y de exclusión el niño reacciona con problemas de comportamiento. Para compensar su fracaso busca hacerse notar mediante acciones distintas, se convierte en el payaso de la clase; o por el contrario, trata de imponerse con sus compañeros para recuperar cierta valía.

La segunda, es una respuesta pasiva. El niño acepta su fracaso y se apropia de ese sentimiento. Se identifica con el lugar del “mal alumno” y se instala en una posición pasiva masoquista siendo etiquetado en diversos contextos y situaciones como un “débil mental”. Debilidad que si en inicio era un mal enganche en el punto de partida, ahora se vivirá como realidad. Estado de pasividad que puede perdurar toda la vida y el niño se habituará a él, encontrando complacencia y de la que le será muy difícil salir.

La tercera alude a una opción, que contempla un sistema escolar donde los programas no estén administrados de una manera obsesiva y que pongan mayor énfasis en las realizaciones de los sujetos. Opción donde se reemplace el temor al fracaso por el aliento a los esfuerzos y los progresos logrados en cada niño, a su propio ritmo y con sus propios recursos subjetivos, sin tanta presión que muchas de las veces lo rebasa y bloquea. Con ello, se mantendría en clase la alegría y placer vinculados a los aprendizajes y se generaría un espacio al deseo por saber (Cordié, 2003).

Al mismo tiempo, la autora realiza dos observaciones con relación al lugar de los padres en la dificultad escolar de sus hijos. Nos dice que cuando éstos manifiestan su decepción, desaprobación o cólera hacia el niño, éste puede ver cuestionado el amor de éstos hacia él y con ello desencadenarse un estado depresivo cuyas manifestaciones son a menudo somáticas y que propician que sus padres nuevamente se ocupen de él ahora a través de atenciones físicas:

Al reforzar de esta manera la inquietud de sus padres, se asegura su amor (Cordié, A. 2003).

Por el contrario, si los padres no se inquietan en absoluto por los problemas escolares de su hijo, éste puede no sentirse de ninguna manera problematizado ni culpabilizado por su situación escolar. Cito a la autora:

Esto representará para él una especie de adecuación, de continuidad con su medio de origen, el signo de su pertenencia al mismo (Cordié, A. 2003).

El texto de Anny Cordié (2003) resulta ser muy amplio e interesante, por cuestión de espacio solo mencionare algunos de sus planteamientos que vinculan la debilidad mental y la psicosis infantil con la dificultad para leer y escribir en algunos niños. Breve inclusión de su dinámica clínica con el fin de realizar un análisis de sus nexos.

En principio, la autora nos dice que frente a un niño en situación de fracaso escolar el primer reflejo de los adultos es plantear el problema en términos de las capacidades intelectuales del menor, esto porque culturalmente el temor a la debilidad mental se considera siempre subyacente a las dificultades de aprendizaje. Por ello, optan frecuentemente por enviarlo a infinidad de valoraciones específicas con la intención de definir si se trata de debilidad mental y poderlo derivar a una enseñanza específica, “especial”. Medida que en un comienzo pareciera tener como función superar el “retardo”, pero que desemboca muchas veces en una enseñanza paralela margilizada de la que será difícil al niño moverse.

La autora reconoce que la debilidad existe, que la rozamos a cada instante pero plantea otra forma de abordarla, la cito:

[...] En sentido contrario al de una concepción psicológica que hace de la inteligencia una función entre otras, abordaremos la inteligencia y la debilidad mental a través del conjunto de operaciones que presiden al nacimiento del sujeto (Cordié, A. 2003).

Es entonces que la autora se dedica a descifrar tres mecanismos relacionados con la inhibición y que presiden la suspensión de la función intelectual, entre éstos la debilidad mental.¹¹ A continuación los incluyo:

1) **Inhibición** como desorden neurótico, provocada por un conflicto vinculado con el proceso edípico o a un nivel más arcaico con una pulsión, donde angustia e inhibición

¹¹ De acuerdo a Cordié, es necesario distinguir la inhibición de la negación. En la negación el sujeto dice algo de su inconsciente al negarlo; por ejemplo, “no pienso eso”. En la inhibición, el sujeto revela algo de su verdad a través de un *no* encerrado en el discurso, en un acto; por ejemplo, la suspensión del pensamiento intelectual, “no comprendo”. La negación es una revelación del inconsciente encerrado en una cadena significativa y la inhibición es un acto que se ubica del lado del objeto en una relación inmediata que encarna la división del sujeto.

marchan a la par. Aquí el deseo de saber que Freud considera como una pulsión está inhibido cuando el conocimiento amenaza el equilibrio del sujeto, su relación con el Otro. Inhibición que no aparece en primera fila, se mantiene oculta en el desarrollo del síntoma o estructura neurótica; no obstante, como en el niño la organización neurótica no está todavía fijada, sigue siendo móvil y lábil, permite que el síntoma pueda ser retomado en los desfiladeros del significante para que algo del goce que deriva de él pueda ser movilizable.

2) **Inhibición asociada a una estructura psicótica**, donde ésta ya no está ligada a un mecanismo de rechazo sino de forclusión en la cual el sujeto no puede acceder al orden simbólico por una falla estructural que problematiza profundamente su acceso al saber. El diagnóstico en el caso de la psicosis resulta difícil de determinar, los síntomas son polimorfos y desconcertantes, no se organizan en un sistema como en el caso de la neurosis. Ausencia de coherencia y de continuidad hace necesaria una aproximación que no sea una simple clasificación descriptiva, siendo de gran utilidad el sustento en los principios freudianos y enseñanza de Lacan.

Amplíemos un poco la cuestión; en la neurosis, el bloqueo de las operaciones intelectuales está ligado a la represión, prohibición de saber que el sujeto se impone a pesar suyo y que lo divide. En la psicosis, la inhibición se debe a una imposibilidad radical de integración del saber puesto que es el sujeto quien está dividido por la forclusión. En ella el significante pierde su función de movilidad y sustitución quedando fijado en una significación dada o partiendo a la deriva en un deslizamiento infinito de sentidos. Entonces, la falta de apelación a otro significante hace que el sujeto sea sordo a la metáfora, no puede estabilizarse en el discurso ni entender lo que el otro dice más allá de las palabras, la comunicación con sus semejantes resulta problemática.¹² Cito a la autora:

¹² La autora realiza un breve comentario con relación al autismo, nos dice que corresponde al grado cero de la subjetividad y que el niño autista no habita ni su cuerpo ni su lenguaje, no se apropia de ninguno de los dos. Este tema de autismo es muy limitado en la teoría psicoanalítica lacaniana, al menos aquí en México. Un texto recomendado puede ser el Martin Egge *El tratamiento del niño autista*, Madrid: Gredos.

Cuando el sujeto está dividido por la represión [...] no quiere saber nada de su división, tiende a ignorarla, aunque todo lo que dice y todo lo que hace guarde el sello de esa otra parte de sí mismo que él desconoce [...] El psicótico por su parte, vive en su cuerpo y en su pensamiento esta división, constituye la escena misma de su dolor de existir y de la angustia que lo taladra... “El psicótico es un mártir del inconsciente” [...] el pensamiento lógico es desbordado por las asociaciones provenientes de otra parte. Este tipo de funcionamiento está en su punto máximo en los brotes delirantes [...] (Cordié, A. 2003).

No obstante, el sujeto psicótico puede encontrar escapatorias a este caos y salir así de la angustia de aniquilación. Tratará de encontrar coherencia, evitar la confusión y recuperar una apariencia de identidad; es decir, restablecer artificialmente el corte subjetivo entre él y el Otro. Estas escapatorias pueden ser la proyección al Otro, la metáfora delirante, las identificaciones imaginarias y las suplencias (Cordié, 2003).

A continuación las explico brevemente:

1. **Proyección al Otro.** El psicótico apela a la proyección; es decir, atribuye al Otro lo que no puede reconocer como suyo. Otro que no puede ser ni interiorizado ni reprimido, es colocado en el exterior y es lo que goza de él, el que sabe. A la par, los objetos a que no pudieron ingresar a las categorías del sentido regresan desde el Otro (miradas, voces) y se convierten en perseguidores.
2. **Metáfora delirante.** El psicótico se encuentra confrontado con señales sin sentido y erige una construcción delirante que supuestamente restablecerá el orden y sentido; por ejemplo, pensarse un personaje público o pensar que a través de las pantallas de la televisión será transportado a otra dimensión.
3. **Identificaciones imaginarias.** El psicótico busca estabilizarse en las identificaciones imaginarias, trata de imitar a su semejante en sus dichos y comportamientos y se instala en un “hacer como...”. Construye una personalidad convencional un tanto

rígida que tiende a cerrar la falla, pero puede suceder que cuando el sujeto tiene que hablar en su nombre, tomar la palabra, la psicosis estalla. Hecho que suele suceder en la adolescencia.

4. **Suplencias.** El psicótico se estabiliza en la acción creadora, el sin sentido es elevado el nivel de creación que puede ser artística, científica, humanitaria, laboral, etc. Creaciones que son un punto de anudamiento que contribuye al vínculo social.

Finalmente, Anny Cordié (2003) insiste en la necesidad de plantearse la cuestión de la estructura cuando uno se enfrenta con un niño o adolescente que presenta dificultades intelectuales o escolares. La cito:

Las medidas pedagógicas o terapéuticas van a depender en gran parte del diagnóstico que hagamos [...] los problemas intelectuales vinculados a la psicosis son eminentemente lábiles, variables, imprevisibles (Cordíé, A. 2003).

3) **Inhibición asociada a la debilidad mental**, donde el sujeto se encuentra ante la imposibilidad de elaborar las estructuras simbólicas por carecer de aportes significantes. El niño débil mental no se aparta del sentido literal, no puede leer entre líneas, el equívoco permanece inaccesible para él y su recurso es el formalismo. Cree en la verdad de lo dicho y se aferra a ello con una voluntad enardecida.¹³ La cito:

En él está comprometida la movilidad del significante. Lacan da a este fenómeno de detención el nombre de holofrase [...] suspensión de la función del significante como tal... Esta construcción holofrástica ofrece la apariencia de que el sujeto se fija en un significado dado, no puede entender ninguna otra cosa que lo que se construyó de una vez

¹³ Anny Cordié señala que para adquirir una capacidad máxima de utilización, el significante debe liberarse de las primeras ligazones entre las que apareció. El sujeto debe en un primer momento aislar el significante para poder unirlo luego a otro significante. La libertad del significante implica entonces que pueda tomar varios sentidos, separarse de una significación dada para engancharse en otras cadenas del discurso, que sea fácilmente movilizable y polivalente. El sujeto inteligente realiza con velocidad esta gimnasia complicada que va desde el reconocimiento del significante clave de un enunciado a otros tomados de los agrupamientos asociativos conscientes e inconscientes, para volver enseguida al punto de partida, en un movimiento en espiral.

*para siempre. Repite sus convicciones sin que el sentido pueda desarrollarse y la reflexión enriquecerse.*¹⁴ (Cordié, A. 2003).

En la debilidad mental hay un mal encadenamiento de las ideas, un deslizamiento en el querer decir, una ausencia de lógica y de rigor en el razonamiento. La expresión de débil mental es pobre y repetitiva, la metáfora no hace eco en él, el juego de palabras le es insoportable. Por otra parte, cualquier referencia imaginaria que aluda a su cuerpo lo asusta porque pone en duda su equilibrio subjetivo construido sobre un nivel mínimo garantizado. El niño débil permanece en el inmovilismo, adherido, pegado al discurso pero también al maestro, se aferra a un no saber que lo protege posiblemente frente a la angustia de castración. Complementa la autora:

Nosotros pensamos que, en ciertos niños, hubo un defecto de aprendizaje: el significante se fijó en un sentido dado desde el comienzo debido a la pobreza de los intercambios verbales, esta carencia de aportes se convirtió luego en inercia intelectual [...] la ausencia de ampliación del sentido, la fijeza del significado, son típicas de la debilidad mental (Cordié, A. 2003).

Finalmente, considero fundamental incluir lo que la autora introduce en su texto sobre la posición del profesor con el niño débil mental y que por extensión podría pensarse también como una reacción de los padres. Nos dice que hay ante todo una tentativa pedagógica que después puede desembocar en violencia hacia el niño como una reacción ante la propia impotencia. Agresividad que posteriormente puede tornarse en culpabilidad y acompañada de conductas de reparación como la sobreprotección.

Por su parte, Liliana Donzis (1998) plantea que el cuerpo del niño en el juego, el dibujo, la escritura y el análisis hace diferencia con el cuerpo del adulto, quien significativamente pierde el cuerpo reteniéndolo en la imagen. Es decir, los niños juegan, dibujan y escriben a cuerpo presente, actividades que soportan el decir infantil

¹⁴ De acuerdo a Lacan este fenómeno de suspensión de las operaciones significantes vuelve a encontrarse en diferentes estructuras: psicosis, fenómeno psicossomático, debilidad mental, pero el sujeto se reencuentra en ellas en grados diversos y no ocupa el mismo lugar.

en la escena en la que el cuerpo entra o sale. En la escritura, al igual que en el dibujo, se produce un desdibujamiento del cuerpo que lo soporta y la imagen se distorsiona, desdibujamiento en su pasaje a los signos.

El niño, dice Donzis, aprende las letras mediante simples o complejos procedimientos de enseñanza en los cuales las letras convertidas en signos pasan a la categoría de la convención. Pero en la perspectiva psicoanalítica se considera que en la lectura y en la escritura intervienen otras cuestiones que no se reducen a imitación de los trazos, que las letras son cosecha de **la letra**, soporte material del significante. La cito:

La letra se trasunta en las letras que en la práctica del análisis con niños se nos presenta en ocasiones por vía del síntoma o de la inhibición en el llamado aprendizaje de las letras. Estas encuentran su matriz de dificultad en el pasaje, en su paso de escritura a escribir, allí el analista desde suposición puede efectuar una lectura de esas dificultades (Donzis, L. 1998).

De esta manera, la autora contempla que la función de *la letra* es pasar en el discurso de una escritura a otra y en el escribir del niño la escritura producto del decir inconsciente también hace su pasaje; sin embargo, dicha escritura que el inconsciente revela no debe confundirse con la que se pone en relieve en la superficie de una hoja. La escritura y la lectura, desde el psicoanálisis, son lógicamente anteriores a la lectura y escritura fonética y de signos.

La primera forma de escribir del niño, continúa la autora, es un trazo que se transforma en trazos; escritura ideogramática que representa el inicio del signo que el niño significará con relación al objeto. Estos trazos, en tanto que se parecen al dibujo en los cuales el cuerpo real se transforma en imagen virtual, se ubican en un campo especular, imaginario. Es así que hasta que pasan a signos fonéticos su sentido hace lazo en lo simbólico.

El niño lee antes de que advierta que los signos portan trazos reducidos en su modulación sonora, pero es por medio de un proceso complejo que requiere de

operaciones de desplazamiento y de sustitución que llega a la escritura, por lo que el escribir no adviene en lo inmediato en escrito sino al precio de la metáfora. El surgimiento de la escritura y la lectura es fruto de las operaciones de la sexualidad infantil, de la castración (Donzis, 1998)

En el escribir del niño, los signos alfabéticos se instauran en la metáfora al tiempo de conclusión de la primera vuelta de la sexualidad (la segunda es la adolescencia) y se trata de un escribir que aún no es propio. Alienado en el campo del Otro, el niño debe apropiarse de la letra en su devenir significante, letra que anidada en lo real se enlazará con los otros registros. Es así como desde la perspectiva de la operación de la Metáfora Paterna, el escribir encuentra su soporte en el predominio de la vertiente simbólica:

El emplazamiento de los signos y las letras en la superficie del plano euclidiano corresponde a ese tiempo de la niñez altamente simbólico. El escribir se sustenta en la metáfora en su límite y halla su anclaje definitorio en la función que la metáfora inscribe en la pubertad, tiempo en el cual el tejido ya es nudo y define la estructura (Donzis, L. 1998).

Para finalizar este capítulo nos gustaría señalar que en el transcurso de la redacción de este reporte nos hemos encontrado con muchos más textos que abordan la cuestión del sujeto niño y sus dificultades académicas; no obstante, por cuestiones de espacio y tiempo ya no fueron incluidos en esta sección pero si en el capítulo de discusión y conclusiones, con el fin de poder sustentar la experiencia obtenida. De cualquier manera, consideramos que para una comprensión con mayor profundidad de la dinámica psíquica que subyace a toda dificultad académica en el niño pequeño, se requiere de diversas revisiones teóricas y clínicas, de encuentros entre especialistas, intercambios de experiencias, hipótesis, planteamientos; es decir, de una construcción colectiva que intente trascender los límites de lo hasta hoy comprensible.

Capítulo 2

ESBOZO DE ALGUNOS ELEMENTOS TEÓRICOS Y TÉCNICOS PARA EL TRABAJO CLÍNICO CON EL GRUPO DE NIÑOS.

Fue la entrada en juego del discurso analítico, la que abrió la vía a las prácticas llamadas de grupo, y que esas prácticas no levanten más que un efecto, si oso decirlo, purificado del discurso mismo que ha permitido su experiencia. Ninguna objeción allí a la práctica llamada de grupo, a condición de que esté bien indicada (es corto).

Jacques Lacan

2.1 EL TRABAJO EN GRUPO DESDE UNA MIRADA PSICOANALÍTICA.

Hemos realizado un breve recorrido teórico de la concepción de sujeto niño con algunas precisiones relacionadas a su dificultad para leer y escribir. Ahora toca el turno del *Grupo*, escena clínica que puede ser estudiada y trabajada desde muy diversos ángulos pero que para la intervención presentada en este reporte se abordó desde lo escrito por algunos autores cuyos planteamientos concuerdan con el sentido de los objetivos del trabajo realizado con el grupo de niños.

Iniciamos con Mercedes Baudes (1999), quien escribe que existen ventajas en el análisis grupal tanto para las urgencias como para las excesivas demandas que no pueden ser satisfechas. La autora hace hincapié en que no se debe tratar como una cuestión de último recurso o un “en vez de” un análisis individual puesto que el grupo para ella es una propuesta riquísima de elaboración y análisis en un marco diferente, donde su teoría y fundamentación pertenecen igualmente al psicoanálisis.

Una pregunta que realiza la autora es ¿por qué un grupo? A lo que intenta responder diciendo que la apertura significativa que posibilita el análisis está presente en el corte que en los grupos se produce, tanto en el discurso de cada uno de sus miembros como

en la escena que también es corte.¹⁵ Advierte que el psicoanálisis individual no es para todos, no todos establecen una demanda en él; en cambio, un grupo parece más permeable porque los otros pueden propiciar un acotamiento de lo real. La cito:

El grupo es, en estos casos, un buen principio de análisis donde lo individual podría fracasar (Baudes, M. 1999).

En los grupos trabajados por esta autora la tarea de coordinación es llevada a cabo por dos personas: una en la función propiamente dicha de coordinador y otra en la función de escucha observador. Forma de trabajo que difiere de una co-terapia por el marco teórico que soporta dichas funciones y de las que escribe lo siguiente, la cito:

El coordinador tiene a su cargo puntuar el discurso de cada participante para preguntar, para intervenir, también para proponer una escena como puntuación. El escucha observador no participa activamente del grupo, pero sigue el discurso que se va construyendo entre todos los participantes...decimos que el escucha observador actúa en el lugar de la ley, de la tercera mirada que, además, separa la habitual complacencia y seducción que se produce entre el coordinador y el grupo (Baudes, M. 1999).

El coordinador sigue aquellas palabras o frases que pueden ser significantes, deteniéndose para hacer detener allí a quien lo pronunció. Debe estar atento a los encadenamientos metafóricos y metonímicos que hacen por ejemplo que la palabra amor pueda reaparecer después como “corazón” y después como “razón”. Su palabra deberá volver como un eco de lo enunciado por los integrantes, constituyéndose en **puntuación** o en **marca**. En esto, cada uno de los integrantes prendido de su propia cadena asociativa aportará su original individualidad.

Por su parte, el trabajo del observador:

¹⁵ La autora propone un trabajo grupal a través de escenas dramatizadas, estilo de trabajo del que difiere la intervención aquí reportada. Además, resulta necesario señalar que la autora escribe de su trabajo con analizantes adultos.

[...] es como un trabajo de investigación realmente apasionante que se encarga de seguir el escucha observador. Porque sin duda es imposible para un coordinador poder estar atento y permeable a todos estos efectos que se producen velozmente y en gran medida también inadvertidamente (Baudes, M. 1999).

En este contexto, continúa la autora, un significante puede ser una palabra, una frase, una mirada o una posición, todo aquello inserto en el lenguaje. Es así que al pronunciar una frase o palabra dentro del grupo ésta produce efectos en los demás. No existe la posibilidad de decir nada que no tenga que ver con lo que se dijo antes y con lo que se va a decir después. Intersecciones que producen encadenamientos, dichos, aperturas, sucesiones que pueden hacer presencia de sujeto. Se instala entonces un cruce, un crucigrama hecho espontáneamente donde el discurso de uno es interrumpido por otro iniciando un entrecruzamiento de la tarea grupal.¹⁶

En el grupo, el coordinador debe cuidar no estacionarse con el discurso de uno de los integrantes porque cuando lo hace se demora y pierde la riqueza de los entrecruzamientos crucigramáticos; es decir, priva a los otros integrantes de instalarse en ese discurso que van construyendo entre todos. Un significante no se mantiene incólume, sino que va enriqueciéndose, reformándose, reformulándose, reforzándose, a medida que va siendo tomado, prestado por otros. La cito nuevamente:

Riqueza polisémica del discurso, donde las palabras no coinciden con la explicación objetiva que aporta al diccionario de la lengua, sino con un código propio y personal que además se desliza (Baudes, M. 1999).

¹⁶ El discurso crucigramático, término que utiliza la autora, ejemplifica la función en que los distintos discursos significantes se entrecruzan y producen efectos. En él cada integrante del grupo queda “colgado” en el discurso colectivo que va tejiéndose con los demás puesto que siempre hay alguien que se siente implicado con lo que otro dice. Entrecruzamiento que tiene que ver con un recorrido significativo que pertenece, en principio, individualmente a cada uno de los que hablan, de lo contrario no sería significativo, pero que a la vez irrumpe y establece una suerte de refracción, de efecto de rebote en los que se implican a partir del decir del otro.

Ahora bien, en el grupo nadie habla igual a otro y se trata de promover que el sujeto se identifique a la palabra significante que produce. Para ello no vale ninguna explicación desde el lugar de la coordinación u observación, solo el seguimiento del discurso de quien lo va construyendo para que pueda acceder a su saber a través del señalamiento, intervención o **interpretación**.¹⁷ De esta forma, nos dice Baudes:

Es el saber preestablecido, el que debe caer para dejar lugar a una cierta producción, que, por incluir al sujeto, roza la verdad... El analista no puede identificarse con el sujeto. Debe estar lo suficientemente muerto para no precipitarse en la relación imaginaria... Como analistas, sólo podemos interrogar al Otro (A), es nuestro trabajo, posibilitando un sujeto “por venir”... y la angustia es la señal frente a la aparición del deseo de A (Baudes, M. 1999).

Para la autora, escuchar los tropiezos significantes, lapsus o chistes, resulta ser el fundamento de la intervención por ser momentos de advenimiento del sujeto del inconsciente que dan peso al acto analítico. Aquí no se trata de comprender, tampoco de descifrar; se trata del comienzo de una escritura, de la respuesta de un enigma a otro enigma para mantener el sinsentido, no para darlo. Nuevo decir que está basado y fundamentado en y por lo significantes que el analizante aporta:

El arte del analista debe ser el de suspender las certidumbres del sujeto, hasta que se consuman sus últimos espejismos (Lacan, J., cit. en Baudes, M. 1999).

Existe entonces una necesidad de buscar un tercer sentido en aquello que el sujeto habla pero sin interrumpirlo constantemente tratando de encontrar un significante. Para ello el coordinador puede intervenir haciendo eco de alguna palabra pronunciada o intentando seguir el *por qué* de determinadas circunstancias en lo que se relata; “por

¹⁷ Dice Lacan, señala Baudes, que *un saber en tanto que verdad* define la estructura de la interpretación, siendo el enigma (un dicho a medias, una enunciación sin enunciado) y la citación (un enunciado con reserva de enunciación) los que articulados acercan a la verdad de la interpretación. La verdad es un decir sin conciencia, de asociación libre, de lapsus, sueños y fantasías. Es algo que aparece como extraño pero propio.

qué” que hace pensar en aquello que está diciendo pero en lo que no se detuvo cuando habló; “por qué” que no critica sino que pide una aclaración de sentido o asociación.

En este contexto, la autora señala que en el grupo el cuerpo revive la carga afectiva que el significante aporta por lo que el juego resulta ser una vivencia en la que el cuerpo está implicado como prolongación de lo dicho. Planteamiento sumamente importante para la intervención realizada con el grupo de niños, así como para el análisis de su proceso. Los niños juegan, hablan, juegan y hablan, y muchas veces no hablan tanto pero juegan mucho, y es ahí donde tanto el coordinador como el observador necesitan poner atención, o mejor dicho escucha y mirada.

Finalmente, Mercedes Baudes señala que el coordinador de grupo debe permanentemente preguntarse qué le pasa cuando suceden situaciones de agresividad, dificultad o gratificación. Identificar si está aburrido o contento, satisfecho de la reunión, molesto; es decir, si se enganchó afectivamente en alguna parte porque, la cito:

El coordinador no tiene ningún derecho ni a estar “enganchado” ni a estar contento. Es ahí justamente el instrumento, también cuando se alivia la tensión (Baudes, M. 1999).

Y precisa que puede pasar que ciertos integrantes de grupo traten de ser San Bernardo, que traten de salvar al coordinador: hablan cuando los demás se quedan callados u opinan para salir de un silencio prolongado. Integrantes que lo están cuidando y se están cuidando, siendo lo más delicado – de acuerdo a la autora, la existencia de una tendencia por parte del coordinador a apoyarse en dicha ayuda. Al respecto Baudes realiza un señalamiento:

Estos sujetos probablemente son siempre encasillados en su vida por hacer ese papel y vienen al grupo a repetirlo porque no puede hacer otra cosa. ¿Qué pasa si lo avalamos? (Baudes, M. 1999).

Por su parte, Marcelo Percia (1991) escribe que pensar lo grupal solo en términos de unidad resulta ser un obstáculo en el trabajo clínico; es decir, resulta necesario

desprenderse de la pretensión unificadora y disponerse a escuchar la unidad como un decir fragmentario. Considera que los integrantes de un grupo no son portavoces de una situación de grupo preexistente, éstos hablan por sí mismos y dicen más de lo que quieren decir; hablar en el que se anudan unos con otros y que en un momento impreciso ya nadie sabe cuál es el hilo de cada uno. En el grupo, lo cito:

[...] cada uno modela y pone estilo a un enunciado, crea un decir del grupo [...] Unos y otros se reúnen en lo mismo sin decir lo mismo (Percia, M. 1991).

Para este autor, cuando se dice que el grupo “piensa tal o cual cosa” se induce a una unificación imaginaria y lo que conlleva que cada vez que se hable en nombre de la unidad grupal algo que no entra en ese decir se silencie. Por ello, añade este autor, la labor colectiva resulta precisa para que cada uno encuentre su parte y trabaje lo propio. En resumen, el grupo no es una unidad, simula serlo. Lo cito:

Se viene a un grupo terapéutico para demorarse en lo propio. El grupo es un espacio para la demora. Por momentos todos comparten un tema de conversación o preocupaciones comunes alrededor de un mismo asunto. Entretejen una unidad. Pero cada uno pasa por lo común hasta encontrar su manera de estar solo entre los otros (Percia, M. 1991).

En esta concepción de grupo, “coordinar” es dar tiempo para que cada uno tenga oportunidad de recuperarse en sus actos, sus palabras y sus modos de estar con otros; es saber intervenir a tiempo para que otro se encuentre como protagonista. Por lo que si alguien se apropia del lugar de la coordinación se evidencia un tipo de violencia subjetiva; es decir, se ocupa ese lugar para que hable la autoridad pero ya no se está para autorizar lo que cada uno dice sin escuchar. El poder del coordinador es su ignorancia, no decir lo que sabe sino escuchar lo que no sabe (Percia, 1991).

Además, los coordinadores participan en una experiencia de lectura donde existen muchas posibles; por lo que suponer que una producción grupal comunica un sentido

último y verdadero que el coordinador debe descubrir supone demasiado. Idea que es albergada diversos teóricos en los cuales las producciones grupales tienen un origen y los coordinadores la misión de buscar su sentido y explicación de base. No obstante, este tipo de trabajo los empuja a detectar únicamente continuidades y a observar semejanzas, no a seguir desvíos, cortes y diferencias (Percia, 1991).

Finalmente, Percia señala que la expresión “discurso grupal” designa el modo de la enunciación pero que no refiere una identidad. Es decir, lo cito:

No es un hablar mayor que envuelve a todos sino una modalidad en la que cada uno enlaza lo suyo con lo de otros [...] no es una técnica sino un espacio de trabajo. Un lugar en el que cada uno tiene la ocasión de interrogarse por las imágenes que se adelantan en sus actos (Percia, M. 1991).

Otro texto revisado es el libro de David Rosenfeld (1971), quien realiza una breve introducción a la teoría de J.P. Sartre con relación a los grupos y que permite comprender desde un enfoque particular su dinámica. Dicho autor nos refiere que para Sartre el grupo “no es” una estructura que se arme por completo y de la cual podamos decir un grupo logrado. Es decir, el grupo, lo cito:

[...] no es jamás nada más que un acto. Es un proceso en marcha [...] dialéctica [...] un devenir (Rosenfeld, D., 1971).

En la teoría de Sartre, de acuerdo a este autor, el concepto de grupo se asemeja al de libertad en el sentido de que no se posee, ésta es una lucha constante contra la alienación y la *serialidad*, entendida ésta como un tipo relación en el cual cada miembro aparece como sustituible por otro, o sea, idéntico al otro, indiferenciado, lo que concede al sujeto una condición de cosa. Un ejemplo puede ser las personas formadas en la estación del tren.

El grupo se constituye en una lucha contra la serialidad como detonante del proceso dialéctico, logrando así una relación de reciprocidad donde cada uno de sus integrantes ya no es un número intercambiable, sino que posee una ubicación y un orden propio.

En esta relación cada uno es para el otro como él-mismo, ya no lo idéntico como cosa, y cada cual es un medio en el proyecto del otro. Para Sartre, este movimiento que se instituye en la lucha contra la serialidad se llama *praxis del grupo*, proceso mediante el cual constantemente el hombre busca desalienarse modificándose y modificando al medio (Rosenfeld, D., 1971).

Es así que, en el grupo se establece una relación dialéctica ternaria, con el grupo y con los otros integrantes. Dice, Rosenfeld:

En esta relación dialéctica, hombre y grupo son recíproca y simultáneamente significantes y significados el uno por el otro. El grupo modifica a sus integrantes y es modificado por sus integrantes (Rosenfeld, D., 1971).

Contexto en el que resulta imposible calcular cuándo una serie se transformará en grupo porque eso supondría que el proceso es físico y no dialéctico, humano. Pero una vez constituido, el grupo elige el tipo de relaciones entre sus integrantes, formas de relación que le permiten subsistir como tal y que constituyen momentos o fases ligadas entre sí. Para Sartre, éstas son: fusión, juramento, organización, fraternidad-terror e institucionalización (Rosenfeld, D., 1971).

Resulta importante mencionar que cada una de estas no constituye un momento que necesariamente se presente. Surgen y llegan a la siguiente sólo si cada integrante y el grupo se asumen y deciden elegirlos, si continúan luchando por crearse como grupo; no obstante, Sartre señala que existe cierto orden, que el origen de una fase es el esbozo de la siguiente. A continuación las incluyo brevemente como las explica David Rosenfeld:¹⁸

1. Fusión.

Es el primer momento de salida de la serialidad, aquí la serie se disuelve en el grupo, en el que antes los integrantes eran entes que monologaban. Para que surja se necesita

¹⁸ La fase de institucionalización no será abordada puesto que se relaciona en mayor medida con estructuras sociales e institucionales y no es de interés para este reporte. De cualquier manera, se puede consultar la fuente original en caso de tener interés particular en ello.

cierta tensión de necesidad creada por alguien; por ejemplo, frío o hambre y el deseo de rechazar esa situación.

En este momento es importante descubrir el punto de fusión, aunque de acuerdo a Sartre la fusión puede surgir en diversos momentos de la espiral evolutiva de un grupo. La fusión aparece como la toma de conciencia de una tarea común donde cada uno depende de los otros. Aquí el grupo pide una estabilidad; por ejemplo, los lugares de asiento, los temas comunes hablados, etc., además se usa el “nosotros”, existen sueños relacionados o se tiene una conducta común.

En esta fase, pacientes con características de indiferenciación, confusión o simbiosis pueden entrar en pánico y abandonar el grupo de manera abrupta. Son pacientes que necesitan de una interpretación exacta ya que no pueden dejar de confundir la fusión grupal, con la que temen lograr con la madre u otro integrante de su familia (Rosenfeld, D., 1971).

2. Juramento.

Es definido como la reciprocidad mediada, el paso de una forma con peligro de disolución a otra forma reflexiva y permanente donde el juramento de cada uno de los integrantes está condicionado por el de todos. Es el reconocimiento en cada uno de su compromiso y que produce una afirmación de la pertenencia al grupo. El juramento significa el paso de una menor diferenciación a otra mayor, donde cada integrante lleva un grupo interno más organizado en su interior. Lo que se jura es un vínculo, compromiso de aceptar las reglas y funcionar como grupo. El juramento permite el pasaje de la ansiedad inicial a la búsqueda de acuerdo; es decir, decidirse a ser grupo.

Esta fase se puede detectar cuando existe la necesidad de “unanimidad” sobre un problema en particular; por ejemplo, una decisión común que aparece por necesidad. Momento en el que se puede señalar al grupo, como ejemplifica Rosenfeld, que éste busca definirse y sentirse unido a través de una decisión común. Otra forma de aparecer puede ser con el compromiso de confidencialidad.

3. Organización. El grupo trata de organizar su poder interno, toma conciencia reflexiva de su unidad con un objetivo perseguido. Aquí el grupo trabaja y se observan intentos de organización, también existe una tendencia a designar a un integrante como representante. Pero a la vez que esto controla la ansiedad y el miedo a lo nuevo, los integrantes del grupo perciben cierto malestar por perder soberanía y darla a un jefe.

4. Fraternidad-terror. Sus expresiones empiezan a darse cuando se entra a la fase de organización, donde comienza a surgir el terror ante el temor de la desorganización. Esta fase procura el control de las posibilidades de fuga, desviaciones o no participación y en ella se busca un continente para no retornar a la dispersión y serialidad. La fraternidad-terror se puede elaborar cuando el grupo descubre que su dispersión no significa la vuelta a la serialidad, sino un tipo de separación donde se mantiene la reciprocidad interna. Sartre, dice Rosenfeld, destaca que el terror es el primer estatuto común, terror que une y no que separa.

Continuaremos ahora con la revisión de un par de textos que incluyen el tema del *grupo reflexivo* o de reflexión con orientación psicoanalítica, como también se conoce. Siendo importante recordar que los objetivos de la intervención reportada en este trabajo no se insertan por completo en las teorías psicoterapéuticas de grupo, particularmente por la diferencia en el tiempo invertido en sesiones y por el estilo de trabajo. Nuestros fundamentos teóricos consideran algunos elementos clínicos para el trabajo realizado con el grupo de niños, particularmente para el establecimiento de su encuadre, su coordinación y el análisis final del discurso grupal.

2.1.1 EL GRUPO DE REFLEXIÓN: MATICES PSICOANALÍTICOS.

Los grupos de reflexión como técnica de intervención grupal son abordados desde muy diversos planteamientos teóricos, aplicados en muy variados contextos y con muy distintos fines. En este trabajo, se les ha considerado dese un abordaje psicoanalítico que nos ha permitido trabajar algunos planteamientos de esta teoría sin hacerlo dentro de un encuadre estrictamente analítico. Iniciemos con lo que plantean María García,

Susana Ruiz y Sara Ruiz (2004), quienes abordan el desarrollo de estos grupos como propuesta de trabajo en psicología social y comunitaria que surge en Latinoamérica en los años 60's por el interés de llevar las aportaciones del psicoanálisis al terreno de la prevención más allá del consultorio privado.

Algo sobresaliente en su texto es que incluyen una referencia al trabajo realizado por Carlos Schenquerman, quien indica que al interior de los grupos se producen fenómenos que dan cuenta de la manera en que los sujetos se vinculan, toman distancia, se enfrentan o se alían a otros seres humanos, así como de las maneras en que pueden transformar sus relaciones para lograr una acción social y una forma de convivencia más fecunda.

Estas autoras incluyen un rubro dedicado a este autor y que denominan *Carlos Schenquerman: el retorno al sujeto singular. Reformulaciones a la teoría y la técnica de los grupos operativos*.¹⁹ En éste señalan que Schenquerman concibió necesario reformular la teoría y la práctica de los grupos operativos²⁰ a la luz de los aportes recientes del psicoanálisis con relación a la constitución subjetiva, particularmente en lo tocante a las vicisitudes que atraviesa todo sujeto como protagonista de su propio devenir singular y colectivo, capaz de reconocer al otro como diferente.

De acuerdo a este autor, diversas teorías de grupo al poner el acento en el logro de la tarea grupal corren el riesgo de homogenizar a sus participantes en beneficio de ésta, considerando a los sujetos únicamente como medios para lograr una acción colectiva.

¹⁹ Rubro al que le pongo especial importancia porque es lo único publicado de su propuesta, si bien cuento con parte el escrito inédito no tengo autorización para hacer público su contenido. La referencia es: Schenquerman, C. (1999). *Una perspectiva psicoanalítica de lo grupal. El rescate de la singularidad en los grupos*, en vías de publicación. Argentina: Buenos Aires. El autor es psicoanalista de origen argentino que trabajó en la Ciudad de México en el sismo de 1985 con la intención de generar una intervención que reconstituyera al sujeto afectado por el mismo.

²⁰ De acuerdo a Pichón Riviére el grupo operativo es un conjunto restringido de personas que ligadas por un espacio temporal, articulado en su mutua representación interna, se propone en forma implícita y explícita una tarea que conforma su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles. De acuerdo al marco teórico de la psicología social, la meta de los grupos operativos es aprender a pensar. En: <http://psicologiasocial.idoneos.com/index.php/354954>.

Por ello, a fin de recuperar el eje central de la singularidad de los sujetos en el grupo considera que es necesario tomar en cuenta que en la acción grupal hay coincidencias pero también divergencias entre sus integrantes. Cada uno actúa como en una orquesta, todos los músicos ejecutan la misma pieza pero cada uno utiliza su propio instrumento. Ello lleva a Schenquerman a pensar el grupo de la siguiente manera:

Un espacio de elaboración y reflexión, lugar de formación de los sujetos en el cual el encuentro con los demás promueve vínculos creativos y fecundos [...] Espacio para pensar. (cit. en García, Ruíz y Ruíz, 2004).

Y también a proponer grupos que denominó *elaborativos de simbolización*, en los que el trabajo del coordinador es “hacer fluir” el proceso del grupo buscando la creación de condiciones y procesos elaborativos y reflexivos entre sus integrantes; esto a partir de la doble historia que se desdobra a lo largo del proceso grupal: la singular, manera particular en la que cada uno vive la experiencia y la colectiva, la que construyen juntos mediante acciones comunes. Para conseguir sus objetivos, el autor planteó algunos elementos que dan estructura al dispositivo, los explico brevemente:

- **La consigna:** Es el enunciado del objetivo explícito que reúne a los integrantes de un grupo y que se manifiesta al inicio. La consigna permite comprender mejor el trabajo a realizar y disminuir la ansiedad de la nueva situación. La pronuncia quien convoca al grupo y comprende el tema a trabajar, aquello que convoca.
- **El encuadre:** Es el marco de trabajo, el espacio y duración del grupo, las reglas, las funciones de los participantes y las características del funcionamiento en general. Una de las reglas en los grupos de Schenquerman es la *asociación libre* que consiste en decir en el grupo todo lo que venga a la mente en relación a lo que ha convocado a reunirse. Otra es la *restitución*, que alude a que si algo sucede fuera del grupo que tenga que ver con lo sucedido en su interior es importante hablarlo en el grupo. Una regla más es la de *abstinencia*, que implica

guardar confidencialidad de lo que tiene que ver con las historias de vida de los participantes.

- **Las funciones:** Se tienen la de los integrantes del grupo de participar en las actividades propuestas de manera libre y hablar todo cuanto les viene a la mente aunque les parezca fuera de contexto, absurdo o sin interés. La del coordinador: facilitar el funcionamiento del grupo y el trabajo colectivo (sugiere actividades, señala dificultades, marca elaboraciones, realiza una devolución en la última sesión de la reflexión de todo el proceso de grupo). Y las del observador de registrar lo más fielmente posible lo que suceda en las sesiones, compilar toda la información y analizar con el coordinador el proceso grupal (García, Ruiz y Ruiz, 2004).

Para el análisis de sus grupos, Schenquerman plantea como elementos 1) El análisis del discurso manifiesto, que tiene que ver con cada uno de los temas de reflexión, 2) El análisis de la dinámica latente, manera en que cada uno enfrenta la reflexión grupal con referencia a su propia historia y 3) El análisis de la implicación, forma en la cual el discurso de los integrantes resuena en la subjetividad del coordinador y a la inversa. Carlos Schenquerman señala que lo latente no es comparable a lo inconsciente, aún cuando tenga que ver con él, y que sus contenidos pueden acceder a la conciencia mediante señalamientos e interpretaciones permitiéndoles convertirse en el material del proceso de elaboración y reflexión.

Por su parte, María Ramírez y Verónica Juárez (2001) reportan un trabajo realizado a través de un grupo terapéutico reflexivo en una escuela de la Ciudad de México y al que consideran *un medio ad hoc creado artificialmente sobre la base de encuentros pautados*.²¹ Con relación a su modalidad de intervención las autoras escriben que los

²¹ Otras definiciones de grupo en el ámbito psicoanalítico son las presentadas por René Käs (2000) y Didier Anzieu (1986). El primero de ellos lo define como “la forma y la estructura de una organización de los vínculos intersubjetivos entre varios sujetos del inconsciente, tal que sus relaciones producen formaciones y procesos psíquicos específicos. Para Anzieu: un grupo es una envoltura gracias a la cual los individuos se mantienen juntos, en tanto que esta envoltura no se haya constituido puede existir un agregado humano, pero no un grupo.

encuentros grupales se realizaron una vez por semana, durante un periodo no definido con anticipación pero sí con tiempo limitado y encaminada no precisamente hacia una “cura”. Lo pongo con sus palabras que coinciden ampliamente con nuestros fines:

Nuestra intervención va encaminada a propiciar una reflexión, y es más bien en ese sentido a lo que apunta lo “terapéutico”, a un tratamiento de reflexión que no se análoga a la cura entendida como “alivio”. Más bien se trata de mover de lugar los significantes; introducir nuevos significantes que hagan posible un corte en las cadenas que han quedado fijadas, que han dado lugar a diversos síntomas que han quedado sin cuestionar [...] Que el sujeto adquiera las herramientas de reflexión necesarias para reconocer por qué se ha conducido de tal o cual forma en su historia, y con base en ello, darle una nueva significación a estos actos de lo no dicho, que al ponerse sobre la mesa pueden experimentar un movimiento (Ramírez, M. y Juárez, V. 2001).

Las autoras también señalan un punto fundamental con relación a los alcances de su intervención y que nos atañe de igual manera en la nuestra; el hecho de que sería demasiado pretensioso decir que dentro de los grupos terapéuticos de reflexión, aún siendo de corte psicoanalítico, se logra trabajar a nivel inconsciente. Precisan que más bien se hace un intento por esclarecer algo no dicho y llevar a los sujetos a una resignificación de sus discursos; es decir, poner en circulación el significante, lo que no necesariamente produce una cura-alivio al dar pie a una reflexión de eso que no ha podido ser cuestionado o que ha quedado en el silencio. Se trata entonces de, las cito:

Ofrecer un espacio donde los discursos puedan ser movidos por medio de las intervenciones tanto del coordinador como del propio grupo (Ramírez y Juárez, 2001).

En palabras de Bernard-Desoria, trabajo que intenta:

Abrir un espacio de reflexión para reapuntar a una nueva forma de existir (cit. en Ramírez, M. y Juárez, V. 2001).

Las autoras manejaron un **setting**²² de manera totalmente flexible puesto que para ellas la primacía es la del significante. Lo establecieron desde la primera sesión señalando al grupo que:

- 1) Las sesiones serían una vez por semana siempre el mismo día.
- 2) El grupo tendría una duración de 14 sesiones indicando los días festivos o vacaciones que no se trabajarían.
- 3) Las sesiones siempre serían en el mismo lugar y a la misma hora con una duración de hora y media.
- 4) La asistencia de todos los participantes era requisito básico, se darían 15 minutos de tolerancia y se trabajaría siempre y cuando hubiera una asistencia mínima de tres personas.

Con respecto a este último punto las autoras enunciaron al grupo lo siguiente y que consideramos un aspecto fundamental para la conformación grupal:

El hecho de estar acá implica un compromiso de participar. Cada uno de nosotros vamos a sostener las historias de los demás [...] la puntualidad y la asistencia es importante por ese mismo hecho. Es indispensable porque cada uno de nosotros va a ser quien va a hacer el comentario oportuno en la historia de los demás. Va a ser como un pilar que nos sostiene (Ramírez y Juárez, 2001).

La falta de asistencia puede restar continuidad al trabajo y no dar los resultados que se esperan. Dentro de un trabajo grupal son todavía más importantes estos requisitos, pues al fungir cada uno como aquel sostén en la historia del o los otros, el faltar a este compromiso puede ocasionar problemas para la grupalización, originar transferencias negativas dentro del grupo (Ramírez y Juárez, 2001).

²² Entendido éste como opciones o configuración del espacio de trabajo clínico. Sus parámetros.

Las autoras también consideran como un rubro importante el respeto y la *confidencialidad*. No les piden a los integrantes del grupo que no hablen de sus propias historias con gente fuera del grupo, sino que no hablen de las historias “de los otros” integrantes. Ellas anuncian lo siguiente:

No se trata de no hablar de nuestras historias fuera de aquí. Una cosa es tener confidencialidad de la otra persona y otra de la historia propia [...] La regla es por la historia de los demás (Ramírez y Juárez, 2001).

Un rubro más del setting manejado por las autoras tiene que ver con la *abstinencia*, término que se refiere a que tanto los participantes como el coordinador no deben hablar del trabajo grupal fuera de éste. Un último elemento, lo constituye la forma de trabajo de los terapeutas, ellas trabajan en sus grupos con la modalidad coordinador – observador y señalan que ambas funciones deben mantenerse en un nivel diferente al del grupo; es decir, aún cuando son parte de éste no lo son al mismo nivel que los participantes porque, las cito:

[...] no ponen en juego sus historias (Ramírez y Juárez, 2001).

Además, precisan que el registro que realiza el observador se puede ver influido por varios factores y no por ello será incorrecto o estará mal trabajado y recomiendan que deberá contar con un espacio de análisis personal dado que escucha diversas historias y problemáticas que pueden engancharlo con la suya. Relatan que en sus grupos sucedía ocasionalmente que quien fungía como observadora no recordaba algunas cosas que había escrito o notaba que no había escrito lo sucedido como ella lo recordaba. Es decir, en la transcripción de las sesiones, las cito:

[...] ni se escribe todo lo que se escucha, ni se escucha todo lo que se escribe (Ramírez y Juárez, 2001).

Del lugar del observador también comentan que resulta necesario que desde inicio se genere en él una transferencia de saber por parte del grupo, presentándolo no solamente como alguien que observará sino que cuenta con un saber que ayudará al

buen trabajo del grupo. También es necesario que se transcriban las sesiones inmediatamente o por lo menos en el mismo día, evitando así confusiones.

Finalmente, resulta importante mencionar que en sus grupos no existió ninguna pauta a seguir en cuanto a los temas desarrollados, fueron las historias relatadas por los integrantes las que dirigían las sesiones; es decir, a partir de las historias relatadas surgían los significantes que articulaban el discurso grupal.

2.1.2 ALGUNAS PRECISIONES DEL TRABAJO GRUPAL CON NIÑOS.

Las coordenadas técnicas para el trabajo con grupos difieren considerablemente si se trata de un grupo de niños, adolescentes, ancianos o adultos. Cada una de estas etapas reflejan diferencias en el pensamiento, el habla, la comprensión de la realidad, la socialización y sustancialmente en el movimiento corporal. Por ello, resulta fundamental realizar algunas precisiones en torno al trabajo grupal con niños, en nuestro caso con referencia a la noción de sujeto.

El primer texto considerado en este rubro es el de Rosa Jaitin (1983), quien trabaja grupos de aprendizaje desde una visión Piagetiana y realiza algunas observaciones de las acciones de los niños dentro del grupo. Trabajo que difiere del enfoque teórico planteado en este reporte de experiencia profesional pero que brinda algunos elementos de interés con relación al suceso grupal en sí mismo.

Primeramente, la autora refiere que existen cuatro estadios de desarrollo en el proceso de constitución del grupo, que en algunos elementos se asemeja a los planteamientos anteriormente revisados. Estos son: *Reconocimiento*, *Dilema*, *Encuentro* y *Pertenencia*.

Los desarrollaré brevemente:

- **Reconocimiento (Uno con otro).** En la apertura del grupo, los niños se perciben como entes desconocidos que reclaman la atención del coordinador y a quien viven como poseedor del saber sobre lo que les sucede, surgiendo así una actitud pasiva dependiente hacia él y donde el compañero actúa como un obstáculo con el que hay que competir en la obtención de su amor. El grupo

opera como un espacio de transición entre el mundo externo y el interno, todavía no hay una discriminación establecida entre el adentro y afuera y cada niño busca la satisfacción de sus necesidades. La angustia persecutoria es muy intensa y no se ubica su fuente; además, como existe un miedo a perderse, el niño omite la presencia de los otros y solo visualiza al coordinador, trata de atraer su atención por lo que puede actuar como buen alumno.

- **Dilema (Uno más uno).** En esta estado, el encuentro con los pares remite a la relación real o fantaseada con los hermanos y la rivalidad con terceros surge en la relación con los otros niños del grupo con quienes se compite por el afecto del coordinador. Surgen esfuerzos en los niños por ser el centro de atención, se busca un integrante que emerja como poseedor de los aspectos negativos incómodos y surgen subgrupos en los que se facilita la aproximación a los otros. Los comentarios como “a mí no me pasa nada” son comunes.
- **Encuentro (Uno para todos- todos para uno).** Aquí la comunicación con el otro remite a una fusión por lo que se establecen pactos compactados, alianzas, donde el elemento excluido es el coordinador que funciona como representante del mundo externo y portavoz de la tarea. Se buscan ámbitos de encuentro como modo de reaseguro de la relación y donde se actúa la exclusión del coordinador-tarea. El sentimiento de identidad predomina porque ha sido elaborado un esquema referencial común que permite una comunicación intragrupo fluida.
- **Pertenencia (Nosotros y los otros).** El grupo actúa desde un portavoz, que por su historia personal es sensible y funciona como radar de las fantasías inconscientes del grupo, explicitándolas y traduciéndolas. Portavoz reconocido como diferente y a la vez como semejante. En este estado, se adquiere un sentido de pertenencia que no se instala como algo ya dado sino como un proceso lleno de vicisitudes contradictorias; no obstante, cada niño se va discriminando del grupo y el pensamiento evoluciona (Jaitin, R., 1983).

La autora estudia los estadios de desarrollo del grupo de niños enmarcándolos en un trabajo vinculado al aprendizaje cognitivo y desde una mirada Piagetiana, por ello en su texto se puede encontrar como concepto central el de evolución del pensamiento. En nuestro caso hemos dejado de lado el mismo y rescatado únicamente los elementos de la constitución del grupo.

Otro texto considerado es el de Pierre Privat y Dominique Quélin (2000), autores que afirman que la intervención con grupos de niños es particularmente dinámica y movilizadora en casos en que el acercamiento individual resulta complicado o imposible. A través del tiempo y con base en su experiencia, se dieron cuenta de que el grupo facilita cierto trabajo psíquico en los niños, que éstos mejoran su socialización y logran una mejor investidura de los aprendizajes escolares. No obstante, también se percataron de que las sesiones grupales resultaban difíciles debido a que la angustia llevaba a los niños a conductas defensivas masivas.

Ante esto, los autores optaron por incorporar en su trabajo un dispositivo cuyo objetivo es incrementar la función protectora del grupo ante la desorganización ligada a la inmersión grupal y que consiste en que cada niño disponga de un espacio individual, un pupitre, una mesa, una silla, etc., de modo tal que viva el acercamiento a la experiencia grupal con suavidad y conservando siempre la posibilidad de replegarse momentáneamente hacia su propio territorio. De esta forma, se consigue que la angustia inicial disminuya y se favorezca la expresión verbal, el trabajo grupal y la verbalización de la experiencia vivida.

Ambos autores han observado que el trabajo con grupos cerrados de duración no determinada resulta ser el encuadre que mejor se adaptaba para un trabajo centrado en la dinámica grupal, ya que facilita los diferentes movimientos grupales y su elaboración interpretativa. Igualmente comentan que el efecto terapéutico no puede expresarse en toda su dimensión si los niños que componen el grupo presentan la misma sintomatología o las mismas dificultades de organización psicopatológica, particularmente con niños inhibidos o con trastornos de comportamiento, situación

que puede provocar una masificación patológica de los fenómenos grupales difícilmente elaborable. Los cito:

Una excesiva homogeneidad de los trastornos, al igual que una disparidad demasiado grande, puede hacer particularmente difícil el funcionamiento del grupo, que para los niños reposa a la vez sobre la posibilidad de identificación y de diferenciación (Privat, P. y Quélin, D., 2000).

Igualmente, estos autores refieren que en su trabajo las entrevistas preliminares permiten anudar un comienzo de alianza terapéutica con cada niño y sus padres, además de que posibilitan que el niño pueda afrontar lo desconocido protegido por el sentimiento de haber establecido un lazo particular con el terapeuta. A continuación incluyo brevemente algunas otras características del dispositivo grupal utilizado por los autores:

- El grupo tiene, generalmente, entre seis y ocho niños.
- La duración de las sesiones es de una hora aproximadamente.
- Se le da prioridad a la expresión por medio de la comunicación y el lenguaje; es decir, resulta primordial favorecer lo más posible un trabajo que pase por las palabras. De acuerdo a los autores, el interés que el terapeuta da a la comunicación por el habla ayuda al niño a hacerse comprender mediante palabras antes que mediante actos.
- Se proponen materiales sencillos como hojas de papel, lápices, pasta para moldear o algunos juguetes que sirven de soporte al trabajo de simbolización. Los autores opinan que una gran cantidad de juguetes provoca inevitablemente una excitación que aparta del trabajo simbólico. Los cito:

Imaginemos a los terapeutas, atrapados en su propia trampa, dejando hacer a los niños y temiéndose lo peor, conteniendo, prohibiendo, con una actitud superyoica... ¿Dónde queda entonces la función superyoica? (Privat, P. y Quélin, D., 2000).

- Se prefiere una sala pequeña sin ningún mueble, excepto una mesa y sillas parecidas para todos los participantes. Para Privat y Quélin los espacios grandes incitan a los niños a diseminarse y favorecen la excitación y actuación, las actividades de grupo fragmentadas y la formación de subgrupos.
- Se recurre al uso de límites en momentos en que resulta preciso salvaguardar la cohesión protectora del grupo y contener las emergencias pulsionales; por ejemplo, no salir del aula, no lastimarse, no llevarse el material y no deteriorarlo.
- En grupos con dificultades para la verbalización, por movimientos psíquicos que dificultan la simbolización, recurren a juegos dramáticos para preservar el marco terapéutico. La introducción de una secuencia dramática, área de simbolización, les permite reintroducir el campo de la palabra fomentando el trabajo asociativo bajo una forma de juego colectivo.
- En la intervención realizada con el grupo, los juegos bélicos cobran gran importancia debido a que consideran controlar en cierta medida el miedo.
- Una ausencia de participación del terapeuta puede ser sentida como hostilidad y provocar una actitud defensiva. Jugar con los niños es estar presentes, atento.

Por último, retomo lo que los autores señalan con relación al inicio de todo grupo, escriben que el psicoterapeuta toma su lugar entre los niños alrededor de la mesa o en el círculo formado por las sillas y que enuncia las reglas de permanencia y de asistencia, con lo que se define así como fundador del grupo, garante de los límites temporales y espaciales del marco grupal. Posteriormente enuncia al grupo que todos pueden hablar de lo que les interese y deseen, que entre todos tratarán de comprender lo que pase en el grupo y los invita a una discusión libre.

En su trabajo con grupos se han percatado de que las primeras intervenciones de los niños son preguntas dirigidas al terapeuta y relativas al marco o encuadre de trabajo; éstos hacen observaciones del aula, de su tamaño, resistencia e imperfecciones. Preguntan sobre el número de participantes, la duración de las sesiones y el grupo y también acerca del entorno. Se muestran interesados en seguir al terapeuta pero

expresan inquietud con relación a los límites y riesgos de desbordamiento si pueden decir todo lo que les pase por la cabeza. Este temor está vinculado a poder volverse loco y romperlo todo, lo cual los lleva a verificar la solidez del marco grupal.²³ Posteriormente, viene una emergencia pulsional vinculada a la percepción de objetos persecutorios por parte de los niños y con lo que frecuentemente se manifiesta un mecanismo de proyección hacia otros, pares, terapeutas, hermanos y padres (Privat y Quélin, 2000).

2.2 EL JUEGO INFANTIL DESDE LA NOCIÓN DE SUJETO.

La Revista *Fort-dá de Psicoanálisis con niños* publicó una sección dedicada al juego en el año 2004. Álvaro López (2004) apertura el texto planteando que el juego es un momento estructural en los albores del sujeto y también un articulador clínico. Movimiento instituyente de ingreso al universo del lenguaje donde la representacionalidad se presenta como testimonio de la pérdida de la cosa. Por lo que, dice López, la emergencia del sujeto para cualquiera que practique el Psicoanálisis con niños supone la capacidad de lectura de aquello que se presenta como manifiesto en el juego; y el corte, la puntuación, la lectura, van del lado del analista. La tarea entonces partirá del hecho de prestarse al juego, de darse al juego como primer movimiento para después, como segundo, realizar su lectura que resignifica lo que allí ocurre.

En la misma revista, Patricia Ramos (2004) escribe que cuando un niño llama a escena el analista no puede sustraerse de jugar esa representación, siendo el modo particular en que el analista toma el texto del infante un trabajo que le implicará situar una operatoria con los tres registros: real, simbólico e imaginario en todo análisis infantil. Es así que, continúa la autora, por el registro de *Lo Real* la presencia de los padres bordea un límite en la estructura del análisis que lejos de ser un obstáculo a vencer forma parte del mismo. Por el lado de *Lo Simbólico*, la instauración del orden fálico ordena y resitúa

²³ Algunos niños, por ejemplo; apilan la silla una sobre otra para tratar de tocar el techo, otros únicamente expresan inquietud sin intentar conductas arriesgadas.

los avatares del **Deseo** y la **Castración**, siendo la función del analista el deseo allí donde se encontraba detenido. Y en lo que respecta a *Lo Imaginario*, la pregnancia de la fantasía anudada a la relación transferencial permitirá dar color a la constitución subjetiva de un niño. La cito:

Un analista en la dirección de la cura con un niño está llamado a actuar en las tres dit-mensiones (Ramos, P., 2004).

Posteriormente, a través de un caso clínico, la autora plantea que en una primera vuelta del análisis el niño puede conseguir una pregunta por el padre produciéndose una operación de corte ahí donde la caída de la madre no había terminado de precipitarse. Corte que representa la caída de un cuerpo y la separación del cuerpo del Otro, operatoria rodeada de enredos y traspies:

[...] ahí, algo cae: ella... del Otro Primordial (Ramos, P., 2004).

Hecho que propicia que el niño quede listo para presentarse al lugar del padre y que lo pueda alojar en su deseo. Ahí, el llamado del niño, en transferencia, transmite al analista la posición en que se encuentra y desde dónde solicita su intervención; es decir, poder sostener al Otro que cae. Momento en el que se observa cómo la alienación, una operación fundante de la relación del sujeto con el Otro, empuja al niño al juego de ida y vuelta entre el sujeto y el objeto. Es ya en otro tiempo, el de la constitución del fantasma, donde las operaciones de alienación y separación posibilitan que el sujeto se sostenga en el objeto de su propio deseo con una fijeza pulsional característica del núcleo fantasmático (Ramos, P., 2004).

Para la autora, las fantasías de un niño en análisis se presentan como un lugar privilegiado de escucha analítica. Fantasías distintas del **Fantasma** fundamental, mas de lado de la ensoñación diurna y emparentadas con lo imaginativo, lo ficcional y novelado. Fantasías que sirven para indagar la posición del niño con relación a sus padres y donde algo de su verdad parental se relaciona con el síntoma infantil llevado a análisis. En diversas ocasiones, el niño se vive identificado al falo de la madre por lo que la Castración de ésta puede implicar para él poder desaparecer. De tal manera que, le

resulta imposible percibir la Falta en el Otro sin temer a la muerte. Castración y muerte quedan así asociadas en las fantasías.

Además, plantea que existe otro dato clínico de suma importancia para el análisis y que permite escuchar tanto el lugar en que el niño está alojado en la dinámica parental, como el síntoma que despliega. Se trata del relato discursivo de lo que para los padres consiste el síntoma de su hijo; relato que muchas de las ocasiones no coincide con el síntoma que el pequeño juega pero que, en tanto los padres son Otro Real, hace nudo con las demás instancias subjetivas. Momento en el que la madre del niño puede interrogarse sobre su propia caída como madre y también como hija.

Del análisis del niño en el caso de la Neurosis puntualiza lo siguiente:

Entiendo entonces, cierta especificidad [...] anudando un lazo que permita relanzar en el escenario - donde se juega en acto la estructura de la ficción - la demanda de un niño. Darle curso a la demanda de un niño. Los padres, en el campo de la Neurosis, consultan cuando han caído - momentáneamente - como soporte de la demanda de ese niño, caídos como sujetos a los que se les supone saber. Es ahí que un analista es llamado a entrar en escena. Se tratará entonces, de relanzar su demanda - la del niño - al Otro Real con el que tenga que constituirse (Ramos, P., 2004).

Y añade:

El niño tiene acceso, en la experiencia analítica, al sujeto del Inconsciente [...] El niño tiene palabra, por lo tanto, tiene la posibilidad de formular alguna demanda, dirigir la pregunta a otro, poner a funcionar su Deseo. Pregunta que intenta una respuesta frente a la Castración. Esa es la demanda de un niño: que le permitan instalarse en el campo de la Neurosis, que tenga lugar la Castración del Otro. Y es la demanda de un niño la que nos invita a incluirnos en

una escena. Escena que no podría ser más que edípica (Ramos, P., 2004).

Es así que el analista forma parte de una escena edípica en presente y precipita un proceso relanzándolo donde se encontraba detenido, posibilitando así la escritura del propio niño. Escena en que la cura con el niño se construye a medida que avanza y se desarrolla la trama dirigida al analista y quien hace lugar a la representación del niño entrando y saliendo del escenario, siguiendo la letra de su texto, el guión. Acontecimiento en que también la presencia de los padres insiste bajo diversas modalidades, dimensiones transferenciales que se dejan leer como marcas, señas (reclamos, preguntas) de apertura y cierre del inconsciente; presencia de la cual el niño no puede sustraerse, sólo ubicarse frente a ella reformulando una pregunta por la Castración y el Deseo. La autora añade:

La presencia de los padres en la escena del análisis es un efecto de estructura porque la pregunta por la Castración del Otro y por la del sujeto (del infantil sujeto), el niño la dirige al deseo parental. Pregunta planteada paradigmáticamente bajo el modo del: "¿puedes perderme?". Se propone a sí mismo en esta pregunta como objeto del deseo del Otro y, jugando con su Falta, con su muerte, le vuelve desde el Otro fallado, el retorno de cierta evidencia de su propia Castración (Ramos, P., 2004).

Es por ello que, continúa:

[...] convendría estar medianamente advertido de la transferencia y sus modalidades con los padres; ya que ésta es también la que posibilita la instauración del Sujeto Supuesto Saber (Ramos, P., 2004).

Por su parte, Norma Bruner (2004) relata un caso clínico con el que ejemplifica cómo un niño se puede enfrentar a una situación donde no pueda suplir la ausencia de relación sexual con el amor, en quién su enfermedad, su cuerpo y su ser, igualados, hacen de

unión entre la madre y el padre sin poder extraer de *lalengua* lo que toca al significante. Situación que denota una caída real y en lo real del objeto del Otro por no poder estar representado por un significante para otro, entre significantes, y situación que se ha de reflejar en constantes expulsiones escolares y rechazos sociales cual objeto real. La cito:

[...] carretel no marcado por un significante “Fort” para otro “da”.

Objeto no marcado simbólicamente (Bruner, N., 2004).

La autora señala que en su caso, las caídas del niño y sus padres no representaban un tropiezo fálico, torpeza fálica, ni de idas y vueltas de la dimensión tragicómica del falo como comedia entre los sexos (Neurosis). Se trataba del juego que no se había podido reconocer como tal, sin estatuto de juego jugado por la historia del niño, y por lo tanto era juego expulsado del propio juego, sin contenido, sin sentido, tarea a construir y escribir durante su análisis, juego a ser jugado, juego de significantes. Por lo que sitúa, en general, al juego en análisis:

*[...] como lo que permitirá al niño introducir diferencias en el campo y extraer de *lalengua* lo que al significante toca, y lo toca. Signo del sujeto (Bruner, N., 2004).*

Otra autora, Viviana Araóz (2004), expone en su texto una pequeña pregunta y reflexión que manifiestan una visión aguda en el trabajo clínico con niños al puntualizar que en la escena lúdica el factor fundamental de trabajo es el propio analista, su postura de escucha y promoción del sujeto niño, más allá de los recursos materiales utilizados o el espacio físico ocupado. La cito:

*¿Cómo **alojar y no alejar** a un niño como analizante de pleno derecho?*

[...] no basta tener un escenario con juegos, juguetes y lápices de colores para que un sujeto lo habite y se realice en él. A veces por más que la nuez tenga el tamaño de una cueva, nuestra presencia es un obstáculo que no le facilita al oso albergarse en ella [...] A veces ponemos tantas cosas nuestras que no dejamos espacio y se pierde

lamentablemente el valor de lo que el niño trae con su juego (Araóz, V., 2004).

Posteriormente, la autora comparte algunos avatares por sostener los derechos como analizantes de dos niños que acogió en análisis. Uno de estos momentos fue cuando se sintió cuestionada ante un niño que sesión tras sesión entraba al espacio clínico y se dormía, sin más ni más. Momento en el que tras un trabajo personal reflexionó que al intentar despertarlo para que jugara denunciaba una falta de creencia en que ahí, en ese dormir, había un mensaje. Además se percató de que había una apuesta por parte del otro a lo que ella haría, portadora de los saberes del Otro, si donaría el juego, lo planificaría o dominaría. Añade:

Es muy tentador ser el portador de la verdad sobre un niño, saber qué le pasa, qué le conviene, no sólo ante los padres sino ante el niño mismo: ser uno el que sepa cómo, cuándo, dónde y a qué debe jugar. Al intentar interrumpir su sueño ¿qué es lo que estaba haciendo con este niño? Estaba pisoteando el margen que [...] trataba de abrir para desprenderse de la sujeción del Otro (Araóz, V., 2004).

Más adelante la autora relata el caso de una joven que podría considerarse por muchos como autista genio, con una voz privilegiada casi robótica, que no admitía ningún tono fuera de lugar y que podía reproducir lo que se le pidiera. El relato consiste en cómo durante mucho tiempo no pudo manejar la angustia por no comprender todas las conductas desordenadas y caóticas que la joven ofrecía y ante lo cual ponía una serie de barreras protectoras; por ejemplo, su contemplación y la idea de que la voz era una extimidad. Barreras que, dice la autora, le aseguraban su cordura pero que le impedían apostar a que esos gruñidos contenían un mensaje y que se ofrecían sin duda a la reconstrucción del analista. Situación que nuevamente le hizo pensar cómo alojar y no alejar al sujeto como analizante de pleno derecho y entonces recordó una frase de Jacques Lacan:

"[...] hay que ir a los textos, saber leer y reconstruir" (Lacan, J., Seminario IV, La relación de Objeto).

La autora termina el análisis del caso concluyendo que la joven no construía una extimidad, sino que toda ella se ofrecía como objeto voz para ser gozada. La joven era la voz y ella la presa de esta tentadora oferta que cubría toda posibilidad de análisis con su fascinación. Afortunadamente, continúa la autora, la joven se esforzó en llevar un mensaje y enseñarle que el Otro nada dice de la verdad del sujeto. Es hasta que ella como analista logró abstenerse de esta posición de fascinación que pudo leer el esfuerzo de la joven en abrir un margen separado del Otro, borde surcado en sus palabras, mensaje a manera de:

"No me aplasten", "Cállate tú, sabelotoda" (Araóz, V., 2004).

Lilén Grispino (2004), por su parte, relata el caso de un niño de 8 años que acude a consulta porque hablaba en tercera persona y no terminaba ninguna frase para comunicarse, lo que propició que en el ámbito médico lo diagnosticaran con esquizofrenia indiferenciada aunque la gente que conocía al pequeño hablaba de su buena capacidad para leer y escribir. Es así que iniciaron las sesiones pero, escribe la autora, conforme fue pasando el tiempo el pequeño, que se presentó en un inicio como dócil y con la capacidad para escribir y leer muy bien, empezó a cambiar, ya no leía ni escribía. Y añade:

No es que él dejara de leer y escribir, la cuestión era que técnicamente él podía responder a la lectura y escritura, pero no desde el lado de la comprensión [...] a partir de allí surgió mi primer interrogante [...] cómo era posible que alguien leyera tan bien y no comprendiese nada de lo que leía" (Grispino, L., (2004).

Ante esto, la autora empezó a plantearse que en el niño había una escisión entre técnica y comprensión, una indiferenciación tal como lo definía su diagnóstico, que le permitía, la cito:

“[...] estar dentro del lenguaje como un personaje verboso, pero fuera del discurso” (Grispino, L., 2004).

Es así que Lilén Grispino (2004) presenta este caso como una forma de dar cuenta que, más allá de la escisión, hay un trabajo posible con la psicosis. Caso que también resulta de gran pertinencia para este reporte debido al nexo planteado entre dificultad de comprensión en el leer y escribir y psicosis, pero sobre todo el señalamiento con relación a que la capacidad lectora y escritora conlleva en si misma otra que permite hacer lazo social al sujeto: la comprensión.

Posteriormente, la autora escribe que tras varias sesiones de trabajo con el niño decidió plantear la interrogante por su deseo al preguntarle “A qué quieres jugar?”. Cuestionamiento ante el cual el pequeño respondió de manera ecológica con la misma pregunta y lo que denotó que había en él una dificultad para elegir y una compulsión a la frase. Es entonces que, convencida de que ella podía hacer algo para que en ese encuentro surgiera un juego y por consecuencia un niño, trató en cada sesión brindar al niño un marco dentro del cual ocurrieran los juegos más extraños y divertidos. Escenario creado en el que todo estaba permitido, reírse, armar un rap con la ecolalia o jugar a preguntarse sin esperar respuestas. La cito:

Todo era posible porque era "de mentira" (significante que él utilizaba en forma de pregunta acerca de los objetos que utilizábamos para jugar) no es que jugar sea "de mentira", sino que todo lo que allí ocurría era tan real que buscamos los trajes del "como sí" para vestirnos e interpretar personajes y escenas de las más alocadas, porque de eso se trataba de "jugar a la locura" y de que ésta se jugara en nosotros (Grispino, L., 2004).

Y añade lo siguiente:

Me arriesgué a jugar a la técnica, a no comprender. Si L [...] planteaba que así se jugaba, de esa manera lo hacíamos, en cierto punto fuimos más allá de la comprensión. Jugamos por la actividad

en sí misma, jugar por jugar sin saber a que, sin esperar una dirección, ni a cumplir un objetivo específico (Grispino, L., 2004).

Pero no solo eso, la autora escribe que desde su lugar como acompañante terapéutica era complejo soportar ese juego, situación rara y diferente a lo que acostumbraba puesto que se trataba de un juego en donde no tenía que comprender. Es así que durante varios encuentros se preguntó a qué estaban jugando y es después de un tiempo que se dio cuenta que jugaban a un montón de cosas aún sin saber, sin comprender. Y entonces señala:

Que no supiese a qué jugaba L [...] no quería decir que él no jugara [...] Todos los que trabajamos con niños debemos recrear un espacio de juego. El juego pre-existe al niño por lo tanto en la medida en que hay juego, hay un niño, que nos espera para jugar y jugarse (Grispino, L., 2004).

Finaliza precisando que a través de la actividad lúdica se crea una escena que permite acotar el goce y comenzar a instaurar algo del orden del deseo, del querer, como querer jugar a ser otro para ser él, de crear un espacio del como sí, en donde allí todo es válido. Se puede volar, morir, nacer con otros nombres, ser viejos, ser instrumentos musicales, etc., y donde la libertad y la invención son las reglas del juego, reglas que son de alguna manera los ejes que sostienen el trabajo con el niño.

Patricia García (2002), en su texto *El valor del juego en la constitución subjetiva: cuestiones introductorias al psicoanálisis con niños*, nos comenta que el juego es lo que permite al niño los primeros esfuerzos de intermediación con el Otro, entendiendo por Otro el lugar del tesoro de los significantes, lugar del lenguaje y en principio lugar de los cuidados maternos. Todo niño llega a un mundo organizado por el lenguaje, estructura que le preexiste, y viene a cobijarse en el discurso parental que articula el deseo de sus padres.

Es ahí que habrá que leer en el juego del niño una estructura por la cual éste se sustrae del lugar como objeto que completaría a la madre (falo). Sustracción que se logra solo

si un objeto singular es ubicable en un lugar entre el niño y la madre, objeto que adviene al lugar de donde el niño debe ser desalojado por mediación de la función del Nombre del Padre. Por ello, la autora no solo habla ya de la niñez como un tiempo de constitución de un sujeto, sino también de la constitución de un “objeto”, objeto que desaloja para que ahí haya sujeto. La cito:

Es un proceso de subjetivación, el que debe llevar a cabo el niño y es en el lugar del Otro y con el ‘tesoro de los significantes’ ya constituido en el Otro, donde esta operación tendrá lugar (García, P., 2002).

Es así que en el caso del niño, reafirma:

Donde hay juego hay desasimiento de su posición de objeto del Otro, en particular del Otro materno, descompletándolo, barrándolo. En el juego el niño realiza activamente lo que sufrido en forma pasiva. De este modo subrayamos el carácter de operación del juego, no su capacidad de expresar algo más allá de sí mismo. Una operación que deja, por un lado, un sujeto, definido por su sujeción al significante, rompiendo con cualquier posición que lo equipare a individuo o persona. [...] Por otro lado un objeto singular que va a parar al lugar del que ha sido desalojado el niño, resto de la operación de subjetivación. De allí la importancia que el analista juegue (García, P., 2002).

Y añade algo más que cito textualmente por su implicación teórica y técnica:

Será distinta la posición del analista si solo piensa en qué expresa el niño con su juego, a si entiende la necesidad de jugar como inherente a la condición del niño [...] el juego no es una formación del inconsciente [...] más justamente podríamos decir que el juego está formando el inconsciente (García, P., 2002).

A partir del Complejo de Edipo, escribe la autora, el juego adviene como pantalla que se diferencia del juego de repetición o juego de inscripción por ocupar ahí la

escenificación un papel preponderante. Momento en el que es posible encontrar que los niños y las niñas juegan a la muñeca o a la mamá y al papá porque vehiculizan deseos incestuosos con las garantías dadas por el juego. El “jugar a” deja abolida la realidad por un momento, es la llave, por la cual la realidad puede ser suspendida, puesta entre paréntesis y abre ese espacio otro, esa otra realidad donde la ganancia de placer que exige lo pulsional es posible y donde la significación fálica es la ordenadora. Y finaliza con esto:

Si bien, en los juegos encontramos un orden de aparición ninguno es abandonado por completo, quien conozca la vida anímica del hombre sabe que no hay cosa más difícil para él que renunciar a un placer que conoció. En verdad no podemos renunciar a nada, solo permutamos una cosa por otra, lo que parece una renuncia es en realidad una formación de sustituto o subrogado. El adulto solo resigna el apuntalamiento en objetos reales, en vez de jugar ahora fantasea (García, P., 2002).

2.3 UNA ALTERNATIVA DE LECTURA PARA EL DIBUJO INFANTIL.

Graciela Giraldi (2004) nos comenta que resulta entendible la predilección de los niños por apoyarse en la actividad lúdica y gráfica para construir sus ficciones en las sesiones clínicas, en tanto que a través de sus dichos cada analizante pone en juego sus propias interpretaciones, las que apuntan a dar sentido a aquello que de lo real se les presenta como traumático. Es así que considero indispensable introducir algunos planteamientos que realiza Ronald Chemama (2004) en su diccionario de psicoanálisis con relación al dibujo, alternativa de lectura de los mismos y actividad promovida en algunas sesiones con el grupo de niños de nuestra intervención.

La definición que este autor presenta de dibujo es la siguiente:

En psicoanálisis, un dibujo es una representación gráfica de una escritura inconsciente, cuya letra sólo es accesible al lector –al

intérprete- si no limita su lectura únicamente al trazado de los contornos manifiestos o a las asociaciones verbales que los acompañan. Dos rasgos distintivos especifican, pues, todo dibujo: en primer lugar, su no especularidad (propriadamente hablando, eso no se asemeja a nada), luego, su pasaje, cada vez más significativa a medida que se cumple, hacia la escritura inconsciente donde encuentra su origen... Un dibujo es, por regla general, una boca abierta sobre el Otro y su voz (Chemama, R., 2004).

Para ampliar su definición, el autor nos refiere que en el caso del pictograma o jeroglífico éste puede designar algo totalmente distinto de lo que representa originariamente, de fonetismo equivalente o vecino y donde la fonetización de una especie de escritura basta para producir al menos otra; en otras palabras, nos dice Chemama que el fonema correspondiente a una imagen real es anticipador de otras imágenes, virtuales e implícitas, rompiendo la ilusión de una sola escritura de imágenes. Lo cito:

Lo que equivale a decir que la articulación homofónica de una representación permite su pérdida, en provecho de una o de varias otras; realiza así el pasaje de la univocidad visual a la equivocidad fonemática, “estructura literal – dice Lacan- en la que se articula y se analiza el significante[...] (Chemama, R., 2004).

Del dibujo del niño señala que éste debe ser leído como un pasaje homofónico hacia la escritura inconsciente que la origina. Un dibujo no se asemeja realmente a nada, no es un semblante; con el dibujo de un niño, por consiguiente, no conviene ocuparse tanto de la representación de palabra(s) como de lo que le es homofónico, puesto que por esta lectura deviene significativa (vía su metáfora) la letra que reprime pero que lo origina.

Una lectura homofónica produce efectos metafóricos y precisamente hace falta esta lectura para que del sinsentido nazca un sentido que constituya chiste, para que entre

dos significantes surja una metáfora, para que se produzca entre ellos una especularidad que permita que uno sustituya a otro. El autor incluye un ejemplo: **b m**, o sea, be eme = **veme**, donde el significante *b m* encuentra su metáfora homofónica en el significante *veme* por mediación homofónica, que de lo contrario no habría ninguna asociación directa entre ambos.²⁴ Es decir que lo caligrafiado o escrito en el dibujo no significa nada por sí solo, que es solo un significante que constituye el punto no especular del dibujo y puede permitir el juego de la letra, del fonema, de las metáforas y de las homofonías.

Por otra parte, el autor añade con respecto al color que por sí mismo no produce imagen, sí impresión; es decir, no tiene forma ni profundidad y se extiende por todas partes sin escatimar nada. Asimismo, su gran polisemia lo priva de afectación precisa y su multiplicidad homonímica le quita toda identidad propia; por ejemplo, rojo, puede ser el rojo (lápiz labial), un rojo (vino) o en el caso del verde, el (viejo) verde, el verde (pasto), etc. Por ello, las propiedades homofónicas y las posibilidades metafóricas del color son una mina de oro para la lectura del dibujo infantil. El niño es generalmente selectivo e invariante en sus elecciones cromáticas, siendo toda variación más significativa aún por ello.

Entonces, dice Chemama (2004), el color no contribuye menos que el trazado, que da los contornos en el dibujo, a la representación de palabra y por consiguiente a la función significante; no obstante, puntualiza que al señalar Lacan que la imagen es un significante con sus dos funciones (la de hacer valer una palabra por otra y la de hacer valer una palabra después de otra) se elimina esta condición del color puesto que no hace imagen en sí mismo.

De lo concerniente a lo pulsional, Chemama (2004) añade que el niño no deja de evocar la pulsión cuando dibuja, siendo lo importante percatarse de que el circuito de la pulsión opera siempre cada vez que se dibuja; es decir, lo que parte del movimiento

²⁴ El juego de “teléfono descompuesto” que divierte a chicos y grandes parece ser otro ejemplo de este fenómeno.

que dibuja vuelve a él porque anticipa lo que se dibujará todavía. Hecho notable cuando el niño evidencia cierta expectación ante su propio dibujo, como si algo ajeno a su conciencia hubiera decidido qué elementos colocar en la hoja de papel y le solicitara continuar.

Ahora bien, en los casos en que el niño no ha tenido acceso a la Metáfora Paterna su dibujo sólo se presenta como un torbellino de rizos, de rayaduras, un garabato, un gancho, en suma, un *signo* que prueba que se juega en él algo de la metáfora y de la homofonía, las que testimonian un lugar de resguardo de los significantes. El psicótico y el autista dibujan de esta manera, pues lo que los distingue no es carecer de este lugar de resguardo, sino no tenerlo en el Otro; este lugar del Otro permanece en ellos deshabitado y explica que estos niños nunca dibujen una casa (Chemama, 2004).

Al mismo tiempo Chemama (2004) incluye un señalamiento central con relación al análisis del dibujo del niño vinculado a los conceptos de metáfora y metonimia, síntoma y deseo. Lo cito:

De acuerdo a Lacan, el síntoma es una metáfora y el deseo una metonimia. El deseo por lo tanto es referible a la palabra a palabra, en un dibujo o entre un dibujo y otro; el síntoma remite a una palabra por otra, en un dibujo, o entre un dibujo y otro. Estas dos coordenadas significantes le imponen al análisis del dibujo del niño su método: no hay dibujo que pueda ser leído o interpretado independientemente de los otros, con los cuales hace serie (Chemama, R., 2004).

Como conclusión, Chemama anota que la utilización del dibujo en una cura analítica no es ni sistemática ni exclusiva de la palabra, bajo cuya primacía está colocada. Dibujo y palabra son suplementarios el uno de la otra y resulta interesante observar cómo se entrelazan, se recortan, y hacen de mensaje y código el uno para la otra. El dibujo siempre es muy parlante, y no siempre es fácil ni recomendable hacerle su lectura sin precaución a su autor. El analista puede esperar el momento justo de concluir, para

decirlo; pero aún si decide decir poco de él, el dibujo sigue siendo un incomparable medio de posicionarse mejor en el desarrollo de la cura, y de concebir mejor su dirección; ningún otro mediador le es comparable ni preferible. Finaliza Chemama anotando lo siguiente:

En la cura, el análisis correctamente llevado del dibujo del niño hace caer su cara imaginaria, ilusoria y objetal. Al acceder así más fácilmente a la palabra, no es necesaria ya su exhibición; ya que es hablante, como tal puede dejar caer el campo visual, y desprenderse de la mirada como objeto a. En estas condiciones, su utilización puede prescindir de la mostración. Un dibujo correctamente leído ya no tiene necesidad de ser mostrado para ser dicho y comentado (Chemama, R., 2004).

2.4 APROXIMACIONES A LA LABOR INTERPRETATIVA.

Aún cuando la intervención realizada con el grupo de niños reportada en este trabajo no fue estrictamente analítica, solo se trata de una aproximación al campo del sujeto, considero necesario incluir brevemente algunos planteamientos del trabajo interpretativo que presentan algunos analistas en un texto coordinado por Néstor Braunstein (1988) y cuyo tema central es la interpretación psicoanalítica. Esto con el fin de marcar ciertas coordenadas vinculadas con el sentido y ética que acompañaron la intervención realizada.

Inicio con el escrito de Serge Cottet (1988), autor que escribe que en la actualidad existe cierto borramiento de la función interpretativa en la bibliografía analítica, siendo una explicación parcial de este retroceso el abuso al cual se ha prestado la interpretación al punto de desacreditar al análisis mismo. Abuso que ha desembocado

en un *ritornello*²⁵ interpretativo que no sorprende a nadie y en cierta forma anula la función misma de la palabra en el psicoanálisis. Ante esto, escribe lo siguiente:

[...] si el analista olvida que el sentido de un enunciado depende del lugar desde donde se lo enuncia y, en primera instancia, de la transferencia, es lo esencial del dispositivo analítico lo que así se ve alterado [...] (Cottet, S., 1988).

Serge Cottet señala que el alcance de la interpretación se efectúa “bajo transferencia” pero que ésta a su vez cierra al sujeto a los efectos de apertura del inconsciente; paradoja que ya apuntaba Freud y que Lacan acentuó, por lo que se trata de saber lo que uno hace cuando interpreta y no de transmitir o de adquirir un saber hacer. Igualmente, de la demanda de sentido hecha por el paciente al analista nos dice que conviene considerar las razones para “no” responder a ella. Una de estas es porque ahí se revela la demanda implícita de amor; la otra, porque la interpretación lejos de disolver el síntoma, corre el riesgo de darle consistencia debido a que existe una similitud estructural entre interpretación y síntoma; es decir, ahí se presenta una sobre determinación, un doble sentido, nudo de significantes. Nuevamente lo cito:

*[...] el síntoma está ya en sí estructurado como una interpretación
[...] contiene un modo desciframiento del deseo del Otro* (Cottet, S., 1988).

Asimismo, Serge Cottet apunta que resulta vigente la idea de que el síntoma no es agotado por la estructura del inconsciente, del lenguaje, lo que da cuenta de ciertas derivas terapéuticas en donde se advierte que la inercia de éste resiste a su desciframiento significativo, hay algo de lo real en juego que no se deja disipar por la interpretación y que empuja al acto. No obstante, afirma, sigue tratándose de una operación simbólica y que el análisis debe privarse de cualquier otro medio para permanecer en la ética del “bien decir”. Escribe:

²⁵ Del italiano, que significa repetición del motivo o de una parte del tema.

Simbolizar lo real del síntoma no es, entonces, cosa fácil, máxime si este real concebido por Lacan no es justamente simbolizable por completo (Cottet, S., 1988).

Es aquí que, de acuerdo a este autor, cuando para pensar en la manipulación de lo real y en la dificultad por tocarlo con lo simbólico se hace necesaria una reestructuración del trabajo de interpretación si se propone hacer retroceder aquello que de lo real del goce pone barreras al deseo del sujeto. Por ello, al considerarse al inconsciente como un “saber que trabaja”, la interpretación tiene que distanciarse del deseo de darle un amo; es decir, de operar a partir de un saber, lo cito:

La interpretación no rellena las lagunas del saber. La antinomia de la educación y de la interpretación en el manejo de la cura tiene una repercusión histórica y periódica en el problema referente a la identificación del psicoanalista como amo del deseo (Cottet, S., 1988).

En efecto, señala Cottet, son las certidumbres y las significaciones fijadas las que bloquean el acceso del sujeto a la verdad de su síntoma. Se tiene que producir un efecto de verdad que no se confunda en nada con un aprendizaje y lo verdadero solo surge sesgado, en el estallido de la sorpresa y en el equívoco del significante. Siendo algunos rasgos de la interpretación, según Lacan, que ésta no tiene que ser entendida, produce olas, es equívoca, es un decir a medias y está tejida con los elementos del discurso del propio analizante.

Continúa el autor escribiendo que existen dos tipos de enunciación que se distancian de todo enunciado de saber y estos son el enigma y la cita.²⁶ En el enigma, un saber es supuesto y es el sujeto mismo quien debe descifrar, en los ardidés de la pregunta, la verdad que ahí está depositada. Por ello, es la enunciación del analizante la que sirve como punto de apoyo a la construcción del enigma y lo que permite que su decir le sea devuelto en un mensaje que perturbe su significación unívoca. Con ello se busca que la

²⁶ El autor menciona el ejemplo que Colette Soler da en el texto de *Analytica*, 1985, vol. 41.

devolución de los significantes aparezcan bajo una forma enigmática que juegue con los efectos de sentido y en la equivocidad de la enunciación, produciendo con esto el desconcierto del sujeto y la producción de un efecto de división subjetiva allí donde tenía asegurada una imperturbable significación.

Ahora bien, la posición de Lacan, nos dice Cottet, respecto del significante no está en un solo bloque; hay secuencias y periodos. En el año de 1953, Lacan hizo elogio al significado y la interpretación tenía como función liberar (descifrar) el significado del mensaje que constituía al síntoma (nudo de significantes o mensaje bloqueado), mensaje cuyo código se había perdido (reprimido en Freud). En esa época, cito al autor:

[...] la interpretación metonímica era dominante [...] las conexiones de significantes se abrían al infinito; como un significante siempre puede ocultar a otro, uno se desplazaba en las asociaciones sin encontrar un principio de detención, un tope, una caída sobre lo real (Cottet, S., 1988).

Es hasta los años setenta que Lacan presentó otra cara de la interpretación al aceptar una nueva concepción del síntoma y afirmar que en la inercia del mismo hay un real que persistía y resistía a la simbolización. Con ello dio a conocer que la interpretación no estaba abierta a todos los sentidos e indicó lo que debía ser un *efecto de sentido* diferente de un desciframiento y donde lo esencial era que el analizante viera, más allá de la significación, a qué significante (sin sentido irreductible) estaba él, como sujeto, sujetado, dando primacía así a la interpretación metafórica que rompía las significaciones del sujeto bajo las cuales estaba inscrito.

Posteriormente en los años ochenta, Jacques-Alain Miller pone fin a un cierto sesgo del trabajo interpretativo que se puede resumir como la deriva significante o el privilegio de la letra. Lo anterior debido a que la promoción en Lacan del Objeto *a* requirió un nuevo planteamiento interpretativo. Como no toda la experiencia del psicoanálisis se reducía ya a la metáfora y metonimia, el problema consistía ahora en saber cómo a

partir del equívoco significante se podía tocar a la pulsión, irreductible a los juegos de palabras o a la homofonía.

Es decir, el objeto *a* como límite del sentido, de simbolización, acentuó el lugar que ocupaba el goce en la experiencia analítica por lo que su promoción fue ya la del sinsentido, objeto cuya estructura lógica y topológica determina la categoría de lo real y es causa de división subjetiva. Es entonces que el efecto del sentido por producir en este momento de la teorización psicoanalítica se considera que:

[...] no es imaginario [...] tampoco simbólico, es necesario que sea real (Lacan, J. 1975, cit. en Cottet, S., 1988).

Surge de esta manera un cuestionamiento referente a las relaciones de la interpretación con un corte en acto, operación de división del sujeto diferente de la que supone al inconsciente como reserva de significantes. Implicación fundamental que modifica la concepción que se tiene del inconsciente, considerándolo ahora como, cito a Cottet:

[...] sostenido por la interpretación (Cottet, S., 1988).

Finalmente, Cottet señala que al final del análisis, sacudida de la completud del Otro, no existe una puesta a cielo abierto del inconsciente. Éste queda en el estadio de “puede ser” –a lo que apunta la interpretación- y no en un taponamiento de la falta o en su sacrificio por el ideal de armonía consigo mismo. Se trata en psicoanálisis, de hacer pasar el goce al inconsciente por medio de una operación de corte, trabajo diferente de la interpretación acerca de lo simbólico.

Lacan intentó, al final de su enseñanza, circunscribir este nuevo tipo de corte que permite al inconsciente cercar este objeto que fundamentalmente es heterogéneo, tarea que realizó a través de un gran rodeo teórico y tomando atajos que pasan por la topología y las ciencias afines. Dice Cottet:

En este sentido, el acto analítico vuelve a encontrar una inspiración común a los pioneros del psicoanálisis: el inconsciente ¿cómo cercarlo? (Cottet, S., 1988).

En el mismo texto, coordinado por Néstor Braunstein (1988), Modesto Garrido plantea tres preguntas con relación al trabajo de interpretación: el *por qué*, *para qué* y el *cómo*. De la primera de ellas escribe que existe como tesis que “ello habla, ello goza” en todo lo que es reconocido como formaciones del inconsciente: síntoma, acto fallido –o logrado- sueño, etc. y si ello habla, no sabría hacerlo de no haber un analista que lo escuchara. Así que tenemos una existencia determinada por su escucha, la del analista, que supone al sujeto del inconsciente un saber del cual el sujeto no quiere saber nada. Garrido también se pregunta ¿por qué alguien demanda un análisis? Y responde que es porque ese alguien tiene un síntoma que es distinto de cualquier otro, un *síntoma clínico*, analítico, que quiere decir algo. Síntoma que no se trata de un signo o síntoma médico, sino de algo del orden del significante. Y se pregunta por qué querría un sujeto hablar de su síntoma si éste es goce, a lo que se responde con una indicación de Lacan:

[...] que hay un estatuto de goce que es la insatisfacción (Lacan, J., 1967; cit. en Garrido, M., (1988)).

El síntoma es goce, pero primordialmente en tanto sufrimiento, dice Garrido, y que alguien se decida a iniciar un análisis implica que su síntoma deviene clínico; es decir, se descubre imposible de soportar. Y es precisamente lo que le resulta insoportable lo que lleva al analizante a hablar de él, del que no quiere saber nada, nada de la verdad que dicho goce denuncia. Añade el autor que existe una aproximación al goce en el fantasma, pues es ahí donde el sujeto sabe algo de su goce pero, lo cito:

[...] ahí donde sabe de eso no quiere hablar (Garrido, M., 1988).

Del analista, Garrido escribe que éste entiende pero no como cualquier otro, sino que entiende mal, escucha para mal entender, para hacer surgir aquello que hay entre líneas en el discurso del analizante. Es así como el malentendido, el equívoco, adquiere el poder interpretativo y es labor del analista ser soporte de dicho discurso, no para comprenderlo sino para devolvérselo al sujeto a través del tamiz del malentendido. Al respecto Lacan escribe:

Para que toda la esquematización sea posible, para que la lógica del psicoanálisis exista, es necesario que haya ahí psicoanalista [...] ellos son la mirada [...] la voz, que es en tanto que son el soporte de ese objeto a que toda la operación es posible [...] (Lacan, J., 1968; cit. en Garrido, M., 1988).

Ahora bien, del “¿para qué?” Garrido escribe que la cuestión no es de saber, se trata más bien de la dimensión de la verdad que surge. Lacan define la verdad como falta, como pura pérdida, y la ubica de alguna forma en la escritura que hace del sujeto del inconsciente en la barra del \$. De esta manera, se trata de que ahí donde *ello era*,²⁷ hablaba y gozaba, yo deba advenir; es decir, que el sujeto se reconozca y sea. Que el “ahí donde ello era” apunte a aquello que obtura la verdad, para que el “yo debe advenir” lo haga como verdad, pero “no toda”. Cito al autor:

Verdad que el síntoma obstaculiza, que el acto fallido revela y que el sueño disfraza (Garrido, M., 1988).

Finalmente, del “¿cómo?” este autor afirma que no hay técnica, en el sentido lacaniano; es decir, en tanto ésta deberá ser producida y creada a partir de la singularidad del caso puesto que técnica solo hay de lo singular. Lacan reconoció que en cierto sentido Freud no cesó jamás de hablar de técnica debido a su intento de transmitirnos algo acerca de su “forma de hacer”, donde la técnica no era más que un “instrumento” y que lo esencial en sus escritos no fue precisamente ésta, lo cito:

El progreso de Freud, su descubrimiento, está en la manera de formar un caso en su singularidad (Lacan, J., 1975; cit. en Garrido, M., 1988).

Es por esto que Garrido propone en vez del ¿cómo?, la cuestión ¿desde dónde? pues es ahí que se juega todo el análisis. Y nos señala que es precisamente desde el Otro donde el analista encuentra su lugar y al hacerlo es sostén de la demanda del analizante. Posición que lleva al analista a interrogarse acerca del deseo del Otro, sostén de la

²⁷ De la frase *Wo Es war, soll Ich werden* de Freud, que Lacan traduce como “ahí donde ello era, yo debo advenir”.

demanda que se puede presentar en el sujeto como: ¿por qué es que éste me escucha?, ¿qué quiere? Al no responder las respuestas surgen a través del fantasma y el analista se convierte en sostén de la demanda en tanto soporte del **Sujeto Supuesto Saber (SsS)** y semblante del objeto *a*. Y para que el analizante continúe en el camino, para que avance, es necesario que intervenga e interprete. La interpretación es la intervención psicoanalítica por excelencia, pero esto no supone que el analista deba estar interpretando todo el tiempo, cito a Garrido:

[...] la interpretación es un momento privilegiado en el desarrollo del discurso analítico (Garrido, M., 1988).

Además, Garrido introduce una consideración con relación al analizante a quien se le solicita “decir todo” lo que se le ocurra en la sesión, escribe que es una tarea impuesta para que asocie libremente sin interferir en su discurso, para que hable sin preocuparse por lo que dice y relacionada con que todo lo que es del orden del yo (*moi*) desaparezca. Tarea a la cual el acto analítico le da su estatuto y que implica, escribe el propio Lacan:

[...] en ella misma esta destitución subjetiva (Lacan, J., 1968; cit. en Garrido, M., 1988).²⁸

Finalmente, el autor, nos comenta que el psicoanalista obra, por poco que sea, en una intromisión significativa que no es susceptible de ninguna generalización que pueda llamarse saber. Lo que el psicoanálisis hace en su práctica es intentar la “ética del bien decir”, donde se trata de llegar a un punto donde falten las palabras, ahí donde el significativo falta ante lo real con **lalengua** como verdad. Lo cito:

Lalengua en tanto ética del bien decir no es la elocuencia ni el decir hermoso (literatura); en todo caso, me parecería más factible emparentarla con la poesía o, mejor dicho, con la creación [...]

²⁸ Situación que empuja a pensar en la necesidad de una clínica particular con sujetos que presentan elementos de una estructura psicótica, adultos o niños, en quienes su discurso se encuentra de antemano fracturado, disociado, destituido.

aquello que surge en toda lengua como registro del equívoco [...]
(Garrido, M., 1988).

De esta forma, la práctica de la “ética del bien decir” remite a la cuestión del deseo del analizante y del analista. En el caso del analista, su deseo es su interpretación por lo que se puede decir “dime qué interpretas y te diré que deseas”; o mejor dicho, dime qué interpretas, desde donde y te diré quién eres, si estás o no en posición de analista (Garrido, 1988).

Otro artículo del texto coordinado por Néstor Braunstein (1988), es el de María Teresa Orvañanos quien hace algunos señalamientos con relación a la *demanda* y *transferencia* en análisis. Primeramente nos comenta que la demanda está condicionada por una oferta y que es del deseo del analista de donde parte, deseo que es el eje del análisis y que se manifiesta como deseo de “nada”, sometido a la palabra; es decir, a la falta. Por lo que resulta indispensable no confundir la demanda de análisis con el pedido de tratamiento, ni con la presentación de un síntoma.

Orvañanos menciona que Lacan señaló en uno de sus textos que la transferencia es la operación significativa por la cual el deseo se liga a la demanda, siendo las entrevistas preliminares la oportunidad para realizar dicho anudamiento. Es así que el análisis se califica como una experiencia y no como una cura, por lo que está más allá del efecto terapéutico. Esto no quiere decir de ninguna manera que dicho efecto no pueda producirse como resultado de la operación analítica. No obstante, lo nuclear en la experiencia del análisis es que el sujeto, cito a Orvañanos:

[...] produzca el sentido de su deseo, “que pueda constituirse a partir de su experiencia un saber sobre la verdad”²⁹ (Orvañanos, T., 1988).

Por otra parte, señala que a partir de la dialéctica de la demanda y la transferencia el deseo se articula en el significante y se encadena a él. Dialéctica en la que destacan

²⁹ Esta última aseveración colocada entre comillas fue escrita por Lacan en El seminario XX: Aún (1973) e incluida por la autora en la redacción de su texto.

como movimientos el de apertura y cierre del inconsciente y que remite a la noción lacaniana del inconsciente como pulsación. De apertura porque la transferencia soporta y sostiene un lugar para que el sujeto dirija su demanda; y de cierre, en tanto que soporte y condición de este lugar debido al amor de transferencia que disimula y disfrazo el objeto del deseo. La cito:

[...] la demanda en su repetición significante es dirigida al Otro (Sujeto supuesto Saber) en búsqueda de una respuesta que lo satisfaga, pero en la medida en que no hay respuesta, se engendra el deseo [...] (Orvañanos, T., 1988).

El texto de Teresa Orvañanos representa una propuesta de matema para la dirección de la cura. No profundizaremos en él; únicamente retomamos algunos planteamientos concernientes al síntoma, la demanda y transferencia. Del síntoma escribe que éste satisface en tanto que metaforiza la falta originaria y trata de suturar el vacío abierto en lo real por lo simbólico. Síntoma que tapa el saber inconsciente, aunque sin lograr obturar el deseo, y al mismo tiempo demanda un saber acerca del mismo. Aquí el saber sobre el deseo del Otro, empieza a conformarse como objeto del deseo, punto esencial de la demanda de análisis. Y cita a Lacan:

Es la verdad de lo que ese deseo fue en su historia lo que el sujeto grita por medio de su síntoma (Lacan, J., 1982; cit. en Orvañanos, M., 1988).

Me detengo un poco para realizar una puntualización con relación a la clínica con niños, esto tomando en cuenta lo que se ha escrito del sujeto niño en otros textos, algunos revisados con anterioridad en este trabajo. En la clínica no se contempla un tiempo pasado infantil, el niño vive en presente y con dependencia completa de sus figuras parentales. Entonces podemos realizar cierta observación a la frase de Lacan y decir entonces que **“es la verdad de lo que ese deseo es en su historia lo que el sujeto niño grita por medio de su síntoma, aún en constitución y definición”**, realidad que hace particularmente especial y específica a la clínica infantil.

De la transferencia, la autora nos señala que se instala en la demanda dirigida al sujeto al que se le supone un saber, siendo a través de la función *Sujeto Supuesto Saber (SsS)* - descrita en el glosario- que el síntoma pasa de su estado salvaje a su estado analítico. Es el SsS el punto de articulación de la transferencia y para que el proceso del análisis se lleve a cabo es necesario que entre la demanda y la transferencia se engendre una hiancia, un espacio, por efecto del deseo del analista. De no producirse esta hiancia, el SsS ocuparía el lugar de la significación y no de la suposición, y por lo tanto, dice Orvañanos:

Se producirían efectos terapéuticos, no analíticos [...] por cuanto es una respuesta a una demanda, pero sin que se lleve a cabo el análisis [...] nos encontraríamos ante la sugestión, permaneceríamos en el nivel del enunciado y seríamos cómplices de los efectos del amor de transferencia, localizables en el campo del narcisismo. El amor de transferencia es la cara resistencial de la transferencia (Orvañanos, M., 1988).

Finalmente, la autora apunta que la demanda existe porque hay deseo, siendo éste la diferencia entre lo demandado y lo recibido. El deseo y la demanda apuntan al infinito porque lo que se demanda es lo que el Otro no tiene y es el analista, en el lugar de semblanza del objeto del deseo, quien tiene como función remitir al analizante a su deseo a través del enigma sobre el deseo del Otro. Y es su interpretación la que remite al sujeto a su división originaria, al lugar en donde no puede reflejarse, a ese real, punto mismo en donde la interpretación alcanza su tope, en la revelación de lo innombrable. En conclusión, la demanda de análisis se sostiene por el deseo del analista y la interpretación. Si el deseo del analista, semblanza del objeto a , alcanza su límite a través de la interpretación es ya desalojado de ese lugar de SsS y permanece ahí el deseo; la hiancia y la falta no desaparecen pero, al final del análisis, dice Orvañanos:

El deseo no está articulado ahora a la demanda del Otro sino al deseo del sujeto [...] el fin del análisis como la liberación del deseo sometido a la demanda [...] (Orvañanos, M., 1988).

Hemos llegado así al final de de esta sección que corresponde a nuestro Marco Teórico, no sin antes hacer hincapié en que tanto para el tema del *sujeto niño* como para el de *grupo*, como modalidad de intervención, únicamente hemos abordado algunos de los textos conseguidos por considerarlos accesibles para su lectura y comprensión y que nos permitieron fundamentar nuestra intervención. A continuación el capítulo tres que corresponde al Método.

Capítulo 3

MÉTODO DE INTERVENCIÓN.

La formulación de un problema es más importante que su solución.

Albert Einstein

3.1 Planteamiento del problema

La dificultad en la lectura y escritura en niños resulta ser sumamente frecuente. Tanto en el aula de clases como en el consultorio de psicólogos, neuropsicólogos, pedagogos, terapeutas de lenguaje, médicos, psiquiatras y neurólogos se presentan casos de niños a quienes, de acuerdo a sus profesores y familiares, se les dificulta atender, comprender, asimilar, retener y evocar el conocimiento transmitido en la escuela y profesionales que abordan la problemática desde su muy particular postura teórica y clínica, inclusive ideológica.

Dicha problemática no es sencilla, ahí convergen diversos elementos contextuales, históricos y discursivos protagonistas de la misma y por ende del malestar vivido en los niños, sus familias e inclusive sus profesores. La situación económica y política del País que afecta directamente las condiciones de vida de las familias y sus niños y que provoca una deficiente alimentación, detrimento del ambiente afectivo familiar y comunitario, escasas opciones de recreación y socialización, un bajo nivel educativo en las escuelas, una oferta de consumo desmedido y la génesis contemporánea de diversas patologías físicas y mentales en los niños.

Por otra parte, es común encontrar que la mayoría de las aproximaciones teóricas y terapéuticas para comprender y atender la **dificultad académica** consideran que el problema radica fundamentalmente en una falla de los mecanismos cognitivos y perceptuales del niño; entre estos, la atención, concentración, memorización y decodificación, así como en la motricidad, visión y audición. Por supuesto, también se contempla la presencia de problemas afectivos vinculados a una dinámica familiar conflictiva y violenta, así como a determinados eventos con carácter de trauma en la

vida de los menores como puede ser la muerte de algún familiar, la separación de los padres, la vivencia de agresión escolar o el maltrato familiar. Inclusive, se contempla la participación de relaciones conflictivas en el ámbito escolar, ya sea con los compañeros o con los propios profesores (un ejemplo es el *Bullying*).

Es así que resulta imprescindible entender que la temática no se encuentra agotada y que es menester la búsqueda de otras aproximaciones disciplinares que nos puedan ofrecer mayores elementos para su comprensión y atención. Si bien es reconocible que las prácticas psicológicas, e inclusive pedagógicas, en muchos casos son de gran utilidad al propiciar habilidades cognitivas y estabilidad emocional permitiendo que el niño avance en su aprendizaje; también es necesario reconocer que de no profundizar en el asunto, de no atenderlo de raíz, se podría estar maquillando el problema y postergándolo a una fase de vida del niño donde las demandas externas (académicas, sociales y familiares) e internas (acomodaciones inconscientes) hagan nuevamente crisis. Consideremos incluso que podría propiciarse un desplazamiento pulsional y generar otra manifestación problemática distinta a la académica; o en su caso, pasar por alto un incipiente cuadro clínico psicótico que en la primera infancia puede mostrar signos muy sutiles.

Ante esto, hemos abordado lo escrito por autores psicoanalistas que sostienen que en las dificultades académicas infantiles, de aprendizaje, se encuentra de origen una dificultad que corresponde al proceso de constitución subjetiva, proceso fundante de la civilización. Hemos asumido que el proceso de aprendizaje académico, al que consideramos solo una parte de los aprendizajes del niño, se inserta en otro que le antecede y que es constituyente del sujeto como *sujeto de lenguaje*.

3.2 Método de intervención

El referente principal fue la teoría y clínica de la escuela lacaniana, que considera como objeto de estudio el *lenguaje* inconsciente y sus formaciones. Los principales recursos técnicos: la **asociación libre** y la **atención flotante**. Al no tratarse de un proceso psicoanalítico ni de una psicoterapia con enfoque psicoanalítico, por limitaciones

formativas y temporales, se implementó una modalidad de intervención que se denominó *Grupo clínico reflexivo de niños* que hemos definido de la siguiente manera:

“Trabajo encaminado a promover la reflexión de sus integrantes ante la incidencia de una dificultad causante de malestar psíquico, con la finalidad de propiciar un movimiento en las significaciones discursivas dadas a la misma, disminuyendo la vivencia de angustia, otorgando mayor comprensión de lo vivenciado y generando interés por saber de sí”.

3.3 Hipótesis de trabajo

La hipótesis primaria fue la siguiente:

1.- La dificultad para leer y escribir en el niño está asociada a una dificultad en el proceso de constitución como sujeto, conflicto en la búsqueda de un lugar en el deseo del Otro (figuras parentales) y quien se encuentra ubicado en un lugar de **goce** sin suficiente intermediación de la palabra, con dificultad para la simbolización.

Se contempló como hipótesis secundaria:

2.- La dificultad para leer y escribir en el niño está asociada a una dificultad en el proceso de transmisión del conocimiento académico enmarcado por una transferencia de trabajo conflictiva. Situación agravada por un sistema educativo violento hacia los niños.

De tratarse del primer caso (Hipótesis 1) podrían identificarse afectaciones en diversas funciones mentales y/o conductas del niño: en su pensamiento, lenguaje oral, pronunciación, ilación de ideas, socialización, sentido de autonomía y diferenciación, esquema corporal. En el segundo caso (Hipótesis 2), la dificultad estaría prácticamente asentada en el proceso de transmisión de la lectoescritura enmarcado por la conflictiva de vinculación alumno-enseñante, vía de la trasmisión.

Consideramos necesario mencionar que hemos abordado solamente un aspecto de las dificultades de aprendizaje académico, la dificultad para leer y escribir. Decisión impulsada por considerar que la temática es en sí misma muy amplia, abarcar un aspecto brindaría mayor claridad en el manejo de la información. Igualmente,

queremos puntualizar que la dificultad para leer y escribir no la consideramos estrictamente un *síntoma* (efecto inconsciente vinculado a la estructura clínica del sujeto) sino un efecto colateral del mismo y demanda manifiesta de atención por parte de los familiares y profesores.

El sustento teórico de la intervención se presenta en el Marco Teórico de este reporte y en el cual se contempla la asociación de las dificultades de aprendizaje con diversos cuadros clínicos infantiles (inhibición neurótica, psicosis, debilidad mental o autismo) en que se ve comprometido el devenir subjetivo del niño, obturando su palabra y fracturando la posibilidad de adquirir conocimiento.

Es preciso mencionar que no encontramos suficientes referencias con relación a una comprensión de la dificultad para leer y escribir como resultado de un conflicto en el proceso de transmisión del conocimiento. Sea suficiente por ahora nuestra experiencia profesional, capacidad reflexiva y espíritu innovador para abordar la cuestión, de considerable complejidad y que requiere de más de un desarrollo hipotético para aproximarse a una comprensión más integral.

Edgar Morín, filósofo francés creador de la Teoría del Pensamiento Complejo, escribió lo siguiente:

“El pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores del pensar.” (Morín, E., “Teoría del pensamiento complejo”).

3.4 Objetivo general

Generar un trabajo reflexivo en los niños en torno a la vivencia de su dificultad para leer y escribir, con la finalidad de explorar las significaciones atribuidas a la misma y su nexo con el proceso de constitución subjetiva y el proceso de transmisión del conocimiento académico.

3.5 Objetivos específicos

1. Promover el interés en los niños por saber de sí, de aquello que les genera malestar, angustia, culpa en su entorno familiar, social y escolar, y también de aquello que los

emociona, ilusiona y refleja su deseo; saber que les permita generar una mejor comprensión de su realidad y definir su lugar ante el deseo del Otro.³⁰

2.- Identificar los casos que requieran atención clínica una vez terminada la intervención grupal, con el fin de realizar su derivación de manera oportuna.

3.6 Participantes

El grupo inició con siete niños (cuatro niñas y tres niños) de escuela pública, segundo de primaria, turno matutino. Niños entre los 7 y 8 años de edad que de acuerdo a sus profesoras presentaban dificultad para leer y escribir. La presentación de los casos se encuentra en el **Anexo 1.1**. La asistencia al grupo puede consultarse en el **Anexo 1.2**

Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Dificultad para leer y escribir, criterio que permitiría tener un grupo homogéneo con relación a la demanda de atención.
- Interés y autorización de los padres para que su hijo formara parte de un grupo de trabajo clínico que permitiera comprender lo que estaba sucediendo y así impulsar un cambio inicial de la situación.
- Interés y aceptación del niño para formar parte del grupo donde se hablaría de sus dificultades para leer y escribir, condición necesaria para una transferencia de trabajo favorable con las terapeutas y los otros niños.
- Malestar en el niño por la dificultad para leer y escribir, condición que apoyara la generación de su propia demanda de atención.
- Entre siete y ocho años de edad y cursar el segundo año de primaria por permitir una semejanza en la etapa de desarrollo psicosexual y vivencia generacional.
- Un lenguaje articulado y comprensible.

³⁰ Alternativa de atención que abre la posibilidad de que el niño la demande en otro momento de su vida; por ejemplo, en su adolescencia, momento de crisis para muchos al desvanecerse drásticamente un ideal por alcanzar un proyecto de vida personal al encontrarse que falta ahí un lugar para ellos, social, escolar y laboralmente. Situación que empuja a cuadros clínicos depresivos, crisis de angustia, desencadenamientos psicóticos y en muchos otros casos al suicidio. De ahí la importancia que los especialistas clínicos trabajemos en espacios singulares de escucha de lo subjetivo, conteniendo al sujeto ante aquello inconsciente que no cesa de escribirse y que empuja muchas veces a la actuación sin mediación de la palabra.

Los criterios de exclusión:

- Rasgos notables de psicosis, autismo, excitabilidad motriz o agresividad, con el fin de evitar dificultades en la integración grupal y en el trabajo reflexivo dentro del mismo.

3.7 Escenario

La intervención grupal se realizó en un Centro Comunitario dependiente de la Facultad de Psicología de la UNAM, ubicado en el Pedregal de Santa Úrsula, Coyoacán. Las entrevistas iniciales se efectuaron en un cubículo de dicho recinto y las sesiones de grupo en el aula de usos múltiples ubicada en el sótano del inmueble.

3.8 Materiales

Adquirimos una caja de plástico con tapa que contenía distintos materiales como lápices, gomas, colores, marcadores de agua, un paquete de hojas blancas tamaño carta, masa moldeable para cada niño, tijeras, resistoles, sacapuntas, plumas, cinta adhesiva, plumones para pizarrón, borrador, papel rotafolio blanco, reglas plásticas y una carpeta blanca para guardar los dibujos realizados.

Otro material que originalmente fue destinado para asiento pero en el transcurso de las sesiones se convirtió en material de trabajo, fueron los cuadros de fomy ensamblables. En algunas sesiones se solicitó a los niños que llevaran sus cuadernos y libros de la escuela. Y en las primeras dos sesiones se utilizó una audiograbadora; no obstante, por fallas técnicas se decidió recurrir al registro escrito.

3.9 Diseño

La intervención se considera un *estudio de caso*, tomándose por caso al grupo y en el que se reportan datos basados en la información anecdótica y cualitativa. Estudio en que las características ambientales no controladas han hecho de éste una fuente única de información que contribuye a la teoría, investigación y práctica acerca del comportamiento humano (Kazdin, A., 2001).

3.10 Procedimiento

La intervención consideró cinco etapas:

Etapa 1: Diseño.

Objetivos: Elaborar un plan de trabajo con sus fundamentos teóricos y metodológicos. Establecer una alianza de trabajo favorable entre terapeutas. Obtener retroalimentación de especialistas en el tema.

Actividades: Realización de búsquedas bibliográficas, lectura de textos, asistencia a supervisiones y tutorías e integración de la información.

Duración: Agosto-Octubre 2008.

Etapa 2: Convocatoria y selección.

Objetivos: Ofertar una propuesta de trabajo clínico con niños que presentaran dificultades para leer y escribir. Identificar los niños que formarían parte del grupo. Generar en los padres de familia y profesoras compromiso en el proceso de intervención.

Actividades: Presentación de propuesta de trabajo al plantel educativo. Plática informativa a los padres de los candidatos para el grupo. Entrevistas iniciales con padres de familia y niños (identificar interés y demanda por la atención psicológica ofrecida).

Duración: Octubre-Diciembre 2008.

Etapa 3: Intervención.

Objetivos: *Grupo clínico reflexivo con niños* (Ver objetivos en el apartado 3.4 y 3.5 de este capítulo). Promover una percepción de corresponsabilidad en los padres y profesoras con relación a la dificultad para leer y escribir en los niños. Promover una reflexión inicial en los padres de familia y profesoras de la noción de sujeto niño y su influencia en el aprendizaje.

Actividades: Diez sesiones del *Grupo clínico reflexivo con niños*. Cuatro reuniones grupales con los padres de familia. Dos entrevistas con cada una de las profesoras de segundo grado.³¹ En el **Anexo 1.3, 1.4 y 1.5** se presentan el registro de asistencia de los padres, la síntesis de la primera sesión con éstos y algunas frases

³¹ El objetivo fundamental de este reporte es dar a conocer el trabajo realizado en el **Grupo clínico reflexivo con niños**. Las actividades con los padres y profesoras se pensaron únicamente como apoyo con la finalidad de generar mayor compromiso en la intervención y mayor comprensión de la dificultad en los niños.

de la entrevista realizada con la profesora de los tres niños que terminaron el proceso grupal.

Duración: Enero-Abril 2009.

Etapa 4: Seguimiento.

Objetivos: Generar un espacio de retroalimentación con los padres respecto al trabajo realizado con el grupo de niños. Ofrecer la opción de continuar con una atención individualizada.

Actividades: Entrevistas finales con los padres de los niños que terminaron el proceso grupal. Derivación de los casos a una intervención individual. Presentación de los niños con sus nuevas terapeutas.

Duración: Abril-Mayo 2009.

Etapa 5: Análisis final.

Objetivos: Analizar la experiencia profesional adquirida con la intervención. Evaluar la intervención realizada.

Actividades: Transcripción completa de las sesiones con el grupo. Análisis de las sesiones. Organización de la información. Redacción final del reporte.

Duración: Junio 2009-Septiembre 2010.

Capítulo 4

RESULTADOS.

(Reflexión de la experiencia).

Un análisis no debe ser simplemente un procedimiento de lectura sobre el texto del analizante. Debe servir para inscribir algo en el orden de lo que Lacan llamó “un nuevo significante”... y la función le corresponde al analista... A mi juicio el análisis no cura de nada; ni mucho menos previene. La estructura no tiene cura ni se puede prevenir lo inconsciente.

Marcelo Augusto Pérez.

La experiencia de la intervención grupal fue resultado de un arduo trabajo en diversos espacios de reflexión, fundamentalmente en las sesiones del grupo pero también en el trabajo realizado con las madres, en el diálogo entre terapeutas, en supervisiones, tutorías e inclusive durante las clases de la Residencia. Trabajo reflexivo en torno al sujeto niño, saber sin demasiado lugar formal hoy en día en las prácticas docentes, pedagógicas y médicas, donde la palabra ocupó un lugar fundamental y dejando sólo en segundo término los efectos conseguidos con la intervención.³²

El análisis se realizó por sesión, se integró lo más representativo del discurso grupal a manera de sucesos que permitieran una mejor sistematización e interpretación de la información. Cada suceso posee un título alusivo a su contenido. Al inicio de cada sesión se resume la actividad y los elementos de trabajo programados; y al final, se presenta una conclusión del trabajo realizado así como algunas observaciones de la dinámica grupal.

Resulta necesario considerar que toda reflexión ante un objeto de estudio es limitada y que es precisamente por esa condición de **no ser dicho todo** que se hacen posibles nuevas aproximaciones y lecturas comprensivas. Afortunadamente algo permanece

³² Consideremos que lo que puede ser un efecto positivo para el psicoterapeuta no necesariamente lo será para su paciente. En muchas ocasiones estos efectos se presentan en el curso de una psicoterapia como una respuesta de identificación con un ideal (puede ser del terapeuta) ante una demanda de amor infantil y situación que coloca al niño en un lugar de sometimiento ante el otro y ante el cual cede su propio deseo.

accesible al entendimiento y trasmisión se cedemos una ganancia de Poder (sometimiento) por una ganancia de sentido (saber). Aunado a esto, debemos contemplar que lo rememorado pasa por la lente subjetiva, siempre selectiva, del relator.

Para el análisis se utilizaron las transcripciones de audio y anotaciones realizadas por la coordinadora del grupo (autora de este Reporte), complementadas con los registros de la terapeuta observadora. Si bien, después de cada sesión se realizó un trabajo de retroalimentación entre ambas terapeutas, el análisis formal y su integración para este Reporte se elaboró una vez finalizada la Residencia sin participación de la terapeuta observadora.

Durante todo el proceso se fomentó en los niños la verbalización de pensamientos y afectos, en principio con relación a la dificultad para leer y escribir y posteriormente de manera paralela respecto a su lugar como sujetos en el ámbito familiar y escolar. En algunas sesiones se solicitó realizar actividades como apoyo para la verbalización y reflexión. Las actividades fueron dibujos, moldeado con masa, revisión de libros y cuadernos escolares; no obstante, en la mayoría de las sesiones se permitió y fomentó el juego espontáneo.

Las sesiones compartieron la siguiente estructura:

- Recepción de los niños y sus mamás en la sala de espera.³³
- Conducción hacia el aula de trabajo.
- Saludo general y bienvenida por parte de la coordinadora.
- Tiempo de tolerancia para los niños que aún no llegaban (5 minutos).
- Una breve remembranza de lo sucedido en la sesión anterior y en caso de no haber terminado la actividad previa se dio tiempo para hacerlo.

³³ Las madres llevaron y recogieron a los niños de la terapia; solo en contadas ocasiones asistieron hermanos mayores o padres como acompañantes.

- Realización de actividad programada, aunque no todas las sesiones tuvieron actividades programadas y se fue improvisando sobre lo que el grupo trabajaba de manera libre.
- Momento de reflexión de la actividad y/o juego libre, sentados todos en forma circular al centro del aula.
- Comunicación a los niños del día en que las terapeutas se reunirían con sus padres para trabajar cuestiones relacionadas con sus funciones como papás y mamás de ellos. Igualmente, comunicación general de lo trabajado con los padres en las reuniones ya realizadas y con las profesoras en las visitas hechas a la escuela.
- Guardado del material de trabajo en su caja y los dibujos y/o trabajos elaborados durante la sesión en la carpeta destinada para tal fin.
- Mención del material que llevarían los niños en la próxima sesión; por ejemplo, su cuaderno de español.
- Aviso de cambios en el encuadre de trabajo con el fin de evitar angustia y confusión en los niños; por ejemplo, modificación en el día y/o horario de sesiones por días feriados.
- Despedida, recordando el día y hora de la siguiente sesión en que se reuniría nuevamente el grupo.

SESION UNO

Elementos a trabajar: Encuadre de trabajo. Presentación de integrantes.

Exploración de la demanda. **Actividad programada:** Dibujo libre. (Ver **Anexo 1.1**)

Suceso 1. Génesis de un lugar: “Yo contigo”.

Los niños ingresaron al aula guiados por las terapeutas y una vez sentados en forma de círculo, ante la mención de que ya nos conocíamos porque habían venido a una entrevista con nosotras, **Luca** expresó lo siguiente:

Yo contigo (Luca).

Enseguida los demás expresaron con qué terapeuta habían asistido. La frase de **Luca** nos hizo pensar en un intento de cada niño por hacerse un lugar en el grupo y en la mirada de las terapeutas, intento por establecer un lazo con otro que reconozca e incluya como sujeto.

Suceso 2. El apremio de la acción: “Queremos hacer algo”.

Los niños realizaron una acción en distintos momentos de esta sesión y en general durante toda la intervención. Se hincaron en el tapete de fomy para frotar sus manos en él deslizando su cuerpo hacia adelante y hacia atrás, mirándose entre sí y sonriendo. Al preguntarles qué sentían se escuchó lo siguiente:

Rico (Marco).

Caliente (Danae).

El contacto piel-tapete³⁴ atrajo completamente la atención de los niños, quienes actuaban de manera muy similar y que nos hizo pensar en que cada uno se miraba al mirar al semejante; es decir, se reconocía en la imagen del otro y a su vez era mirado al hacer lo mismo. Todo ello en una dimensión imaginaria que de acuerdo a la teoría revisada en este Reporte, antecede a la simbólica y es también promotora del sujeto.

Es así que la actividad corporal surgió en el grupo con anterioridad a la verbalización, a las palabras. Los niños colocaron en primer plano su cuerpo; por ello, a partir de este momento gran parte del trabajo de intervención consistió en brindar una guía y estructura para que las expresiones corporales y lúdicas se pudieran desplegar y

³⁴ Para Didier Anzieu (1998) la piel tiene una importancia capital porque proporciona al aparato psíquico las representaciones constitutivas del Yo y de sus principales funciones; es decir, el Yo se constituye, primero, a partir de la experiencia táctil. Plantea la existencia de un Yo-piel con diversas funciones, siendo una de ellas el mantenimiento del psiquismo que se organiza cuando la envoltura visual sustituye a la envoltura táctil. El Yo-piel como representación psíquica emerge de los juegos entre el cuerpo de la madre y el cuerpo del niño, así como de las respuestas de la madre a las sensaciones y a las emociones del bebé. Respuestas gestuales y vocales porque la envoltura sonora refuerza la táctil, respuestas de carácter circular en que las de uno imitan las del otro. El Yo-piel es el pergamino originario que conserva los garabatos tachados, raspados, sobrecargados de una escritura *originaria* pre-verbal hecha de trazas cutáneas.

posteriormente simbolizar. Que a partir de los actos los niños pudieran convocar a la palabra.³⁵ En un momento de la sesión, **Marco** expresó lo siguiente:

Queremos hacer algo (Marco).

Suceso 3. Un llamado al nombre: “Yo soy...”.

Presentarse ante el grupo implica para el niño expresar más que sus datos personales; es un trabajo de representación y construcción de sí ante los demás. En este grupo, aunque todos asistían a la misma escuela y algunos compartían el salón de clase, la nueva agrupación era nueva para todos. Al señalar que algunos de ellos ya se conocían, se escuchó lo siguiente:

Nos estamos reconociendo (Danae).

Re-conocerse en un espacio singular de convivencia y relación, el grupo clínico. Comúnmente presentarse a los demás implica transmitir en unas cuantas palabras alguna referencia de sí; cosa nada sencilla, en ello emergen referencias originadas en el seno familiar³⁶ y al mismo tiempo otras venidas desde su exterior.

Como en este trabajo consideramos que lo enunciado por el niño brinda elementos para pensar su lugar como sujeto,³⁷ hemos realizado un breve análisis de las presentaciones y que nos permite identificar algunos elementos de su posición ante el

³⁵ Este suceso me permitió reconsiderar que el establecimiento del encuadre de trabajo con los niños no depende únicamente de la enunciación de sus condiciones (funciones, actividades, reglas, etc.). Con ellos cobra especial importancia ir pautando a lo largo del proceso el modo en que se trabajará. No resulta suficiente decir “no se permite que se lastimen”, es necesario además marcar un “No” ahí cuando un niño intenta lastimar al otro.

³⁶ Entendemos por familia la cuna del nacimiento subjetivo en el niño; es decir, las figuras parentales o quienes cumplen esa función imaginaria y simbólica pero además el entorno natural, cultural, social e institucional en el que se nace.

³⁷ Miriam Gutiérrez (2011), señala que no se trata simplemente de un organismo biológico, es un cuerpo simbólico atravesado por el lenguaje, por el Otro. Es necesario para nacer ser nombrado y reconocido por el Otro. Para que el sujeto advenga, el Otro debe darle un lugar, un nombre, una marca y así el niño irá construyendo una respuesta a eso que se le ofrece.

Otro y los otros. Análisis que además nos da a conocer que en el grupo encontramos un niño a niño (sujetos), singularidades que intentan hacer lazo desde su lugar.³⁸

Los niños hicieron referencia a su nombre de manera distinta; **Luca, Amelie** y **Carlo** añadieron un “*Me llamo...*” a su nombre; **Cosette** y **Marco** únicamente pronunciaron el nombre y **Danae** consideró un “*Yo soy...*”. Como pensamos que la manera en que cada niño se refiere a sí transmite una noción de cómo va ganando lugar como sujeto en su entorno,³⁹ podemos pensar que la frase “*me llamo*” evidencia ahí un llamado, una convocatoria a la existencia. En el caso de la frase “*Yo soy*”, es notable la alusión a una imagen de sí, con cualidades imaginarias y simbólicas, a un Yo. En ambos casos, se evidencia la presencia de un otro, ya sea quien llama o establece la relación Yo-Tú-Yo, que reconoce.

Definitivamente, para establecer con mejor seguridad estos planteamientos habrá que generar mayores asociaciones en los niños, preguntar por esas frases aparentemente insignificantes, al margen del discurso, con el fin de que adquieran otro sentido.⁴⁰ Por ejemplo, poder señalar: “*me llamo... me llaman... como si alguien llamara... ¿quién llama?*”.

Los niños no añadieron más información de manera espontánea, aún cuando se dijo que podían hacerlo. También fue notorio que algunos mencionaron a su maestra (**Luca, Amelie, Carlo**) y otros no (**Cosette, Danae, Marco**). Algunos incluyeron a sus

³⁸ Podríamos pensar, figurativamente, en los puntos que se unen para formar un círculo (no necesariamente simétrico); cada uno es tomado por los otros para constituir una figura de la que forme parte.

³⁹ Pensemos también la manera en que los clínicos vamos permitiendo ese lugar a través de nuestros cuestionamientos, preguntas; es decir, no transmite el mismo mensaje al niño expresar *¿cómo te llamas?* a *¿cuál es tu nombre?* o *¿tú quién eres?*

⁴⁰ Jacques Derrida (1930-2004), retomó el concepto *Destruktion* de Martin Heidegger y planteó el término *deconstrucción* que se refiere a una lectura que apunta a la descentralización de todo centro. Derrida cuestionó la idea misma de un centro estable inaugurando la era del posestructuralismo, planteó que el problema de los centros es que originan opuestos binarios de los cuales un término es central y otro marginal. La deconstrucción se concentra en los opuestos binarios para demostrar cómo están relacionados; cómo uno es central, natural y privilegiado y el otro ignorado, reprimido y marginado. De esta manera reinvierte la jerarquía temporalmente para que el texto signifique algo distinto de lo que parecía significar originalmente. Por último, ambos componentes del par danza en un juego libre cuyos significados no tienen jerarquías ni son estables. Para Derrida es cuestionable la unidad de la psiquis humana, por lo que aseveró que ésta es siempre distinta de sí misma, signada por la diferencia.

compañeros de grupo nombrándolos (**Cosette, Danae**), otros únicamente los señalaron (**Amelie, Marco**) y unos más no hicieron referencia a ellos (**Luca, Carlo**). Con relación a su edad, todos la mencionaron, pero con relación a su grado escolar hubo quienes sí lo dijeron (**Luca, Danae, Amelie**) y quienes no (**Cosette, Marco, Carlo**).

Entonces, qué podemos pensar de esto. En principio, que cada niño da una atribución diferente a su nombre, maestra, grupo y compañeros con quienes convive; ello dependiendo de sus referencias históricas, recursos simbólicos o experiencias de vida. Habría que indagar caso por caso con mayor profundidad; no obstante, es posible plantear la existencia de puntos en común por el hecho de compartir una sociedad y una cultura, marco de constitución de los sujetos de una época.

De la *maestra* (profesora) podemos plantear que ocupa un lugar de Poder para el niño por sostener y transmitir un saber, así como por el rol que se le ha atribuido social e institucionalmente. A lo que añade su propia subjetividad y su estilo docente, matices que la ubican en un lugar imaginario y simbólico semejante al parental. Ahora bien, que un niño la mencione con especial referencia o que la omita, nos hace pensar en la existencia de una dinámica singular entre ambos, conflictiva o tal vez identificatoria.

Finalmente, la referencia a los compañeros nos da a conocer cómo posiciona cada niño a sus pares y a la vez cómo se posiciona él ante ellos: marcando un distanciamiento, reconociendo su presencia con reserva u otorgándoles un lugar especial al mirarlos y además nombrarlos.

Suceso 4. Un malestar del niño: “No voy bien en la escuela”.

Al preguntar a los niños qué pensaban de lo expresado por su familia con relación a sus dificultades para leer y escribir, motivo de su asistencia al grupo, ninguno respondió. La siguiente pregunta fue qué problemas percibían tener. Su respuesta:

Ninguno (Todos).

Los niños frotaron nuevamente el tapete y **Luca** añadió:

No voy bien en la escuela (Luca).

Luca verbalizó algo que sucedía; no obstante, faltó eco en el grupo y los niños nuevamente frotaron el tapete al tiempo que reían. Al preguntarles qué sucedía, respondieron: “el tapete”. Después pregunté qué sentían y dijeron “cosquillas”. Al preguntar qué pensaban, contestando en coro:

Nada (Todos).

Surgió en el grupo un concepto, la nada.⁴¹ A la nada comúnmente se le considera como ausencia, se ha escrito que no existe equivalente en la realidad para este concepto y que adquiere sentido según el contexto en el que se le aplica. Pero aquí, con el grupo, ¿qué sentido adquiriría? En principio consideremos que ahí donde aparentemente hay “nada” figura algo del sujeto que la enuncia, en algunas ocasiones angustia. En el grupo los niños presentaron la “nada” ante la pregunta por el pensamiento.

También podemos realizar una acotación con relación a lo que **Luca** consideraba un problema. No aludió directamente a la dificultad para leer y escribir mencionada pero sí a un problema con mayor amplitud que transmitió en sus palabras “no ir bien” y “escuela”. Notamos entonces que la problemática percibida no era exclusiva del saber académico (leer y escribir) sino del contexto escolar en su conjunto.

Efectivamente, para el niño asistir a la escuela, extensión social de lo familiar, implica un encuentro con el conocimiento académico; pero, no es exclusivo de él. El encuentro es fundamentalmente con *La escuela*, lugar de suma importancia para la promoción del sujeto, además representante de Ley, agente transmisor del Otro. En ésta, cada niño enfrenta un encuentro con otros niños, maestros, directivos, padres de familia, médicos, pedagogos y psicólogos, en fin, con la sociedad en su conjunto.

⁴¹ Martín Heidegger, filósofo alemán contemporáneo, se ocupó con profundidad del problema de la nada en su trabajo *¿Qué es metafísica?* (1930), texto en que plantea como interrogante ¿por qué hay ente en su totalidad y no la nada? En esta obra considera que la nada le está vedada al pensamiento científico, porque la ciencia no quiere saber de ella. Pero, sostiene que la nada es significativa pues sobre ella descansa o se asienta el ser; es decir, la existencia humana está íntimamente ligada a la nada. Un temple anímico de profundo aburrimiento y especialmente de angustia, se la revelan.

Resulta necesario considerar que mas allá de *La escuela* como concepto abstracto, existen *Escuelas*, cada una promotora de sus propias pautas de acción social e institucional, sus métodos de enseñanza, ritos cívicos y culturales, programas de atención, etc.; por lo que es posible plantear que así como consideramos la representación de un sujeto a sujeto, con sus singularidades, también lo podemos hacer con las escuelas, poseedoras incluso de un nombre.

Insistí en la pregunta del motivo de su presencia en el grupo. Sus respuestas fueron semejantes a la dada por **Luca**, solo que ahora con un sentido grupalizado:

Vamos mal en la escuela (Danae).

A veces bien, a veces mal (Amelie).

La maestra Celia nos deja mucha tarea, llenamos toda la hoja (Marco).

Marco introdujo el elemento “maestra” y lo enlazó a una demanda voraz (mucha-toda) vivida probablemente como amenazante. Al preguntarles qué opinaban de aquello que la maestra les pedía, respondieron nuevamente “Nada”. Les mencioné como posibilidades el enojo, la tristeza y el aburrimiento y este último provocó la siguiente frase:

Yo sí (Marco).

Hablaron entonces de su aburrimiento tanto en casa (**Carlo, Cosette y Danae**) como en la escuela (**Luca, Marco y Amelie**). El aburrimiento es un tema que ha interesado a muchos autores, entre ellos psicoanalistas como Winnicott, que se ha pensado como un elemento imprescindible para la vida, estimulante; y al mismo tiempo como una dimensión tanática de inapetencia, indiferencia, desgracia y desvalorización. Dimensión destructiva, consecuencia de la acción de la pulsión de muerte, goce, que busca el retorno al mundo inorgánico. Vertiente agresiva que bloquea los vínculos con los otros y la simbolización (Tabbia, C., 2005).

Con el fin de indagar la vivencia de aburrimiento en los niños, particularmente al estar en su escuela, pregunté lo que hacían en ella. La respuesta fue la siguiente:

Trabajamos, dibujamos, escribimos, leemos (Amelie y Danae).

Los niños mencionaron en primera instancia el “trabajo”, connotación que puede tener diversas acepciones, entre éstas la de una “obligación”. No hubo referencia al estudio (estudiamos), aprendizaje (aprendemos) o conocimiento (conocemos). Como si estuviera expropiado el deseo por aprender y se diera prioridad a un “deber hacer”. No obstante, los niños añadieron otras actividades como dibujar, escribir y leer, éstas últimas donde presentaban dificultades. Después se presentaron dos frases más:

Comemos (Marco).

Jugamos, jugamos al juego de la mosca (Luca).

Se hizo alusión al acto de comer, ser alimentado,⁴² y a un juego que consideraba una mosca, insecto por lo general repulsivo y que se para en la comida. Decidí preguntar en qué consistía ese juego y Luca trató de explicarlo. Al percatarse que no se daba a entender, agregó que antes jugaban pero ya no porque había niños juguetones. Pregunté qué había pasado, tratando de ligar el “niños juguetones” con “no jugar”, y se escuchó lo siguiente:

La maestra castiga, no salimos al recreo (Luca).

La maestra castiga a los inquietos y a los que son latosos (Luca).

Este niño es muy latoso, se para, no trabaja y es muy chismoso (Marco).

También a Cosette la castiga (Luca).

Hablaron del “castigo” vinculado a la figura de su profesora. El castigo: no jugar más, no salir al recreo. Los motivos: jugar a la mosca, dar lata, ser inquietos, no trabajar, ser chismosos. Parecía una denuncia hecha por los niños quienes eran castigados por su profesora a través de la prohibición de algo aparentemente placentero para ellos y relacionado con sus acciones infantiles en el salón de clases.

Para Mónica Morales (2010), el castigo posee una función de ejercicio de Poder con la distinción de que en el caso de presentarse como ley simbólica ésta permite la

⁴² Curiosamente la palabra Alumno viene del latín *alumnus* o sea “alimentado”. La etimología del latín *alumnus* es indiscutiblemente el verbo *alo, alere, altum* “alimentar, hacer crecer” de donde viene el adjetivo *altum* “alto, profundo”.

inscripción de los sujetos en la cultura, pero si se trata de una ley moral ésta figura como producto del goce del Otro. A lo que añade que cuando alguien está en una posición de encarnar la ley apoyándose en un saber inapelable se presenta un *enfoque perverso de la ley*, en tanto la autoridad no atiende a ninguna otra ley más que la suya.

Añade que bajo este cobijo se instituyen múltiples prácticas educativas sádicas que se perpetúan por obra de las buenas intenciones e incluye una idea central trabajada por Maud Mannoni en su texto *La educación imposible*, quien señala que la educación autoritaria es el sometimiento de un ser al deseo del Otro e impide toda posibilidad de iniciativa, proceso que encarcela a los sujetos hasta aniquilar sus deseos, voluntad y creatividad basándose en un método riguroso que impone *deber sin amor* (Morales, M., 2010).

Además, la autora realiza una distinción en cuanto a la admisión del castigo y la asunción de la responsabilidad de la infracción. Nos dice que en el caso en que la falta afecte el lazo social el infractor está en posición de *sujeto* responsable, pero en el caso de que la falta cometida esté bajo el yugo del goce del Otro, el subordinado está en calidad de *objeto* sometido a su voluntad. Contexto en el que se pierde la función de la ley y el castigo sirve únicamente para el goce. Hecho observable en las diferentes modalidades del castigo en la historia del hombre, en las frecuentes exhibiciones de poder a través de maltratos y humillaciones frente a la mirada de los otros convocados para atemorizarlos y colocarlos en el papel de fiadores del castigo.

Finalmente, esta autora refiere que la sanción normalizadora proveniente del goce del Otro tiene un impacto psíquico *desubjetivante* en tanto el sometido es ubicado en el lugar de objeto de goce y excluido de su posición de objeto de deseo, no teniendo salida para conformarse como sujeto deseante.

Suceso 5. Del interior al exterior: “Queremos ir al baño...”.

Uno de los niños hacía movimientos corporales como si tuviera la necesidad de orinar. Al preguntar quién quería ir al baño, todos gritaron:

Yo (Todos).

Queremos ir afuera (Amelie).

Les dije que podían ir de manera ordenada. Cuando regresaron les señalé que todos habían ido al baño aunque parecía que no todos tenían necesidad de hacerlo. Los niños sonrieron y les pregunté si esto les pasaba en la escuela. Las respuestas fueron:

La maestra no nos deja ir al baño (Marco).

Un niño se hizo pipí (Amelie).

La maestra castiga a los que se portan mal (Danae).

Nuevamente surgió la cuestión de la prohibición y el castigo asociados a su maestra, siendo notorio que los niños frecuentemente hacían referencia al castigo ejercido en otros y no ellos; no obstante, en dos ocasiones **Luca** y **Marco** pluralizaron la cuestión (“no salimos..., no nos deja...”). En ese momento frotaron nuevamente el tapete de fomy y se escuchó lo siguiente:

Mi mamá ya no estaba allá arriba (Cosette).

Un señor estaba sentado allá arriba. Las sillas estaban vacías (Carlo).

Frases que aludían a ausencia, pasividad y vacío, vinculadas de alguna forma al lugar de las figuras parentales, al menos para **Cosette** y **Carlo**. Es importante mencionar que ambos niños mostraron durante su presencia en el grupo una considerable dificultad para socializar con los demás. **Carlo** solo asistió a la primera sesión y **Cosette** dejó de asistir en cuanto lo hizo **Luca**, compañera de grupo.

Entonces hice el señalamiento de que tal vez habían ido al baño porque querían corroborar que sus mamás seguían ahí esperándolos. **Cosette** y **Carlo** sonrieron. Después agregué que probablemente el grupo los asustaba por ser algo nuevo y que buscaban una manera de sentirse protegidos, además de que estaban explorando lo que había dentro y afuera, ubicando espacios, elementos. Agregué que poco a poco irían sintiéndose parte del grupo y el temor disminuiría.

Suceso 6. De los gritos y actos impulsivos: “No estoy loquita”.

Luca se aventó al suelo y gritó “*au, au*”, acción que realizó en diversos momentos de la sesión; al preguntar qué sucedía y si les gustaba gritar se escuchó:

Yo no estoy loquita (Danae).

Surgió el término “locura”, que de acuerdo a la teoría se caracteriza por un predominio del goce, ruptura del orden simbólico y emergencia directa de *Lo real* en el discurso del sujeto que le impide hacer lazo social. Pregunté a los niños si les decía que estaban locos; ellos respondieron que lo hacían sus papás, mamás, hermanos y primos. Entonces, los niños eran llamados locos al mostrar su angustia e impulsividad; un ejemplo, al “gritar”. Ahora bien, el grito puede considerarse un llamado ante la emergencia de la angustia en el niño y parecía que en sus familias no había una respuesta de contención o interés por saber lo que estaba sucediendo y si la atribución de “estar loco”. Enseguida se escuchó:

Carlo está loquito, siempre lo regañan (Marco).

Se evidenció también la percepción de una relación entre “estar loco” y “ser regañado”. Al preguntarles qué sentían cuando eran nombrados como locos y regañados contestaron:

Mal (Todos).

Nos aguantamos (Todos).

Se evidenciaba aquí otro malestar en los niños aunado a una sensación de impotencia así como la vivencia de una postura de sometimiento, sin demasiado lugar para su palabra y deseo. Se hizo notable como ni **Luca** ni **Carlo** eran los únicos niños que cargaban con la atribución de “estar locos”. Es decir, aunque en principio el grupo buscó en quienes hacer caer tal carga subjetiva, haciéndolos depositarios de la violencia fundamentalmente proveniente del Otro, después la reconoció como grupal.

Suceso 7. Del malestar a la demanda: ¿Me ayudas?

Los niños continuaron dibujando y surgieron dos frases más:

¿Me ayudas? (Carlo).

¿Me ayudas a hacer el palito? (Cosette).

Al preguntarles en qué podía ayudarles, **Carlo** respondió que en “cerrar” una caja de colores y **Cosette** en “trazar” el tallo de una flor. Su petición fue a través de una solicitud de apoyo en acciones concretas, pero podemos aventurarnos a pensar que existe ahí, en las frases, una petición de ayuda implícita: cerrar y trazar. Procesos no solo de la función motriz fina, también de la constitución como sujetos. *Cerrar*, como función de contención ante *Lo real* que permite acceder al mundo de la simbolización y *Trazar*, como letra para la creación de formas, conceptos, significados. Ambos niños, además de mostrar dificultades para socializar, denotaron una movilidad corporal y capacidad de verbalización considerablemente limitadas.

CONCLUSIÓN

Los niños pudieron verbalizar un malestar, ir mal en la escuela, que amplió la noción de la problemática manifestada por los padres y profesoras con relación a una dificultad para leer y escribir, y que llevó a pensarla en términos no solo de las adquisiciones cognitivas, sino fundamentalmente en términos del lazo social que se presenta como antesala del aprendizaje. Comentaron también su malestar con relación al castigo y violencia ejercidos hacia ellos.

Por otro lado, se notó el intento de los niños por explorar el espacio grupal, así como el intento incipiente por realizar acciones y frases en común que permitieran un sentido de pertenencia y semejanza (etapa de *reconocimiento* propuesta por Rosa Jaitín -1983).

SESION DOS

Elementos a trabajar: Demanda de atención. **Actividad programada:**
Continuación del dibujo libre. (Ver **Anexo 3**)

Suceso 1. Identificándose con el otro: “Yo también lo pienso”.

En esta sesión se incorporó **Oliver** al grupo y aproveché la ocasión para retomar lo que habían dicho sus familias con relación a su dificultad para leer y escribir. Los niños comentaron:

Es cierto (Luca).

Yo también lo pienso (Oliver).

Los niños respaldaron lo dicho por sus figuras parentales con relación a su dificultad académica, situación que demostró indicios de un proceso identificatorio con las mismas, al menos con un malestar percibido y motivo de la búsqueda de atención. Después se escuchó:

Ah sí, aprender la ere (Luca).

Luca expuso la dificultad en la pronunciación del fonema “r” de la que habían hablado algunas mamás en las entrevistas iniciales y que nos hizo pensar en el posible nexo entre fonética y escritura, en que la ausencia de representación fonética podría influir en la gráfica. Además, que la familia al realizar la transmisión de un código lingüístico era elemento clave en las dificultades de pronunciación, con origen incluso en generaciones atrás.

Al respecto, algunos psicoanalistas como Melanie Klein (Chemama, R., 2004) han planteado que el grafismo de la “r” resulta agresivo para el niño, particularmente por su trazo en forma de gancho y que enlazada a algún elemento de su constitución subjetiva (angustia de castración), hace que se produzca un bloqueo ante la misma, que se coloque ahí una falta, una ausencia. Por ahora no profundizaremos en esa

propuesta teórica por carecer de mayores referencias textuales; no obstante, mencionaremos que en todo caso habrá que trabajar la cuestión directamente con el niño; por ejemplo, solicitarle que dibuje la “r” y fomentar que juegue con ella a través del dibujo y la palabra, y así acceder gradualmente a los registros imaginario y simbólico con el fin de indagar con mayor profundidad lo que hace que el lenguaje oral y la escritura del niño fallen, se muestren en falta.

Suceso 2. De lo Real a lo simbólico: “Siempre me pasa”.

Los niños continuaron dibujando y surgieron las siguientes frases, que aunque no se trabajaron de manera más concienzuda nos proporcionan algunos elementos de análisis para nuestra labor investigativa:⁴³

Siempre se me rompe la punta cuando coloreo (Cosette).

Cosette verbalizó algo que le sucedía y estaba fuera de su control, emergencia de una tendencia singular que le impedía continuar coloreando. Al preguntarle si tenía idea de por qué pasaba eso tan seguido, ella respondió no saber. Esta frase cobra singular importancia en nuestra intervención porque pone en escena algo que tiene que ver con la escisión subjetiva y la emergencia de *Lo Real*, aquello que escapa al sujeto, lo rebasa y muchas veces empuja a la compulsión, experiencia de goce. Además, **Cosette** hizo presente un cuestionamiento sobre sí, posición de sujeto que se interroga y abre la posibilidad de un cambio de posición ante su síntoma.

Suceso 3. Entre la resistencia y la vergüenza: “No quiero contar...”.

Los niños terminaron su dibujo y al preguntar quién quería compartirlo se escuchó lo siguiente:

⁴³ Todo intento de interpretación tiene cualidad de suposición mientras el niño no tenga la oportunidad de trabajar su propia frase y encontrar por sí mismo el mensaje que encierra.

Yo no sé mi cuento (Oliver).

Yo no quiero contar mi cuento (Marco).

Yo no quiero contar mi historia [...] no sé qué decir (Oliver).

No lo cuento porque me faltó algo (Oliver).

Yo no quiero que lo vean (Marco).

Los niños no querían contar ni mostrar sus historias, posiblemente por un sentimiento de incertidumbre, inseguridad y vergüenza; y al mismo tiempo por una resistencia inconsciente ante la angustia de castración. En sus dibujos libres se observaron como elementos fundamentalmente señoras, señores, flores, corazones, mariposas y soles. Insistí en que comentaran sus dibujos y al hacerlo predominó una narración descriptiva pero no un relato dinámico que evocara alguna historia. Pregunté si sus dibujos les habían hecho recordar algo, su familia o su escuela. El único que respondió fue **Oliver**.

A mí sí, mi bici (Oliver).

En ese momento, **Marco** y **Oliver** agitaron dos cuadros de fomy lo que provocó que los dibujos que se encontraban en mis manos salieran volando. Al preguntarles qué hacían se escuchó:

Jugando (Oliver).

A volar dibujos (Oliver).

La frase de **Oliver** se estableció como consigna grupal y los niños abandonaron su interés por dibujar para iniciar un juego singular. Primeramente golpearon los cuadros de fomy con tiras del mismo tapete y acto seguido se pegaron entre ellos. Parecía que la palabra “a volar” había evocado la disolución de límites y desbordamiento pulsional en los niños, una especie de lazo entre jugar-pegar. Entonces se escuchó:

Es una pelea entre niñas y niños (Amelie).

Yo estoy pegando (Oliver).

Yo jugando (Marco).

Después **Marco** formó una silueta con su tira de fomy, dijo que era la letra “o” de “oso”, y **Oliver** representó una “llanta”. La palabra “jugando” abrió también un breve

espacio para la asociación, que por su forma de expresión pareciera que aludía a un proceso de aprendizaje de la lectura (“o de oso”, “a de abeja”) frecuentemente utilizado en el ámbito académico. Además, podemos pensar que dichas palabras se relacionaban con lo que el grupo estaba experimentando en ese momento: fuerza (oso) y movimiento (llanta).

Suceso 4. Ser niño o niña, posición fálica: “El mío es más grandote”.

Los niños continuaron jugando y se escuchó lo siguiente:

¡El mío es más grandote, el mío es más grandote; (Oliver).

¡El mío es más; (Amelie).

Vamos a atacar la casa de las niñas (Oliver).

Nuestra casa es perfecta, indestructible (Oliver).

Niños, niños, niños (Oliver).

Niños y niñas, agrupados por género, construyeron una casa. Entraban a ella para protegerse y salían para golpear la otra casa. Fue un juego compulsivo marcadamente centrado en golpear lo del otro, sin mediación de la palabra, e intervine para que en grupo pudiéramos reflexionar lo que estaba sucediendo, fomentando así el pasaje de un juego de ataque a otro de construcción y reflexión común.

Los niños dijeron que las niñas habían derrumbado su castillo porque era indestructible y el de ellas no, dando a entender que lo habían hecho como respuesta ante la envidia. Por su parte, las niñas expresaron que únicamente querían construir una casa y los niños no lo habían permitido. Ambos negaron ser los primeros en atentar contra la casa de los otros y aseguraron ser primeramente atacados. Después, el grupo decidió dibujar en el pizarrón y se presentaron las siguientes frases:

Somos más fuertes (Oliver).

¿Ah sí? (Amelie).

La frase de Oliver evocó una cualidad de fortaleza vinculada culturalmente a lo masculino y la de **Amelie** apareció como un cuestionamiento desafiante a la primera. Se instaló un juego de rivalidad entre niños y niñas con frases como “el mío es más grandote”, “vamos a atacar”, “la nuestra es indestructible”, “somos más fuertes”, “no es cierto”, “son feas”, “ustedes más”, “son unos bebés”. Suceso que nos permitió identificar que en la dinámica subjetiva infantil está a flor de piel la interrogante esencial por *ser o no ser*, *tener o no tener* el **falo**, por la ubicación en una postura sexual femenina o masculina.

Recordemos que el **falo**, como significante que representa la **falta**, el “no todo”, la “castración”, en principio de la madre como Otro primordial y en consecuencia la del propio niño, lanza al deseo, a la búsqueda incesante de aquello que aparentemente vendría a saciar el vacío originario y que al no conseguirlo permite sostener la dinámica subjetiva. Además, significante que hace que surja eventualmente en el sujeto la “amenaza de castración” al percatarse de la escisión.

En el grupo y ante la “angustia”, los niños rivalizaron intensamente para mostrarse sin falta, completos, ante los otros y situación que se proyectó en la batalla lúdica. Suceso que además nos mostró elementos del proceso psíquico infantil en la identificación y asunción de una postura sexual: elección de objeto, interjuego entre deseo y goce, entre otros.

CONCLUSIÓN

En esta sesión los niños reconocieron presentar una dificultad para leer y escribir, reconocimiento que nos hizo pensar en la identificación discursiva con sus figuras parentales, tanto en lo concerniente al malestar generado por la dificultad como en la interpretación del problema. Situación que también nos empujó a reflexionar la necesidad de diferenciación en el discurso, que los niños fueran trazando su propio recorrido e introduciendo su deseo. Además, en esta sesión identificamos el señalamiento de algo de *Lo Real* en los niños, aquello que irrumpe sin aviso, causa malestar y las palabras son insuficientes (compulsión).

La dinámica grupal evidenció ciertos mecanismos reactivos ante la “angustia de castración” reflejados en una batalla entre géneros; así como el trabajo subjetivo implicado en la asunción de una postura sexual; un lugar ante el Otro y en medio de procesos de rivalidad, identificación y diferenciación.

En esta sesión predominó el ataque, situación en que influyó la llegada de un niño nuevo al grupo, **Oliver**, quien desplegó una conducta defensiva desorganizada ante la inmersión grupal y ante la cual el grupo se vio convocado. Encontramos elementos de la etapa de *dilema* explicada por Rosa Jaitin (1983), que se caracteriza por la rivalidad con terceros, representantes de los hermanos, y en la que surgen subgrupos que facilitan la aproximación a otros.

SESION TRES

Elementos a trabajar: Exploración del trabajo entre los niños y su profesora. **Actividad programada:** Dibujo de los niños en su escuela. Revisión del libro de español. (Ver **Anexo 3**)

Suceso 1. Ante la angustia, contención: “¿Me cuidas...?”.

Al iniciar la sesión **Luca** y **Cosette** se aproximaron y me dieron dos objetos, un abrigo y una muñeca, al tiempo que expresaron:

¿Me cuidas mi abrigo? (Luca).

¿Cuidas mi muñeca? (Cosette).

Recordemos que en el niño los objetos cobran un sentido fundamental para la construcción de su mundo interno, por lo que podemos pensar que sus peticiones de “cuidado” no solo se referían a sus cosas sino también a ellos. Momento oportuno para reafirmar mi cuidado dentro del grupo, particularmente por lo sucedido en la sesión anterior y que generó un temor ante la posible amenaza de ataque, externo o interno.

Cuando los niños llevan objetos a la sesión clínica lo entendemos como una especie de mensaje por descifrar y un ofrecimiento para el encuentro (juego, palabra). Los objetos de ambas niñas tenían atributos que, con la reserva pertinente, podemos pensar

asociados a cualidades particulares. En el caso del abrigo de **Luca**, ropaje, a la temperatura o envoltura corporal, afecto; y con la muñeca de **Cosette**, juguete humanizado e infantil, a la vinculación madre-hijo, sujeto-otro, cuna del nacimiento o atolladero subjetivo.

Suceso 2. Caminito de la escuela: “Yo, poco a poco...”.

Al abrir el libro de español y entre todos revisar su contenido, apareció la canción de Cri-Cri titulada *Camino de la escuela*. Al preguntar quién quería leer una estrofa se escuchó:

Yo no puedo (Cosette).

Oliver entonó “*Caminito de la escuela*” y continuó leyendo –silábicamente– una estrofa de la canción. Después todos los niños empezaron a susurrarla y se escuchó:

Ya me aburrí, veo muchas letras (Luca).

Cosette introdujo una noción de “impotencia”, quizá “imposibilidad”, ante el acto de leer y **Luca** la de “aburrimiento”, que parecían coexistir con la falta de “comprensión” ante aquellos signos-letras. **Danae** se propuso como siguiente lectora, lo hizo despacio y constante. Después fue el turno de **Amelie**, quien leyó de manera fluida. Al preguntarles a **Luca** y **Cosette** si ellas querían leer respondieron que no.

Ahora bien, si ponemos especial atención notamos que la letra de esta canción evoca diversos elementos del recorrido de un sujeto hacia la Escuela; por ejemplo, la posesión de objetos necesarios como lo pueden ser los espejuelos, la goma, los libros, cuadernos y mochila, así como estados afectivos con peso simbólico que dan cuenta de tendencias o respuestas subjetivas ante la experiencia escolar: apuración, entusiasmo, pataletas, puntualidad, querer, encantar, volver, dar la mano a mamá, vivir mejor, poder ir veloz. A continuación la letra:

***“Caminito de la escuela,
apurándose a llegar,
con sus libros bajo el brazo,
va todo el reino animal.***

**El ratón con espejuelos,
de cuaderno el pavo real,
y en la boca lleva el perro,
una goma de borrar.**

**Cinco gatitos
muy bien bañados,
alzando los pies,
van para el kínder,
entusiasmados,
de ir por primera vez.**

**Caminito de la escuela,
pataleando hasta el final,
la tortuga va que vuela
procurando ser puntual.**

**Caminito de la escuela,
porque quieren aprender,
van todos los animales,
encantados de volver.**

**El camello con mochila,
la jirafa con su chal,
y un pequeño elefantito,
da la mano a su mamá.**

**No falta el león,
monos también,
y hasta un tiburón,
porque en los libros
siempre se aprende,
cómo vivir mejor.**

**La tortuga por escrito,
ha pedido a Santaclós,
sus dos pares de patines,
para poder ir veloz,
para poder ir veloz.”**

Una vez terminada la lectura de la canción continuamos revisando el libro de español, página por página, y se escuchó la siguiente frase:

Yo poco a poco aprendo a leer (Oliver).

Al indagar en el grupo si esa percepción de aprender “poco a poco” era compartido por más de uno, los niños respondieron que sí. Connotación de gradualidad en el proceso de todo aprendizaje o adquisición humana, orgánica, cultural o subjetiva, en el que resulta fundamental la presencia y participación de los otros. Incluso, pensemos en la adquisición de la marcha, conducta considerada de mayor cualidad orgánica, que se logra únicamente a través del acompañamiento de otro que sostenga el cuerpo y se desplace junto con el niño.

En niños con dificultades para caminar en el periodo en que se espera el establecimiento de la marcha, es posible identificar una conflictiva en la diferenciación madre-hijo. Frases como “me daba miedo que se fuera a caer”, son frecuentes en las madres. Esto puede presentarse igualmente en la problemática que aquí nos convoca, y en la que las madres, familiares y profesores de los niños atribuyen dicha función de sostén y transmisión, particularmente del código alfabético, a otros sin percatarse de su responsabilidad, ni de los elementos subjetivos puestos en juego, uno de éstos la diferenciación con el otro.

Suceso 3. Entre el olvido y la equivocación: “Porque no se olvidó”.

Continuamos revisando el libro y se escucharon estas frases:

No hice este, este no lo hice (Luca).

Ni yo lo hice (Cosette).

Al preguntar la razón respondieron:

Porque no se olvidó. Se nos olvidó (Luca).

Luca dijo en principio “no se olvidó” y después corrigió a “se nos olvidó”, por lo que podríamos considerar aquí la emergencia de un *lapsus*, donde la escisión subjetiva se

hace presente e inmediatamente actúa la represión. En su lapsus el sujeto se muestra. Posiblemente en **Luca** insiste algo traumático que no cede del todo al olvido, a la represión, y que le dificulta colocarse en un lugar de aprendizaje académica y poder socializar con sus pares. La referencia al “olvido” remite necesariamente a los conceptos de memoria y “represión” trabajados por el Psicoanálisis y que como recuerda Juan Diego Lopera (2002), son correlativos al concepto de inconsciente.

El grupo continuó revisando las páginas del libro y entonces se escuchó:

Aquí me equivoqué (Oliver).

Oliver identificó un “equivoco” en la elaboración de un “crucigrama”, tarea singular donde las palabras se entrelazan por una letra y con ello abren la posibilidad de diversos significados, multiplicidad de sentidos; representación gráfica y simbólica semejante a la creación de un grupo, donde los sujetos se ven entrelazados a través de sus discursos. Ahora bien, equivocarse puede deberse a diversos factores, pero de acuerdo a la teoría revisada en este Reporte en la equivocación emerge el sujeto, muestra su escisión.

El equívoco impugna el saber en su pretensión de dominio, interroga, obliga a producir significantes nuevos, inesperados, donde el sujeto no se reconoce. A la inversa, producen sorpresa o asombro, cuando no extrañeza. El sujeto "los" reconoce como los que lo determinan. Se obtiene entonces no un significante que completa la batería, sino el que porta y trae la inconsistencia de esa batería, posibilitando la producción de algo nuevo, un enunciado hasta entonces impensable.

Suceso 4. Dentro del grupo: “Nosotros...”.

Continuamos revisando el libro de español y se escucharon frases como “Yo sí”, “Yo no” que aludían a si habían o no realizado la actividad correspondiente. Después de revisar varias hojas surgieron las frases “Nosotros también”, “también”, “también”, que los niños enunciaron de manera simultánea y reiterativa. Fusión grupal, fonética y visual, que fue acompañado de mucha risa y miradas entre sí. Después de este

momento, en las sesiones de evidenció gradualmente un sentido de pertenencia al de grupo denotado por frases que aludían a un “nosotros”, donde uno hablaba en representación de todos. Por ejemplo:

Nosotros queremos jugar (Todos).

Suceso 5. El Otro primordial: “Vi a mi mamá”.

Nuevamente los niños expresaron su deseo de ir al baño y al retornar se escuchó lo siguiente:

Vi a mi mamá, está bordando unas florecitas (Cosette).

No vi a la mamá de Luca, ni a la de ellos (Cosette).

Ante lo que pregunté por qué algunas mamás se iban y otras se quedaban:

Unas porque van a hacer quehacer, otras no hacen nada están aburridas y se vienen para acá (Luca).

Mi mamá acabó bien rápido el quehacer y nos bañamos bien rápido para venir aquí (Cosette).

Mañana van a venir las mamás verdad (Cosette).

El grupo hizo alusión a las madres, a su presencia y ausencia, venida y retirada, alusión que podemos pensar vinculada a la dinámica subjetiva. Además se identifican palabras asociadas a la madre: “que-hacer”, “no hacer”, “nada”, “aburrimiento”, “acabar”, “rápido”, que otorgan elementos para pensar la dinámica familiar, subjetiva y de vinculación. Cuando **Cosette** preguntó si irían sus mamás, respondí que sí y expliqué los motivos de su asistencia (escuchar sus preocupaciones y orientarlas en cómo mejorar la relación con ellos). Entonces se escuchó:

¿Y nosotros? (Luca).

Pregunta que podía cobrar diversos sentidos; uno de estos, como una petición por asegurar un lugar y asistencia al grupo, no ser desplazados por otros (madres). Al mismo tiempo, podía pensarse como un señalamiento de diferenciación: “ella viene... ¿y yo?”, no somos el mismo; incluso de apelación a la emergencia de sí, más allá de que

el otro exista. En fin, como escribe Osvaldo Couso, el analista no es un significante que se agregue para completar el sentido, es una presencia que porta la falla del sentido y es desde su deseo, no desde su saber, que interpreta. No busca revelar un sentido oculto, sino los significantes que determinan un sujeto; no articula un saber sobre la verdad, actualiza la verdad de todo saber (no hay saber completo). De esta manera, se espera que toda interpretación impugne y descomplete ese saber supuesto totalizante y divida al sujeto, despojándolo de la ilusión de ser Uno.

Suceso 6. De la historia a su escritura: ¿Dónde escribo?

Cada niño dibujaba apoyado en su silla, algunos sentados y otros parados; compartían colores y plumones de agua, ocasionalmente se miraban entre sí y frecuentemente volteaban a mirarme. En ese momento pregunté si habían notado como estaban trabajando y se escuchó lo siguiente:

Yo me siento cómoda así (Luca).

Momento oportuno para preguntar por la “comodidad”, qué entendían por ésta y explorar si existía algún nexo con sus dificultades escolares y familiares. Momento después se escucharon las siguientes frases:

¿Dónde voy a escribir? (Danae).

No sé qué historia (Luca).

A ver si no me equivoco (Oliver).

Danae preguntó por un “lugar” para escribir su historia, que nos pone a pensar que el niño para escribir primeramente necesita un “lugar” donde hacerlo. Lugar que pensamos, más allá del espacio físico, promotor del sujeto. El niño necesita ese lugar para existir anímica y socialmente y requiere que el Otro ofrezca y asegure ese lugar de representación ante los demás. Por su parte, **Luca** no sabía una historia, o tal vez no tenía claridad en cuál de varias contar; elección ante la cual se veía confrontada. **Oliver** nuevamente señaló la posibilidad de “equivocación” en su escritura, como si el error amenazara. No obstante, escribió.

Oliver terminó su dibujo y lo unió con los anteriores a manera de cuadernillo, los otros niños se vieron convocados por aquél acto e hicieron lo mismo. Momento que entendemos como “lazo” entre las imágenes que representaban a cada niño, origen ya de una historia. A través de la acomodación y unión de los dibujos, los niños obtuvieron su cuadernillo “cerrado” y resultaba muy difícil observar su contenido. Era como una especie de baúl cerrado en el que únicamente se podía mirar por pequeños orificios (metáfora del psiquismo), baúl que alojaba una historia no fácilmente accesible a su lectura.

Al preguntar lo qué habían dibujado se escuchó lo siguiente: (Ver **Anexo 3**)⁴⁴

Yo una maestra (Luca).

Están la maestra y los alumnos: esta historia se trata de la escuela. Mi escuela se trata con favores que cuando le decimos algo debemos de decir por favor mi escuela está muy padre y fin (Danae).

Estos son los salones, abajo estoy yo: estaba estudiando porque me gusta estudiar también me gusta ir a la escuela (Oliver).

Es el agua sucia y al lado mi casa, el agua sucia se metió a mi casa.

Dibujé unas flores. Me equivoqué, esta es la escuela. No hice historia (Cosette).

No quiero contar mi historia (Amelie).

Aunque estas frases no alcanzan a representar toda la vivencia escolar del niño (*imaginaria, simbólica y real*), haremos una aproximación. **Luca** se hace presente “con” una maestra, sin otorgar un sentido de pertenencia (“mi maestra”), ni brindar mayores atributos a la relación; pero al mismo tiempo, parece que ella se afirma como “maestra” y que habla de una identificación al rol. **Luca** no incluyó en su dibujo a sus compañeros, alguna actividad o recuerdo, lo que resalta un predominio de la presencia de su maestra.

⁴⁴ Para nuestro análisis hemos utilizado únicamente lo enunciado por los niños con respecto a sus dibujos.

Por su parte, **Danae** relata una historia en la que menciona a una maestra y sus alumnos cuya interacción está condicionada por “favores”. No mencionó una convivencia matizada por el afecto, amistad, empatía o juego. **Danae** se excluyó de la imagen; sin embargo, mencionó “mi escuela” otorgándole un sentido de reconocimiento y pertenencia.

Oliver dibujó varios salones, entre éstos el suyo y en el que incluyó su presencia (“abajo estoy yo”), con una connotación de inferioridad en su lugar. Su escritura se mostró sumamente fragmentada, como si **Oliver** hubiera escrito guiado por el sonido y no por la representación de conceptos hechos palabras. Es decir, una dificultad en que la frase con representación fonética fusionada (ejemplo: “estabajungandofeliz”) pase a una diferenciada simbólica y gráficamente (“estaba jugando feliz”).

Por último, **Cosette** mencionó que había dibujado su casa a la que se le metió “agua sucia”. Al percatarse que el dibujo solicitado había sido de su escuela corrigió y señaló que se trataba de su escuela. El hecho importante fue la presencia de agua “sucia” que originó fuera de su casa y consiguió filtrarse en ella. Pensando la cuestión desde la noción de sujeto, de su constitución, queda clara la intrusión de “algo” en el psiquismo de **Cosette** (goce) sin posibilidad de mayor contención y que ha generado consecuencias subjetivas que le dificultan el aprendizaje académico y fundamentalmente el lazo social. Su frase “no hice historia”, más allá de la referencia concreta al dibujo, nos hace pensar también en su historia como sujeto dentro de una familia particular, en la que la madre dijo haberla tenido para que su hermana no estuviera sola (Ver **Anexo 1.1**).

CONCLUSIÓN

Identificamos en el discurso grupal elementos como el aburrimiento, impotencia, olvido, equívoco y comodidad, curiosamente todos considerados con vinculación a la emergencia de goce, aquello que escapa a la simbolización, sorprende y molesta. Observamos un juego dialéctico, más tranquilo, organizado, en el que los niños

podieron representar a través de sus dibujos elementos de dinámicas subjetivas singulares reflejadas en el ámbito escolar.

Pudimos identificar algunos elementos de la etapa de *Encuentro* propuesta por Rosa Jaitin (1983), que evidencia una especie de fusión con el otro, sentimiento de identidad en la que el coordinador del grupo, representante del mundo externo, es excluido. También elementos de la fase de *organización* propuesta por Sartre (en Rosenfeld, D., 1971), donde el grupo trata de organizar su poder interno, toma conciencia reflexiva de su unidad con un objetivo, trabaja y existe la tendencia a designar un integrante para que hable y pague por todos.

SESION CUATRO

Elementos a trabajar: Exploración del trabajo con su profesora en la materia de matemáticas. **Actividad programada:** Representación plástica libre. Revisión del libro de matemáticas.

Suceso 1. Un lugar a la comprensión: “No entendemos...”.

Amelie llevó su libro de matemáticas para revisarlo, les pregunté qué les estaba enseñando su profesora y ninguno contestó; no obstante, noté que observaban detenidamente el libro de **Amelie**, quien momentos después dijo que estaban aprendiendo las tablas del 7, 8 y 9. Al preguntar por las tablas de multiplicar qué más se les dificultaban, se escuchó:

Me cuesta trabajo la del 8 (Danae).

A mí la del 7 (Amelie).

Todas (Marco).

Nosotras vamos hasta la tabla del 5 (Luca).

Es aburrido (Marco).

Porque no entendemos (Danae y Amelie).

Surgió nuevamente una referencia al “aburrimiento” pero ahora ligado a una falta de “entendimiento”. Los niños no entendían los números al ser multiplicados, aunque en

primer grado de primaria las tablas de multiplicar se aprenden por “repetición” y “memorización” la frase de **Danae** y **Amelie** evidenció una demanda de comprensión para poder aprender. Demanda que podemos pensar no solo dirigida al ámbito académico, sino también al personal, familiar y social. Los niños querían comprender.

Suceso 2. Asociación libre: “¿Quién está moviendo...?”.

Los niños pidieron jugar con la masa y lo hicieron de manera libre. **Amelie** elaboró galletas y un pastel de chocolate, además se percató que **Marco** había hecho una víbora. Después realizó una quesadilla y un dulce que me mostró. **Danae** realizó una quesadilla de queso, una gordita y tortillas. Después dijo que estaba cansada y se recostó en el tapete de fomy.

Luca empezó elaborando tortillas pero después representó a un señor recostado encima de su hijo. Cuando intentó separar ambas figuras se desprendió la cabeza del señor y dijo que se la habían cortado. **Cosette** formó unos ositos aplanados, sin demasiada claridad, después realizó círculos de diferentes tamaños utilizando la tapa del bote de masa como su molde. Cubrió el bote con toda la masa y después elaboró un “perico” como el que tenía en su casa.

Marco expresó que no sabía qué hacer pero al ver a **Danae** decidió realizar una gordita. Después representó una víbora y la arrastró por todo el aula como si intentara asustar a los demás. Realizó unos lentes y se los colocó para que lo vieran y rieran. Un muñeco al que aplastó y dijo que lo habían atropellado. Hizo también una tortilla y jugaba a aventarla para atraparla. Finalmente, dijo que habían mataron a alguien y en sus manos tenía la figura de una persona.

En ese momento se escuchó lo siguiente:

¿Quién está moviendo la mesa? (Amelie).

¡Que no se mueva! (Amelie y Danae).

¡Que sí se mueva la mesa! (Marco y Cosette).

Hecho que puede ser meramente anecdótico, de lo cotidiano; sin embargo, como nuestra lectura pretende profundizar en el discurso, aproximarse a los territorios de las formaciones inconscientes, queremos pensar que había en los niños una percepción de “movimiento psíquico”. Algo se movía, más allá de la mesa de madera, al elaborar de manera libre aquellas figuras de masa, representaciones definitivamente venidas desde el interior.

Señalé que la mayoría había realizado figuras de comida, particularmente antojitos, postres y pizzas. Les pregunté cómo comían, **Marco** y **Cosette** respondieron “bien”, **Luca**, **Amelie** y **Danae** “más o menos”, “a veces bien y a veces mal”. Entonces, si pensamos que comer es un acto que trasciende el campo de la necesidad (biológica) para arribar a uno subjetivo de vinculación con el otro, en esta actividad los niños pusieron en escena algo de su deseo y su goce a través del objeto comida.⁴⁵

Cosette expresó que su mamá no pudo asistir a la reunión con las madres, comenté que en otra ocasión podría hacerlo. Les compartí que las mamás que habían asistido dijeron que estaban esforzándose para ayudarlos con sus tareas y que se percataron que los problemas escolares de ellos se debían a problemas familiares.

Cosette fue al baño y al regresar mencionó que su mamá la “esperaba afuera”. Les pregunté si ellos preferían que sus mamás los esperaran. **Cosette** respondió que sí y los demás que no. Para **Cosette** la presencia de su madre resultaba sumamente apremiante y para los demás (**Luca**, **Marco**, **Amelie** y **Danae**) tal vez figuraba como intrusiva y generadora de angustia.

Suceso 3. Jugando con el cuerpo -1ero tiempo-: “Yo no fui...”.

Ya casi para terminar la sesión, **Marco** le tocó la espalda a **Luca** y cuando ella volteó dijo “yo no fui”. Acto seguido, **Danae** y **Amelie** formaron bolas de papel y las introdujeron

⁴⁵ No solo se come materia física, para el sujeto es indispensable otro tipo de comida que le permita inscribirse en la vida: la psíquica (pulsiones, imágenes, símbolos, deseo, etc.).

bajo la camisa de **Marco** quien hizo lo mismo pero solo con **Danae**. Después **Marco** se recostó encima de **Danae** y ella le dijo que la había lastimado porque estaba muy pesado. **Marco** se mostró molesto y negó estar pesado. **Luca** se incorporó al juego después. Después de un momento **Marco** les dijo a las niñas “ya” basta.

Juego de contacto corporal entre algunos niños y emergencia de la dinámica tocar – ser tocado por el otro, generador de una cuota de placer que podemos considerar placentero para el niño. Ahora bien, en el grupo todos sus integrantes tocan y son tocados de alguna u otra forma, corporal y discursivamente y este juego era una representación de ello; y al parecer no se toca a todos por igual, existe una selección del objeto/sujeto y una forma singular de hacerlo.

CONCLUSIÓN

En esta sesión los niños dieron cuenta de un nexo entre dificultad para aprender y aburrimiento, falta de comprensión. Además se hizo alusión a una percepción de impotencia ante sus dificultades y la vivencia de castigo como parte de su cotidiano. Se observó un intento por continuar organizándose como grupo, sobresalió el juego dialéctico y tranquilo, organizado, donde los objetos evocados ya no eran las armas de ataque, sino principalmente la comida. Finalmente, apareció un juego que evidenció el interés por tocar y ser tocado.

SESION CINCO

Elementos a trabajar: La profesora en el discurso de los niños. **Actividad**

programada: Dibujo de los niños “con su maestra”. (Ver **Anexo 3**)

Suceso 1. La representación “maestra”: “Nos regaña feo”.

Los niños no querían dibujarse con su profesora:

Me da pena (Luca).

A mí también (Marco y Amelie).

La maestra regaña feo (Luca).

Como si la relación con ella no fuera nada agradable y resultara vergonzosa, definida en gran parte por el mal-trato hacia los niños. Situación que reflejaba una transferencia de trabajo desfavorable, tanto para el aprendizaje como para la convivencia. Relación conflictiva y angustiante, con elementos como el castigo, el regaño, los gritos y la culpa. En ningún momento se hizo referencia a una profesora que escuchara, acompañara a los niños o intentara comprender lo que les sucedía con la intención de apoyarlos, sostenerlos desde su lugar como una faz del Otro.

Ante casos considerados de “fracaso escolar”, un sinnúmero de profesoras se deslinda de su responsabilidad en la formación de los niños; no solo en lo tocante a la transmisión del conocimiento académico, sino también en la promoción de su socialización con otros. Terminan proyectando su propia dinámica subjetiva en los niños y sus familias, particularmente en aquellos que generan su propia “angustia de castración” y siendo frecuente el abuso de Poder. Profesoras que no hacen demasiado lugar al deseo de estos niños.

En mi trabajo clínico me he percatado de casos en que se estableció una vinculación “gozosa” (goce), donde ambas partes repiten compulsivamente su actuación para generar mayor goce, en sí y en el otro, con cierta complacencia inconsciente y a expensas del malestar y dolor ocasionados. Al pedirles que hablaran algo más de su maestra, se escuchó lo siguiente:

A veces les dice que se paren dentro de un cuadro cruzados de manos sin moverse. Es un castigo (Amelie).

El 14 de febrero un niño le regaló a la maestra un corazón con una grosería dentro, parecía un pene (Marco).

La maestra nos regañó a todos (Amelie).

Cuando solicité que se dibujaran con su profesora mencioné que ya no lo hicieran en su salón de clases y la mayoría se dibujo en el parque. Veamos lo que dijeron, el orden obedece a su turno:

Fuimos al parque, ésta es mi maestra, que viniera a mi casa y platicara cosas, y fuimos al parque tantito y ahí encontramos árboles, fuimos y regresamos a casa. (Luca) (Ver dibujo 5.1).

El dibujo de **Luca** tenía líneas onduladas y al preguntarle qué eran dijo “víboras”, después escribió en su dibujo un “Te amo”. Sigamos leyendo:

El niño trae pesas, están en el parque haciendo ejercicio. La maestra le dice que haga rápido el ejercicio. (Marco) (Ver dibujo 5.2).

Están en el parque. No se me ocurre nada (Amelie) (Ver dibujo 5.3).

Di algo, yo no sabía qué decir y después algo se me vino a la cabeza (Marco).

Ésta última, frase que cobra especial importancia para el trabajo en el grupo. Al decir **Amelie** que no se le ocurría nada, Marco la alentó a hablar y anunció que siempre era posible decir algo. **Amelie** dijo que “estaban jugando a las atrapadas” y dibujó corazones rojos.

Pregunté si su maestra jugaba con ellos:

Ahorita no (Amelie).

Porque nos portamos mal. Daniela no termina los trabajos y la regaña (Marco).

Momento en que **Marco** tomó las tijeras azules y mencionó que las había elegido porque eran de niños. Al preguntarle si le habían dicho que lo azul era para los niños y lo rosa para las niñas, él respondió:

Sí, pero a mí me gusta el verde (Marco).

A mí el morado (Luca).

Les expresé que le gustaban diferentes colores así como ellos eran diferentes. En ese momento a **Luca** y **Marco** se les cayeron los colores y pregunté si eso les sucedía en su escuela, que se cayeran sus cosas. **Marco**, **Amelie** y **Luca** respondieron que sí, sonrieron y después se escuchó lo siguiente:

Hay un niño en mi salón que me tira mis colores (Luca).

A mí me pasa igual (Amelie).

A mí también (Marco).

En mi trabajo clínico me he percatado que a niños demasiado ansiosos, angustiados, se les resbalan las cosas de sus manos y caen. Pero, a los niños de este grupo además de que se les caían sus cosas, otros se las tiraban, acto violento hacia ellos.

CONCLUSIÓN

En esta sesión los niños introdujeron en su discurso con mayor intensidad la figura de su maestra, maestra considerablemente regañona, intolerante y castigadora, cuya demanda de trabajo hacia ellos era vivida altamente voraz. Asimismo, se observó más claramente una organización como grupo.

SESION SEIS

Elementos a trabajar: Representación gráfica de las figuras parentales con los niños al momento de estudiar. **Actividad programada:** Dibujo “haciendo la tarea en casa”. (Ver **Anexo 3**)

Suceso 1. ¿El otro lado de la moneda?: “Eres muy genia”.

Inicié la sesión preguntando cómo se iban sintiendo en el grupo, los niños respondieron que “bien”, **Oliver** agregó que él no había podido asistir a todas las sesiones. Después, cuando anuncié que en esta sesión se dibujarían en casa haciendo su tarea se escuchó lo siguiente:

Ah, no (Marco).

Ya me aburrí (Luca).

Por lo que indagué qué era lo que no querían hacer, lo que no les gustaba o aburría, respondieron que escribir la historia al dibujo. Propuse que en esta ocasión no escribirían historia pero que quien quisiera comentaría su dibujo. Los niños estuvieron de acuerdo. Momentos después **Marco** observó el dibujo de **Amelie** y le dijo que era “muy genia”, ella sonrió. Es así que surgió otro elemento, la “genialidad”, culturalmente asociada al conocimiento, la creación, la fama, pero también a la locura, la perdición, la muerte. Aquí en el grupo nos hizo pensar en “la otra cara de la moneda”, por decirlo así, de las dificultades de aprendizaje académico, al menos en el

imaginario grupal, y nos mostró que **Marco** nuevamente incluía a Amelie en su mirada, acto de reconocimiento.

Suceso 2. Una mención de lo espiritual - religioso: “Estamos protegidos...”.

Los niños dibujaban y se escuchó:

Ya va a venir la madre santa (Marco).

Es cuando crucifican a diosito (Marco).

¿Tú ya viste la virgen de la paz? Va a visitarnos a las casas (Marco).

Yo sí, claro que sí (Amelie).

A ver, cómo es (Marco).

Una grandota, parece que está embarazada y abajo pisa una víbora (Amelie).

Tiene abajo un mundo, una manzana (Marco).

La religión y sus imágenes hicieron acto de presencia. **Marco** nos enseñó la pulsera con motivos religiosos que le habían comprado y dijo que estaba “bien bonita”. **Amelie** dijo que tenía una pero se le había perdido y **Danae** que su mamá no dejaba que la usara porque la perdería. Les pregunté si las usaban por alguna razón, nadie respondió e insistí. **Marco** dijo que para protegerse y pedir ayuda, que también tenía una Biblia y un rosario café.

Suceso 3. El aprendizaje en casa: “Nadie me ayuda, estoy solito”.

Cuando los niños terminaron sus dibujos los comentaron:

Estoy aquí adentro. Mi mamá está trapeando. Aquí está un corazón, un cuadrado, mi nombre y unos columpios. Solita hago la tarea. Yo reviso mi tarea. En mi cama hago la tarea. Me molesta mi hermanito (Luca) (Ver dibujo 6.1).

Estoy adentro haciendo la tarea. Es un corazón que vuela. Estoy solo. Nadie me ayuda. Nadie la revisa. La hago en el último piso, en el sótano. En el suelo y me babea mi perro (Marco) (Dibujo 6.2).

Hago la tarea con mi mamá. La hago en mi cama, a veces en la sala. Cuando tengo dudas me ayuda mi mamá y cuando ella no entiende mi papá le explica (Amelie) (Dibujo 6.3).
Yo la hago solito. Me distraigo cuando mi hermano prende la tele. La hago en la cama. Mi mamá no me ayuda (Oliver) (Dibujo 6.4).

La mayoría de los niños manifestaron que en casa nadie los ayudaba a hacer la tarea, ni se las revisaban; además, que no tenían un lugar adecuado para realizarla, existían distractores y experimentaban un sentimiento de soledad. En estas circunstancias era comprensible que sus dificultades académicas, en español y matemáticas, lectura y escritura, difícilmente fueran superadas.

CONCLUSIÓN

En resumen, los niños enunciaron principalmente tres aspectos: la genialidad, lo religioso y la ausencia familiar como guía para el aprendizaje en casa.

Con relación a la dinámica grupal, se observaron esporádicamente elementos de la fase *fraternidad-terror* propuesta por Sartre (en Rosenfeld, D., 1971), caracterizada por la eclosión de terror ante el temor de la desorganización. Éste se presenta como resistencia ante el retorno a la serialidad; terror que une y se supera solo cuando el grupo descubre que su dispersión no significa la vuelta a la serialidad, sino a un tipo de separación donde se mantiene la reciprocidad interna.

De acuerdo a las etapas propuestas por Rosa Jaitin (1983), se observaron elementos de la etapa de *encuentro* y *pertenencia* donde el grupo actúa a través de portavoces que funcionan como radares de las fantasías inconscientes del grupo. Cuando se adquiere un sentido de pertenencia el niño se va discriminando del grupo y su pensamiento evoluciona.

SESION SIETE.

Elementos a trabajar: Libre. **Actividad programada:** Juego libre.

Suceso 1. Una disolución anunciada: “Me corté...”.

Marco y **Amelie** llevaron sus cuadernos para mostrarlos al grupo, algunas hojas no estaban revisadas por sus maestras. Pregunté si esto sucedía frecuentemente y contestaron que sí y que les dejaban mucha tarea. Después anuncié que tendríamos tres sesiones más con la intención de tener oportunidad para trabajar las reacciones de los niños ante la disolución grupal. Los niños expresaron lo siguiente:

Yo me corté con las tijeras (Amelie).

Yo con el cuchillo (Marco).

Yo me corté con la puerta (Danae).

Y Yo un día me corté con las tijeras todo este dedo al cortar una hoja (Marco).

Yo me abrí de la frente (Amelie).

Yo me abrí la cabeza y me cocieron (Danae).

Les señalé que los tres se habían cortado o lastimado su cuerpo y pregunté lo que hicieron cuando eso sucedió:

Yo lloré (Danae).

Yo no lloré (Marco).

Nuevamente pregunté si eso les había sucedido también en la escuela, si habían tenido accidentes dentro de la misma. Los tres niños respondieron que sí y **Danae** añadió:

Los grandes nos lastiman. Nos tiran la comida (Danae).

Después los niños empezaron a conversar sobre programas y películas de miedo que en algún momento de su vida habían visto. **Danae** me preguntó si había visto un programa llamado “happy to free”, al preguntarle de qué trataba dijo: “es una caricatura en la que se matan y se sacan los ojos”. **Amelie** contó que había visto una película de terror donde mataban a la gente que vivía en un edificio, que primero había

muerto un señor, luego un niño y al final una señora. Comentaron que cuando se asustan se “caen” de sus asientos y que tienen pesadillas toda la noche:

Sueño que estoy enfermo y pienso que me voy a morir, luego me despierto (Marco).

Me despierto por leche y me vuelvo a dormir (Amelie).

Mi hermana chilla, mi papá y mi mamá no están y tengo que darle leche. Luego cuando mi mamá se va me quedo con mi hermana, solitas (Danae).

Yo me escapo de la casa (Marco).

De esta manera, ante el anuncio del término del grupo los niños recordaron “cortaduras” que habían tenido en diversas partes de su cuerpo y que les habían causado dolor y llanto. Podemos pensar que toda separación implica un “corte”, algo cae, se pierde, y se vivencia un estado de angustia. Además, los niños hablaron del miedo ocasionado por historias de “terror” en programas y películas, generadoras de angustia y ante la cual también “caen”.

Suceso 2. Construcción de un lugar propio -1ª Parte-: “Mi casa es...”.

Inició un juego que se mantiene durante las siguientes sesiones. Cuando señalé que les gustaba mucho jugar, corretearse, reír, **Marco** se colocó bajo una de las mesas de trabajo y se escuchó lo que a continuación presento:

Ésta es como una casa (Marco).

¿Me invitas a tu casa? (Danae).

No (Marco).

Mi casa es de hielo (Marco).

La nuestra de chocolate (Amelie).

Al preguntar qué hacían en su casa **Marco** contestó que “quitar el hielo” y “tomar el agua con hielo”. **Amelie** y **Danae** dijeron que jugaban. **Danae** preguntó a **Marco** si les vendía hielo y él le preguntó si tenían chocolates que le regalaran. Las niñas colocaron cuadros de fomy en la mesa a manera de paredes y se escuchó:

Estoy encarcelado en mi casa, miren (Marco).

Marco asoció casa con “encarcelamiento”. **Danae** y **Amelie** comentaron que en su casa había chocolates y bombones y **Marco** que en la suya chocolates y helado pues era “la casa del helado”. Las niñas dijeron que la suya “la casa de los bombones”. **Marco** tocó en la puerta de la casa de las niñas y preguntó si tienen chocolates y ellas dijeron que no, que se fuera. Ambas niñas cerraron por completo su casa con los cuadros, daba la impresión de tratarse de una fortaleza. Momentos después, al hacerles notar que la sesión estaba por terminar todos respondieron:

Noooooo (Todos).

Entre los tres empezaron a construir otra casa y al señalárselos, que estaban haciéndola los tres, sonrieron. Después se dejaron caer sobre ella y rieron.

CONCLUSIÓN

Ante el anuncio de la disolución del grupo emergió la angustia en los niños, reacciones vinculadas con malestar, dolor y pérdida expresadas a través del recuerdo de sucesos dolorosos en su vida (cortaduras). En esta sesión y en las contiguas se mantuvo una estabilidad en la dinámica grupal; no obstante, emergieron elementos de la *fase de terror* (Sartre, en Rosenfeld, D., 1971) acompañados de elementos de las otras fases: reciprocidad (*Juramento*) y conciencia de unidad (*Organización*) con un objetivo común, así como un intento porque la dispersión no implicara una pérdida total de lo construido en el grupo.

SESIÓN OCHO.

Elementos a trabajar: Libre. **Actividad programada:** Juego libre.

Suceso 1. Construcción de un lugar propio -2ª parte-: “¿Por qué se nos caen las casas?”.

Al entrar al aula los niños buscaron los cuadros de fomy con la intención de construir nuevamente sus casas. **Amelie** recordó:

Se cayó la casa con todo y nosotros (Amelie).

Los niños se repartieron los cuadros pero no conseguían ponerse de acuerdo en cuantos tocaban a cada quien; de hecho, **Danae** y **Amelie** intentaron apropiarse de todos y al señalárselos **Danae** dijo a **Amelie** que le dejara algunos a **Marco**. No obstante, **Amelie** y **Marco** continuaron peleando los cuadros y señalé que parecía que los que tenían no eran suficientes y les recordé que no podían lastimarse. Los niños se tranquilizaron y construyendo sus casas. **Amelie** se quedó en el interior de la misma y **Danae** afuera, luego preguntó:

¿Y yo por dónde entro? (Danae).

Cuando terminaron su casa las niñas mencionaron que estaba hecha de chocolate, dulces, bombones, leche, bolitas de nieve, hamburguesas, papas, cajita feliz y helado. Al notar que **Amelie** intentaba quitarle cuadros de fomy a **Marco** le pregunté si la única manera de obtenerlos era arrebatándolos. **Amelie** preguntó a **Marco** si se los prestaba y él accedió. Después, a las niñas se les cayeron las paredes de su casa y **Amelie** expresó molestia. Señalé que ellas se estaban esforzando en construir su casa y ésta se caía:

¿Por qué se nos caen las casas? (Danae).

Yo ya me aburrí, hay que hacer algo con la masa (Danae).

Cuestionamiento de **Danae** semejante al de **Colette** referente a por qué se le rompían las puntas de los colores al dibujar. Además, frase muy similar a “se caen las cosas” (casas) donde algo cae, se va, y provoca inestabilidad. Al mencionar **Danae** su aburrimiento, ambas niñas cambiaron de actividad y elaboraron nuevamente comida con la masa, quesadillas, sopes y pambazos; no obstante, cuando **Marco** dijo que había terminado su casa las niñas retomaron la construcción de la suya. En ese momento les comuniqué que estaban intentando construir un espacio propio y surgió un diálogo de negociación entre los niños respecto a lo que iban a hacer:

Podemos cocinar abajo (Marco).

Pero pon unos tapetes abajo (Danae).

Hay que hacer más grande el techo (Amelie).

Los tres niños se metieron a la casa que construyeron y le colocaron piso. **Amelie** notó que le faltaba un cuadro de fomy al techo y les ayudé a colocarlo. Cuando se percataron que se encontraban completamente encerrados en su casa rieron. Entonces señalé que ahora estaban los tres juntos y que parecía que no querían que se viera hacia el interior de la casa. **Danae** y **Amelie** dijeron que era momento de cocinar, y entre los tres, a través de una lluvia de palabras, mencionaron lo que formarían con la masa: dulces, sopas, pambazos, gorditas, quesadillas, paletas de helado, bombones, galletas y muchas cosas más. **Marco** expresó que no sabía hacer quesadillas y **Amelie** le dijo que ella le enseñaba.

Suceso 2. Construcción de un lugar propio -3ª parte-: “No nos queremos ir”.

Dentro de su casa se escucharon muchos murmullos, risas y algunos comentarios:

No tenemos que hacer ningún ruido (Danae).

No pasa nada, ¿verdad? (Marco).

Señalé que estaban conversando algo que no querían que escuchara, ni tampoco que viera lo que pasaba dentro, pero que eso sucedía en los grupos, particularmente cuando tienen varias sesiones de encuentro y convivencia. Cuando **Amelie** terminó su gordita asomó una mano para enseñarme su figura. Después **Danae** hizo lo mismo con su pambazo. Posteriormente me pidieron que les pasara unas hojas blancas y que les acomodara el techo para que no se cayera. Momentos después les comenté que faltaban solo algunos minutos para que terminara la sesión. Se escuchó entonces:

No. No nos queremos ir, queremos quedarnos a dormir aquí (Marco).

Mi mamá llega tarde (Marco).

Mi mamá hasta mañana (Danae).

La mía también (Amelie).

Al preguntarles si se sentían bien juntos en aquella casa, respondieron que sí y **Danae** preguntó si quería jugar con ellos. Se trataba de una invitación, petición de inclusión, ya no como un factor externo al grupo sino ahora como parte de él.

CONCLUSIÓN

Los niños construyeron casas, en principio una por cada género y posteriormente una común con espacio para cada uno. En esta sesión las casas caían sin que los niños comprendieran la razón, además la casa común les generó tal sentido de pertenencia, apropiación y protección que no querían salir de ella. La dinámica grupal fue similar a la sesión anterior.

SESION NUEVE.

Elementos a trabajar: Libre. **Actividad programada:** Juego libre.

Suceso 1. Algunos logros: “Ya leemos”.

Pregunté a los niños si para la última sesión querían que hiciéramos un pequeño convivio, con algo de comida y bebida. Los niños emocionados sugirieron llevar refresco, papas y pizza. Después les comenté que Marisol y yo (terapeutas del grupo) nos habíamos reunido con su profesora, quien nos dijo que los había observado más “avanzados” en la lectura y escritura y que sus mamás los estaban apoyando en mayor medida.

Ah, sí, ya leemos (Marco).

Yo también (Danae).

Y yo (Amelie).

También comenté que su maestra había dicho que se distraían durante la clase y cuando les pregunté qué pensaban de lo mencionado por ella **Marco** comentó que era cierto y que se distraía porque otros niños le pegaban. Las niñas no comentaron nada al respecto. Después se escuchó:

Hay que hacer casa (Danae).

Comenté también que habíamos tenido una reunión con sus mamás y que habían manifestado notar cambios en sus hijos, que ya leían y escribían mejor y ellas estaban más al pendiente de su aprendizaje.

Suceso 2. Jugando con el cuerpo -2do tiempo- “Dale una nalgada”.

Marco le preguntó a **Danae** si quería que le hiciera caballito, **Danae** le respondió que sí y **Marco** le dijo que se sentara en él para ver si la aguantaba. Una vez sentada le dio una vuelta por el aula y se escucharon las siguientes frases:

Quieto burro (Danae).

Ahora ella, Amelie córrele (Danae).

Si no obedece dale una nalgada (Danae).

Pégale en las pompas a Marco (Amelie).

Órale burro (Danae).

Pregunté a **Marco** qué pensaba del juego, que le pegaran y lo montaran, él no respondió pero intentó levantarse y dejar de jugar. No obstante, ambas niñas no lo permitieron, le aventaron masa y él respondió haciendo lo mismo. Inició una pelea entre los tres y pregunté el motivo, no contestaron nada. Les señalé que primero construían una casa, luego jugaron al burro y ahora estaban peleando. Danae dijo:

No, ya, me rindo. Mejor vamos a hacer la casita (Danae).

Ahora **Marco** insistió en jugar al burro e invitó a **Amelie** a que se subiera en él:

Arre (Amelie).

Le tienes que dar la nalgada (Danae).

No me pegues en las nachas Marco (Danae).

Las dos súbanse (Marco).

Marco bajó a las niñas y le aventó a **Danae** masa, como ella lo había hecho antes con él. **Danae** le dijo que ella no era basurero y **Marco** dejó de hacerlo. Los tres continuaron

pegándose en sus traseros. **Marco** trató de aproximarse nuevamente a las niñas gateando y éstas dijeron:

Ah, el monstruo (Danae).

Vete monstruo (Amelie).

Después **Danae** insistió en que mejor hicieran entre todos la casita y me preguntó si los podía ayudar. **Amelie** dijo que querían su casa oscura y **Danae** agregó que sin ruido. **Marco** fue por un cuadro de fomy donde estaba **Danae** y ella le pegó en sus genitales, intervine quitándoles las tiras de fomy que utilizaban para pegar y les dije que las estaban usando para lastimarse y ahí no estaba permitido hacerlo. Ambos niños dejan de pelear y entre todos jugaron a la familia:

Si quieren yo hago las camas (Marco).

Yo armo el rojo (Danae).

Yo el amarillo, rosita (Amelie).

Mejor yo era su mamá (Danae).

Danae, mamá, cocinó pasteles. Los hijos (**Marco** y **Amelie**) se acostaron en las camas que habían formado porque ya estaban cansado. **Marco** se asomó a través de la puerta que dividía al aula de usos múltiples en dos, las niñas lo siguieron y entre todos leyeron lo que estaba escrito en el pizarrón:

El que se enoja no pierde (Todos).

Al percatarme que habían añadido un “no” a la frase les pregunté si la frase correcta no era “el que se enoja pierde” y respondieron “ah, sí”. Nuevamente le apareció un lapsus en el grupo que parecía autorizar el enojo como unan forma de ganar. La sesión terminó y les recordé que la próxima realizaríamos el convivio y hablaríamos del grupo.

CONCLUSIÓN

Los niños manifestaron algunos logros en su persona, principalmente que ya leían y escribían mejor y que en casa su familia los estaba apoyando más al momento de realizar sus tareas y trabajos escolares. Asimismo, evidenciaron un juego corporal con predominó de la acción “montar” y “ser montado”, “tocar” y “ser tocado” a través de

nalgadas. Juego que evidenció no solo el contacto entre cuerpos, también una acción de sometimiento del otro con reacciones tanto de diversión como de malestar. La dinámica del grupo se mantuvo semejante a la sesión anterior.

SESION DIEZ

Elementos a trabajar: Cierre del proceso grupal. **Actividad programada:** Reflexión final y convivio.

Suceso 1. En el cierre grupal, una revisión del proceso: “Yo ya sé...”

La primera pregunta que hice al grupo fue si recordaban por qué habían llegado a él. **Amelie** respondió: “porque no sabíamos leer”. Comenté que en el transcurso de su psicoterapia seguramente se habían percatado de otros elementos subjetivos asociados a sus dificultades. Señalé que al principio eran siete niños, pero que algunos dejaron de asistir por diversos motivos (entre éstos el económico). Los niños añadieron:

Yo ya sé leer (Andrea).

Yo también (Marco).

Y yo (Danae).

Les recordé que habían elaborado varios dibujos, que se habían dibujado en su escuela, con su maestra y en casa haciendo la tarea:

Yo ya hice mi tarea (Amelie).

Yo también (Danae).

Fue bien rápido y poquito (Marco).

Señalé que **Marisol** y yo habíamos entrevistado en algunas ocasiones a sus mamás y maestra y que nos pareció que ésta última se interesaba por ellos. Rápidamente los niños añadieron lo siguiente:

Ni tanto, pregúntale a Amelie y te lo va a decir (Marco).

Se va a la dirección y con otras maestras y nos deja solos (Amelie).

Sí (Danae).

Suceso 2. La disolución del grupo: “La casa de aquí ya se deshizo...”

Los niños tomaron los cuadros de fomy y les pregunté qué harían en esta sesión, ellos respondieron:

Yo una cama (Amelie).

Yo también (Marco).

¡Que comience la fiesta (Danae).

Danae y yo vamos a estar pegados, las camas (Marco).

Ah, ¿y yo? (Amelie).

Danae dijo a sus compañeros que hicieran una casita para que nadie los viera, **Marco** respondió que la hicieran ellas mientras él descansaría. **Danae** se molestó y se recostó boca abajo en un cuadro de fomy. **Amelie** y **Marco** le colocan más cuadros sobre su espalda y después los tres se escondieron bajo todos los cuadros. Al preguntarles qué había pasado con la casa, respondieron:

Ya se deshizo, la casa de aquí se deshizo (Marco).

Ya me voy a acostar, vamos a taparnos (Amelie).

La casa se derrumbó (Danae).

Ya se deshizo (Marco).

Se cayó (Amelie).

Lo expresado por los niños se encontraba, de alguna manera, enlazado al cierre del grupo; como si éste hubiera sido una especie de casa (espacio clínico) donde se podía coexistir con otros, hablar sin ser castigados, explorar juegos, saber de sí, afirmarse como sujetos deseantes, etc. Les señalé que habían hecho referencia al “derrumbe”, “caída” y “desintegración” de su casa y que se trataba de una reacción esperable cuando el grupo al que se pertenece concluye su ciclo.

Después pregunté cómo se habían sentido en el grupo y qué les había gustado de él:

Bien (Amelie).

Todo (Amelie).

Las plastilinas (Marco).

Todo (Danae).

Consideré necesario reiterar que para trascender sus dificultades, académicas y sociales, necesitaban del apoyo de sus familias y maestra pero que definitivamente otra parte dependía de ellos. Comenté que tendríamos una última reunión con sus mamás y maestra para informarles que el grupo había llegado a su término y realizar algunas precisiones para que pudieran brindarles un mejor y mayor apoyo en casa y escuela.

Mientras los niños comían su pizza ambas terapeutas cerramos diciendo lo siguiente:

Elisa: Al principio les fue muy difícil hablar de lo que les pasaba en su escuela y casa, lo que sentían, pero poco a poco pudieron expresarlo y compartirlo con los demás. Hicieron cosas solos y en grupo y descubrieron que también es posible convivir sin pelearse. Hoy que termina el grupo los veo más unidos, contando chistes, compartiendo la comida y eso me da mucho gusto, los veo tranquilos y disfrutando el momento en que están juntos. Pienso que este grupo los ha ayudado y también a sus mamás.

Marisol: Ustedes se conocían desde la escuela porque van juntos en el mismo salón y al venir aquí, al grupo, tuvieron la oportunidad de conocerse mejor, compartir cosas que les han ocurrido, crear cosas y trabajar en equipo. Ustedes me veían que yo escribía y esa era mi función, anotar lo que se hablaba en el grupo para que nosotras pudiéramos trabajar mejor con ustedes (Marisol).

CONCLUSIÓN

Los niños compartieron los cambios que habían percibido generarse durante el tiempo del grupo. Su frase “yo ya sé” nos hizo pensar que se accedió no solo a un saber exclusivo de la lectura y escritura alfabética, también a uno subjetivo. El grupo cerró el proceso con un trabajo organizado que se venía presentando desde sesiones anteriores.

Capítulo 5

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

(Del diálogo con la teoría).

*La verdadera ciencia enseña,
por encima de todo,
a dudar y ser ignorante.
Miguel de Unamuno.*

La teoría nos permitió direccionar el trabajo clínico con el grupo, estar atentos a lo emergente para introducir algunos señalamientos o cuestionamientos ahí donde los niños hablaban de sí a través de sus preguntas, quejas, comentarios, denuncias, acciones o lapsus, promoviendo siempre su palabra, su juego y en ello la emergencia del sujeto. En la sección de Reflexión de la experiencia (Capítulo 4), presentamos un análisis por sesión donde elaboramos un lazo del discurso de los niños con teoría, una especie de su reconocimiento en la experiencia.⁴⁶

En esta sección presentamos un trabajo semejante, con el fin de dar mayor sustento a nuestras consideraciones generales y conclusiones. En general, los autores revisados plantean una noción semejante de **sujeto**, por lo que únicamente rescatamos algunos planteamientos centrales y digeribles para nuestros fines. Fundamentalmente, reconocen una relación del sujeto niño con el **Otro** que le presenta como disyuntiva central la manera en cómo logrará una asunción subjetiva frente a éste (Peskin, L., 2003).

En el transcurso de la intervención, los niños referían a otros (madres, hermanos, maestras, compañeros) representantes y agentes de ese Otro; pudieron introducir una mención del Otro primordial, la madre, aunque la mayor parte del discurso aludía a sus profesoras de salón quienes eran percibidas como figuras represoras y violentas. En

⁴⁶ Recordemos lo escrito por Saettele (1999), para quien el discurso es un esfuerzo de tematización entre las partes del habla, forma reflexiva que procede mediante la argumentación.

ambos casos, podemos pensar que los niños se planteaban una pregunta con relación a la mirada de ambas puesta en ellos (¿qué quiere?, ¿qué quiere de mí?), presencias que indudablemente crean un marco para su devenir subjetivo, en casa y escuela.

En la teoría también se plantea que la palabra niño por sí sola no dice mucho, pero que si se le enlaza con otros significantes reúne infinidad de significaciones. Se reconoce que el niño sufre y es mortificado por el lenguaje, siendo la función analítica promover un lugar para el sujeto mediante la formalización del síntoma, percibirlo molesto y querer saber de él, inicie un trabajo de descifrado (Giraldi, G., 1994).

En el grupo los niños se interrogaron por lo que sucedía en su vida cotidiana, tuviera que ver o no con su dificultad para leer y escribir y mi función como coordinadora radicó en abrir un campo a la pregunta, aunque no siempre con demasiado éxito. La teoría también plantea como un eje de la experiencia analítica la lectura del significante afirmando que no todo lo que un sujeto dice en el espacio clínico es significativo, sus criterios son: repetición, circulación, traspaso de lo social y no pertenencia a nadie. Nos dice que en el niño, cuando le cae sobre la cabeza uno de manera intrusiva, una de las cuestiones a plantearse es en qué términos entablará la relación con él, si lo asume tal cual, introduce algo nuevo o se desvía de dirección (Rodulfo, R., 1989).

En el grupo, me resultó complicado identificar elementos del discurso que pudieran calificarse como significantes, en su definición analítica; no obstante, realicé un trabajo de identificación de aquellos **elementos enunciados** por los niños que tenían una presencia considerable, una especie de insistencia en la palabra y que sirvieron de guías para la conformación de los rubros incluidos en el análisis de cada sesión: aburrimiento, castigo, locura, vergüenza, equívoco, olvido, rivalidad y que me remitió a pensar los lugares creados y presentados a los niños, y ante los cuales respondían con su juego, sus acciones y su palabra. Algunas frases de las entrevistas con las madres y los niños que pueden considerarse de cualidad “significante”, con gran peso simbólico, acompañan a continuación (entre corchetes) la revisión de algunos textos.

La teoría plantea que para que un sujeto se constituya es preciso que alguien done un lugar, sin el cual la vida (psíquica) pierde toda posibilidad de sentido. De esta manera, el niño tiene que trabajar y luchar por conseguir significantes y hacerse lugar, tarea en la que las funciones parentales deben auxiliar brindando las condiciones mínimas. Porque si hubiera imposición de significantes, si no se le permitiera hallarlos, fallaría lo esencial.

Considera que existen procesos subjetivos en el niño aprendiz que tienen que ver con un deseo de saber por derivación o desplazamiento del deseo del Otro. Es decir, el “deseo de saber” es una condición necesaria para un desarrollo más amplio de las capacidades cognitivas y de las distintas modalidades del pensamiento lógico; gracias al proceso simbólico que constituye al ser humano como sujeto es posible la derivación del deseo en alguno de los objetos que se investirán libidinalmente y adquirirán significación fálica, siendo el “conocimiento” uno de ellos (Ageno, R., 1997).

En el grupo fue evidente que la función parental presentaba ciertas singularidades; entre éstas, la dificultad de contención hacia los niños, un marcado distanciamiento afectivo y desentendimiento de sus necesidades, entre éstas la académica y social [**“Es muy floja”, “No quiere aprender”, “No le gusta jugar”**]. Aunado, el maltrato ejercido hacia los niños quienes eran castigados, golpeados, abandonados, encerrados, negados de alimento, exhibidos y reprimidos [**“Si sacamos malas calificaciones nos pega en el cachete”, “Me deja sin tomar agua”**], violencia autorizada en algunos casos para ser ejercida por la propia profesora [**“Yo ya le he dicho a la maestra que le puede pegar para que aprenda”**].

Por otro lado, se ha escrito que el Otro sufre de los niños ante aquello “imposible” de educar; es decir, existe algo ineducable en un niño sobre lo que es imposible actuar. Sufrimiento frecuentemente encarnado por la pareja parental bajo el modo de “impotencia” [**“No sé cómo ayudarlo”, “No puedo”, “Tengo muchas cosas que hacer en la casa”, “Me desespero y les pego”**]. Como ejemplo tenemos la impotencia ante la aparición de conductas o preguntas sexuales propias del niño pequeño [**“Nos**

preguntan de sexualidad y no sabemos que decir”, “Me ha preguntado por qué los otros niños son niños y ella no”, “Preguntó por dónde nacen los niños y por dónde nació ella”]. Situación que cuestiona la efectividad como educadores de los hijos y ante lo que se intenta poner obstáculos. (Peusner, P. 1999).

Ante esto, se ha escrito que el analista debe reconocer ambos matices del sufrimiento y contribuir al despliegue de las manifestaciones sintomáticas de los niños, fomentando un ordenamiento de ambas demandas y un posicionamiento ético ante cada una de ellas. Trabajo intencionado en el grupo con niños y en el trabajo con sus madres. En el caso de los niños éstos fueron gradualmente identificando y delineando una demanda que puede considerarse de “análisis” [***“Siempre se me rompe la punta”***].

En el proceso grupal dimos prioridad a aquello señalado por Lacan respecto a la demanda infantil en el caso Juanito de Freud: “Juanito [...] sabe muy bien qué precioso le resulta el hecho de poder hablar y lo destaca constantemente [...] No se trata sólo de hablar, sino de hablarle a alguien [...] Juanito manifiesta su sensación de fecundidad, favorecida por el hecho de que al fin y al cabo tiene con quien hablar. Sería asombroso que nos diéramos cuenta de que lo precioso y lo eficaz del análisis es eso” (Lacan, J., en Peusner, P, 1999).

A diferencia de los padres, que solicitan la interrupción de las conductas propias de la sexualidad infantil, si el niño pudiera demandar algo, demandaría que le dejen “hablar” y “hacer su neurosis tranquilamente” y ahí el analista ha de preservar, encauzar, dirigir un proceso más que intentar ponerle obstáculos (Silvestre, M., en Peusner, P. 1999) [***“Me gusta jugar”, “Nos gustó todo”***].

Es así que la “urgencia” con relación a la atención de los niños, desde el psicoanálisis, no se encuentra dirigida a encontrar una efectividad en su “educación”, intento de represión; por el contrario, es una apuesta al deseo, a que pueda apalabrarse con cierta distancia del deseo del Otro. La urgencia, entonces, no es considerada médica, ni hospitalaria o evolutiva, inclusive pedagógica, sino “***discursiva***” puesto que se trata de un asunto de lenguaje, de discurso (Saylancioglu, S., 2009).

El síntoma en los niños se entrelaza con lo que no anda en su familia y denuncia algo de su posición frente al discurso parental, el Otro dice algo de él y éste responde con su cuerpo [***“Es atrabancado”, “Es muy floja”, “Todo tira”, “Es torpe”, “Es muy chillona” Niños: “Soy muy torpe”, “Lloro mucho”***].

En el grupo, dos niños (***Carlo*** y ***Cosette***) presentaron elementos de una gran dificultad para establecer lazo social, así como dificultad para jugar, verbalizar, dialogar e integrar dibujos. Estos casos en su momento los consideramos de “urgencia” y teníamos la intención de derivarlos a una atención individual; no obstante, dejaron de asistir [***“Se lleva al vida al revés”, “No es muy sociable”, “La maestra no la entiende, pero la familia sí”, “No aprendió a escribir su nombre”, “Es muy miedosa” – “No entiendo”, “No leo bien”***].

Este “no entender” y “no leer bien” enunciados por ***Cosette*** y ***Carlo***, nos hizo pensar en un atolladero subjetivo, ahí en la comprensión y diferenciación con relación al Otro (materno); porque precisamente, para el sujeto, este trabajo de lectura y entendimiento primeramente es respecto a ese Otro. Al Otro se le lee y se le interpreta, y es en referencia a su deseo que el sujeto se hace un lugar en la vida. Antecedente fundamental de toda posibilidad de aprendizaje y del establecimiento de un estilo singular de hacerlo.

Ahora bien, un niño casi siempre es traído a consulta por los padres o derivado por sus profesores, y comúnmente sucede que las resistencias para un buen término son las que éstos actúan. Ante esta realidad, ofrecimos en el grupo un espacio para que los adultos hablaran de aquello que les provocaba malestar con relación a los niños y así generar una especie de demanda “alterna” que permitiera sostener aquella creada por los niños, así como escuchar el lugar que tenían en su deseo y que hacía síntoma [***“Quería que fuera niña para que mi hija mayor no estuviera sola”, “No le hablamos por su nombre, le decimos pollito por ser el más pequeño de la familia”, “Es una floja”***].

Algunos padres acuden al analista en busca de un saber, padres que se encuentran interpelados por el síntoma de su hijo y que les presenta un enigma [***“No quiero que le***

pase lo mismo que a mí”]. En estos casos el niño suele estar ubicado como objeto de deseo de los padres y el trabajo analítico resulta muy favorable. Otra situación es cuando la demanda paterna tiene como origen una herida en su narcisismo porque la imagen del hijo no se ajusta a sus ideales; padres que esperan que el analista empuje al niño hacia el ideal que recae sobre él [**“La niña es insegura”, “Me desespera”, “Es intolerante”, “Es tímido y agresivo”**]. Aquí el niño suele estar ubicado como objeto de amor que resarcirá el narcisismo herido.

Y están los padres que “enviados” por otros, no establecen demanda alguna; aquél tercero es quien ha registrado un goce que no es fuente de malestar para los padres pero hace ruido en ámbitos públicos (escuela, calle, juzgado, hospital). En estos casos el niño suele estar ubicado como objeto de goce parental y el trabajo analítico se presenta dificultoso (Raimondi, M., 2009).

En nuestro grupo, todos los niños fueron referidos por sus profesoras ante el ofrecimiento en la escuela de una atención para niños con dificultades para leer y escribir por parte del Centro Comunitario. Algunas madres mostraron indicios de una demanda de atención propia [**“Yo he peleado con mi esposo y eso le veía ella”, “Yo soy muy insegura”**]; otras, asistieron únicamente por tratarse de una petición de la profesora y no denotaron malestar considerable o pregunta alguna por saber de la sintomática de sus hijos [**“Es hereditario”, “Va a la escuela a estudiar y no a jugar”, “Dice la maestra que sí sabe, es lenta”, “Es zurdo”**].

Un elemento sustancial en la clínica con niños es el *juego*, escena infantil por excelencia, puesto que es vía la actividad lúdica que el niño se va constituyendo como sujeto. Es mediante la trama simbólico-imaginaria del juego que el niño va metaforizando aquellos significantes provenientes del Otro a los cuales, en un primer tiempo, ha sido necesario que se aliene; también es vía el juego que la pulsión irá anudándose a un campo de representaciones.

Además, el juego oficia de pantalla al goce parental y es entonces posible situar una “urgencia” de intervención allí donde la escena lúdica se ve quebrada, rota o

imposibilitada en su instalación. Cuando el juego no opera metaforizando los significantes que un niño representa para el Otro primordial (madre), habrá que reinstalar al niño en la senda de la infancia, de la escena lúdica, ayudándolo a reconstruir esa trama de modo que oficie como velo ante el goce del que es objeto (Raimondi, M., 2009).

En el grupo los niños fueron desplegando la actividad lúdica con elementos que tenían a la mano, tapetes, masa, hojas, pizarrón, colores, cuadernos, etc., actividad caracterizada en un inicio por grandes cuotas de violencia. Posteriormente vino el juego común que permitía el lazo social así como hacer frente al goce proveniente del Otro al ponerlo en escena, intentar circunscribirlo y encontrar una manera de acomodación.

Marco, Amelie y Danae, niños que asistieron regularmente al grupo, pudieron instalar un juego con mayores indicios de simbolización; es decir, plantear temáticas, asumir roles dentro de las mismas, lidiar con el discurso del otro, afrontar conflictos, encontrar salidas, etc. Ahora bien, justo cuando terminó el tiempo del grupo nos percatamos que iniciaban una fase de aún mayor trabajo reflexivo y simbólico, lúdico. Diez sesiones no fueron suficientes para profundizar en nuestros planteamientos hipotéticos.

Por su lado, **Cosette** y **Carlo** demostraron serias dificultades para poder incluirse en el juego; se notaba su presencia corporal y mirada fija en lo que sucedía en el grupo pero sin mayor intervención, como si el jugar con el otro fuera realmente difícil, conflictivo o angustiante, dos cuerpos sin movimiento pleno, ni voz. **Luca** se ubicaba al margen del juego grupal, intentó incluirse de una forma brusca y notoria lo que provocaba que en la mayoría de las ocasiones fuera ignorada.

Ahora bien, hemos indicado ya que el niño advendrá sujeto en tanto exista significantes para él en el campo del Otro; no obstante, de existir una presencia que lo puede y sabe todo para el niño puede ejercer un efecto de captura, coagulación del deseo, estado que lo retira de toda posibilidad de ser. Para poder sobrevivir al avasallamiento materno, sumamente angustiante, este niño tiene como salida dejar de desear,

planteamiento que nos hizo pensar en **Cosette** y **Carlo**, niños que además de quedar excluidos de la actividad lúdica evocaban frecuentemente a sus madres, salían del aula a buscarlas y anhelaban que terminara la sesión para reunirse con ellas.

En este sentido, recordemos que Freud formalizó el juego de fort-da (fuera-dentro) en el que el niño pequeño representa la pérdida de objeto; si los objetos pueden perderse de la vista del Otro, entonces él también puede perderse como objeto de satisfacción de la madre, lo que garantiza su salida, su separación. Podemos decir que el niño recrea en ese juego la pérdida del objeto que es él mismo y al mismo tiempo funda la falta en la madre, la reafirma. Pero si no se produce la oscilación materna, en tanto operación de subjetivación, se anula no sólo el efecto del juego sino el juego mismo.

Es así que lo que aprende en principio un niño es a **jugar** y que representa para él la posibilidad de constituirse como sujeto deseante. El niño descubre que ese Otro (materno) no sabe qué le pasa y que se tiene que dirigir a otros lugares para preguntar por sobre todas las cosas. Y aunque el **preguntar** es un riesgo para el niño porque pone en riesgo a ese Otro significativo, lo puede poner en falta, es al mismo tiempo la condición que le va permitir seguir vivo desde el punto de vista subjetivo, crecer, aprender, entender y andar por la vida (Osorio, F., 2006).

Por lo que un adulto que tiene garantizada su “completud” con un niño, lo coloca en el lugar de objeto que aparentemente obtura su falta. Además, si el niño no puede preguntar no puede aprender. Esta dinámica se evidenció en **Cosette** y **Carlo**, no había preguntas, ni señalamientos de los otros en su vida; no obstante, **Cosette** consiguió presentar una pregunta por aquello que le sucedía de manera casi inevitablemente al dibujar: **“siempre se me rompe la punta”**. Cuestionamiento que ofreció la posibilidad de hablar de sí, de su goce, su malestar por la compulsión del acto.

Justamente, con relación al aprendizaje, también se ha escrito que nadie puede aprender si no es reconocido y mirado por el Otro. Que el aprendizaje se produce en un contexto valorizante que halague el narcisismo del sujeto y que en la medida en que el docente pueda ofrecerle a los niños, un lugar para alojarse, dejándose habitar,

pudiéndoles mirar y reconocerlos en su singularidad, es que ellos comienzan a desplegar su **deseo por aprender**. Es así que la construcción de vínculos favorece el deseo y el placer en aprender y para que el maestro pueda transmitir el amor al saber él mismo debe estar atravesado por esta pasión que se vincula con la posibilidad de **autorizarse a pensar**. Es decir, un buen **maestro** es aquél dispuesto a tolerar su lugar de no saber con lo que además habilita a los niños para la búsqueda del saber.

Y es necesario tener presente que en este contexto la escuela aparece como terceridad al producir **interdicción** en la díada madre-hijo; particularmente que en los casos con dificultades de aprendizaje resulta necesario producir algo del orden de un anidamiento que dé lugar al niño como sujeto, una mirada distinta que “desobjetivice” del discurso parental y escolar en los cuales la imposibilidad y el estigma lo arrojan constantemente en la ignorancia, exclusión y alienación.

El sujeto es demandado a aprender, pero para que esto suceda es necesario que otro así lo desee de lo contrario difícilmente ocurrirá. Se puede decir que así como un niño “es” en la medida en que Otro lo nombre, lo piense y desee, un niño “aprende” en la medida que otro lo mire, lo autorice y crea en su capacidad para pensar (Laudari, A., 2006).

En el grupo de niños esta mirada, autorización y creencia en su capacidad para **pensar y aprender**, estuvo intencionada y sostenida desde el lugar de las terapeutas. Había un deseo puesto ahí para que los niños **pensaran de sí** (incluso más allá de la conciencia) y de lo que les dificultaba aprender, esto a partir del semblante de la terapeuta puesto en escena. He de compartir que este deseo se vio constantemente confrontado por una intención académica, formativa, de realizar una clínica mayormente enfocada a la conciencia, así como con una tendencia sobre interpretativa desde la clínica psicoanalítica. La apuesta en el grupo fue leer los accidentes y señales en el discurso de los niños que permitieran desplegar un trabajo clínico singular reconocedor de un lugar a lo inconsciente, intención que exigió en muchos momentos un trabajo de **silencio y no precipitación**.

Me gustaría también referir que las medidas tomadas por la escuela legalizan prácticas de poder en donde se vigila y castiga tanto al niño como al docente con el fin de forzar su adaptación al sistema [**“Yo ya le he dicho a la maestra que le puede pegar para que aprenda”, “Le tocó una maestra pazguata”**]. Contexto en el que se genera demasiado malestar, ni unos ni otros son mirados como sujetos, y la propuesta es entonces generar un espacio que permita y favorezca que ese malestar comience a simbolizarse, que algo nuevo pueda producirse desde la carencia y la inadecuación.

Propuesta en la que se hace necesario el advenimiento del juego también ahí en el aula y con ello un trabajo psíquico que troque la agresión en energía, trauma en inscripción-elaboración y pasividad en actividad; trabajo donde la docente participe, manteniendo la distancia necesaria entre ella y los niños, como espejo que posibilite un proceso de construcción de lazos a partir de la imagen especular con el otro. Que favorezca la integración, la identidad grupal y, fundamentalmente, la circulación del conocimiento y la posibilidad de aprender (Belinco, L., 2006).

Ahora bien, respecto a las hipótesis de trabajo planteadas para la intervención con el grupo de niños consideramos que el proceso sustentó ambas y a continuación realizamos unas precisiones. Recordemos, la **hipótesis 1** alude a que la dificultad para leer y escribir en el niño está asociada a una dificultad en el proceso de constitución como sujeto. La **hipótesis 2** a que la dificultad para leer y escribir en el niño está asociada a un proceso conflictivo en la trasmisión del conocimiento enmarcado en una transferencia de trabajo particular con sus enseñantes.

Podemos afirmar que ambos procesos participan en la dificultad para leer y escribir del niño, en principio por una forma singular de interdicción entre goce y deseo matizada por la dinámica de la estructura clínica del sujeto niño; asimismo por el lugar subjetivo y social que se asigna al niño desde el Otro (cuna de significantes) y que éste asume o interpela a través de sus actos y discurso. Situación definitivamente agravada por componentes de violencia y exclusión hacia el niño “legalizados” histórica y culturalmente dentro del contexto familiar y escolar.

En el caso de **Cosette** y **Carlo** identificamos afectaciones en el lenguaje oral (pronunciación), pensamiento (ilación de ideas), socialización (juego), sentido de autonomía (separación) y esquema corporal (integración) que nos hicieron pensar en que su dificultad para aprender no pasaba claramente por la estructura neurótica y quedando la duda, por falta de elementos, de su tránsito por una estructura psicótica o debilidad mental. Ambos casos en los que se ve comprometido un devenir subjetivo que haga lazo social, dejando a los niños atrapados como objeto de goce del Otro, obturando su palabra y fracturando toda posibilidad de aprender.

Asimismo, consideramos alcanzados nuestros objetivos. Se generó un trabajo reflexivo en los niños en torno a su dificultad para leer y escribir, se exploró a través del discurso grupal algunas significaciones vinculadas a la misma, al goce vivenciado, y se identificaron indicios de su nexo tanto con el proceso de constitución subjetiva como con el de transmisión del conocimiento académico. También pensamos que se generó un interés por saber de sus malestares permitiéndoles vislumbrar la participación de más de un protagonista o circunstancia y en especial abrimos la oportunidad a la actividad lúdica, al **juego**, vía de constitución y tramitación sintomática. Los niños que asistieron hasta el final del grupo fueron derivados a una atención individualizada en respuesta a su interés y el de sus madres para continuar con un trabajo clínico.

Para cerrar con este trabajo, quiero compartir unas reflexiones finales. Primeramente, reiterar la importancia de una lectura de la sintomatología infantil desde la noción de sujeto planteada por el Psicoanálisis, esto con el fin de promover mayores desarrollos teóricos y clínicos que permitan impulsar un trabajo sumamente singular que apela al reconocimiento del niño como **sujeto de pleno derecho** en cada uno de sus ámbitos de existencia, incluido el alojamiento de lo inconsciente.

Esta experiencia de intervención me enseñó que la clínica con grupos es un sinfín de acontecimientos, uno tras otro, en diversas direcciones, con elementos comunes y divergentes, y donde una de las funciones centrales del terapeuta es sostener un sentido de semejanza y al mismo tiempo de diferenciación con el Otro-otro,

coordinadas psíquicas de la existencia subjetiva. Igualmente me percaté de la importancia del trabajo de supervisión que representó para mí un valioso acompañamiento como mirada de contención ante todo lo que emergía ahí en el grupo y en mi propia persona. Como terapeutas no nos encontramos exentos de actuar desde nuestra propia dinámica subjetiva, hablando de más o escuchando de menos.

Pero fundamentalmente, me mostró la importancia de intervenir lo más profunda y sencillamente posible ante los niños, lo primero a través de mi escucha y lo segundo a través de mi palabra. Permitirles hablar de sí y a su vez comprender la pregunta que se lanza ante lo que ahí fluye: goce, deseo, síntoma, compulsión, significante, delirio, angustia, culpa. Intervención con su propio ritmo, sin intrusiones absurdas o violentas, dirigida a crear un lugar al saber pero principalmente a la verdad del sujeto. Trabajo que permite al niño trazar poco a poco un camino a su deseo ya no sometido al del Otro.

Intervención en la que el trabajo de interpretación, de señalamiento, puntuación, no tiene como meta final ligar sujeto y saber; al contrario, intenta separarlos radicalmente. Porque sólo así, despojado de certezas, el sujeto niño podrá desentenderse del Otro y arriesgar su acto (Couso, O., s/f).

En el grupo, intentamos mover la certeza que podríamos representar como “niño = dificultad = malestar”, de cualidad significante, para dar cabida entonces al deseo. Introducir la noción dificultad y malestar como sustancial al ser, vinculada con la falta y la castración, que en cada sujeto se manifiesta en diferentes formas y es portadora de un mensaje.

“Es la verdad, de lo que ese deseo es en su historia, lo que el sujeto niño grita por medio de su síntoma, aún en constitución y definición”.

Jacques Lacan

Referencias bibliográficas

- Ageno, R. (1997). El sujeto del aprendizaje. En: Ageno, R. y Colussi, G. [Coordinadores] (1997). El sujeto del aprendizaje en la institución educativa. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Anzieu, D. (1986). El grupo y el inconsciente: lo imaginario grupal. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Anzieu, D. (1998). El Yo-piel. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Araóz, V. (2004). *¿Cabe un oso en una nuez?* Fort-dá: Revista de psicoanálisis con niños, Sección Juego y Psicoanálisis con niños, Número 7, Abril 2004. En: <http://www.fort-da.org/fort-da7/oso.htm>
- Baudes de Moresco, M. (1999). La intervención en grupos. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Belinco, L. (2006). *Inteligencia y subjetividad, su entrecruzamiento en el espacio lúdico*, en Inteligencia y subjetividad, encrucijadas de la psicopedagogía clínica y del psicoanálisis, Yannuzzi, S. y Osorio, F. (Compiladores). Buenos Aires: NOVEDUC.
- Braunstein, N. (1988). La interpretación psicoanalítica. Coloquios de la Fundación 5. México: Trillas.
- Bruner, N. (2004). *El juego de las lágrimas*. Fort-dá: Revista de psicoanálisis con niños, Sección Juego y Psicoanálisis con niños, Número 7, Abril 2004. En: <http://www.fort-da.org/fort-da7/lagrimas.htm>
- Cordié, A. (2003). Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cottet, S. (1988). Problemas actuales de la interpretación. En: Braunstein, N. (1988). La interpretación psicoanalítica. Coloquios de la Fundación 5. México: Trillas.
- Couso, O. (s/f) La interpretación psicoanalítica: de pasión significativa a inspiración poética. En: <http://www.efba.org/efbaonline/couso-15.htm>

- Chemama, R. (2004). Diccionario de psicoanálisis. Buenos Aires: Amorrortu.
- Donzis, L. (1998). Jugar, dibujar, escribir. Psicoanálisis con niños. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- García, J., Ruíz, S. y Ruíz S. (200?). A un siglo del nacimiento del psicoanálisis: el grupo de reflexión de orientación psicoanalítica como espacio de articulación de saberes y prácticas para la transformación social. Universidad Veracruzana: Facultad de Psicología.
- García., P. (2002). *El valor del juego en la constitución subjetiva: cuestiones introductorias al psicoanálisis con niños*. En: <http://www.elsigma.com/site/detalle.asp?IdContenido=2668>.
- Garrido, M. (1988). ¿Por qué?, ¿para qué?, ¿cómo? En: Braunstein, N. (1988). La interpretación psicoanalítica. Coloquios de la Fundación 5. México: Trillas.
- Gerber, D. (1999). El sujeto y el fantasma. En: Jacobo, Z., Flores, A. e Yrizar, H. (1999). El Sujeto y su Odisea, 1-12. UNAM, FES Iztacala
- Giraldi, G. (1994). El niño en la ventana. ¿De dónde vengo? Problemática del niño, las mujeres y las madres. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Giraldi, G. (2004). *El niño en la encrucijada. Acerca del juego y la sexualidad infantil*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Giraldi, G. (2004). *El niño en la encrucijada. Acerca del juego y la sexualidad infantil*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Grispino, L. (2004). *¿A qué querés jugar?* Fort-dá: Revista de psicoanálisis con niños, Sección Juego y Psicoanálisis con niños, Número 7, Abril 2004. En: <http://www.fort-da.org/fort-da7/jugar.htm>
- Gutiérrez, M, (2011). Para nacer he nacido: la metáfora del sujeto. En Territorios del psicoanálisis: aplicaciones sociales de la intervención freudiana. México. APOL, A.C.
- Jacobo, Z., Flores, A. e Yrizar, H. (1999). El Sujeto y su Odisea. UNAM, FES Iztacala.
- Jaitin, R. (1983). Clínica grupal en niños. Teoría y técnica. Buenos Aires: Editorial Trieb.

- Kaës, R. (2000). *Las teorías psicoanalíticas del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kazdin, A. (2001). *Métodos de investigación en psicología clínica*. México: Pearson.
- Laudari, A. (2006). *La escuela: ¿un lugar posible para la subjetividad?*, en *Inteligencia y subjetividad, encrucijadas de la psicopedagogía clínica y del psicoanálisis*, Yannuzzi, S. y Osorio, F. (Compiladores). Buenos Aires: NOVEDUC.
- López, A. (2004). *Presentación de la sección Juego y Psicoanálisis con niños*. Fort-dá: Revista de psicoanálisis con niños, Sección Juego y Psicoanálisis con niños, Número 7, Abril 2004. En: <http://www.fort-da.org/fort-da7/escena.htm>
- Lopera, J. (2002). *Memoria, olvido y represión: un punto de vista psicoanalítico*. En <http://antares.udea.edu.co/psicologia/manalitico/documentos>
- Morales, M. (2010). *Vigilar y castigar en la educación: una mirada psicoanalítica*. En: <http://www.elsigma.com/site/detalle.asp?IdContenido=12035>.
- Morín, E. (2001). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa.
- Osorio, F. (2006). *Violencia en las escuelas: un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Osorio, F. (2006). *¿Qué aprende el niño?*, en *Inteligencia y subjetividad, encrucijadas de la psicopedagogía clínica y del psicoanálisis*, Yannuzzi, S. y Osorio, F. (Compiladores). Buenos Aires: NOVEDUC.
- Percia, M. (1991). *Notas para pensar lo grupal*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Peskin, L. (2003). *Los orígenes del sujeto y su lugar en la clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Peusner, P. (1999). *El sufrimiento de los niños*. Argentina: JVE Psiqué.
- Privat, P. y Quélin-Souligoux, D. (2000). *El niño en psicoterapia de grupo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ramírez, M. R. y Juárez, V. (2001). *Grupos terapéuticos de reflexión: una alternativa psicoanalítica en la institución escolar*. Tesis de Licenciatura: FES Iztacala, UNAM.

- Ramos, P. (2004). *Un niño llama a escena*. Fort-dá: Revista de psicoanálisis con niños, Sección Juego y Psicoanálisis con niños, Número 7, Abril 2004. En: <http://www.fort-da.org/fort-da7/escena.htm>
- Raimondi, M. (2009). *La urgencia en niños. Intervenciones analíticas y dispositivos clínicos*, en Perspectiva de la clínica de la urgencia, Sotelo, I. (Compiladora). Buenos Aires: GRAMA Ediciones.
- Rodríguez, I. (1997). El sujeto no aprende ¿Y el Otro? En: Ageno, R. y Colussi, G. [Coordinadores] (1997). *El sujeto del aprendizaje en la institución educativa*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Rodulfo, R. (1989). *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. México: Paidós.
- Rosenfeld, D. (1971). *Sartre y la psicoterapia de los grupos*. Buenos Aires: Paidós.
- Saad, S. (1999). Una interrogación por el sujeto en el campo de las dificultades de aprendizaje. En: Jacobo, Z., Flores, A. e Yrizar, H. *El Sujeto y su Odisea*, 97-113. UNAM, FES Iztacala.
- Saettele, H. (1999). Teoría del sujeto. En: Jacobo, Z., Flores, A. e Yrizar, H. *El Sujeto y su Odisea*, 1-12. UNAM, FES Iztacala.
- Saylancioglu, S. (2009). *Urgencia discursiva ¿dónde está el niño?*, en Perspectiva de la clínica de la urgencia, Sotelo, I. (Compiladora). Buenos Aires: GRAMA Ediciones.
- Tabbia, C. (2005). El aburrimiento: la emoción anulada. En: *Revista de Psicoterapia psicoanalítica*, ACPP, Barcelona, 8, 189-207.
- Toledo, M., Sosa, E., Aguilar, C y Colín, A. (2001). *El traspatio escolar. Una mirada el aula desde el sujeto*. México: Paidós.
- Yannuzi, S. y Osorio, F. [Compiladores] (2006). *Inteligencia y subjetividad*. Buenos Aires – México: Ediciones Novedades Educativas.

Glosario⁴⁷

Acting out. *s. m.* Actuar que se da a descifrar a otro, especialmente al psicoanalista, en una destinación la mayor parte de las veces inconsciente.

Es una demanda de simbolización. Durante un análisis, es siempre signo de que la conducción de la cura está en un impasse. Se impone cuando el analista en vez de sostener un lugar, se comporta como un amo o hace una interpretación inadecuada, incluso demasiado ajustada o demasiado apresurada.

Alienación. *s. f.* Operación que instaura la división originaria del sujeto al presentar una elección que implica siempre una pérdida.

El inconsciente es el discurso del Otro y a partir del deseo del Otro, o del de los otros, se constituye el deseo del sujeto. Es así como de entrada el sujeto está desposeído de sí mismo, alienado.

Angustia. *s. f.* Afecto de displacer intenso que se manifiesta en el sujeto ante la espera de algo que no puede nombrar.

Para Lacan la angustia es aquello que captura a un sujeto, en una vacilación, cuando se ve confrontado con el deseo del Otro. La angustia no es la señal de una falta sino la manifestación de una carencia de ese apoyo indispensable que para él es la falta. Lo que engendra la angustia de la pérdida del seno en un lactante no es que ese seno pueda llegar a faltarle, sino que lo invada con su omnipresencia. La angustia es siempre lo que nos deja dependiendo del Otro, sin palabra alguna, fuera de simbolización. Señal del avance del Otro sobre el sujeto en cuanto al deseo

Après-coup. *adj. y s. m.* Dimensión de la temporalidad y causalidad de la vida psíquica que consiste en el hecho de que hay impresiones o huellas mnémicas que pueden no adquirir todo su sentido, toda su eficacia, sino en un tiempo posterior al de su primera inscripción.

Asociación libre. Método que consiste en expresar sin discriminación todos los pensamientos que vienen a la mente, ya sea a partir de un elemento dado (palabra, número, imagen de un sueño, representación cualquiera), ya sea de forma espontánea. El método de la asociación libre es un constitutivo de la técnica psicoanalítica.

Atención flotante. Regla técnica a la que procura atenerse el psicoanalista al no privilegiar, en su escucha, ninguno de los elementos particulares del discurso del analizante. La atención flotante es la contrapartida de la asociación libre propuesta al paciente. S. Freud formula esta técnica explícitamente así: «No debemos otorgar una importancia particular a nada de lo que oímos y conviene que le prestemos a todo la misma atención flotante».

Castración (*complejo de*). 1) Para Freud, conjunto de las consecuencias subjetivas, principalmente inconscientes, determinadas por la amenaza de castración en el hombre y por la ausencia de pene en la mujer. 2) Para J. Lacan, conjunto de estas

⁴⁷ Chemama, R. (2004). Diccionario de Psicoanálisis. Buenos Aires: Amorrortu.

mismas consecuencias en tanto están determinadas por la sumisión del sujeto al significante.

Lacan la define como una operación simbólica que determina una estructura subjetiva, fruto de la confrontación del sujeto con el deseo del Otro. Con la castración existe el efecto de la “elevación” del falo a la función de significante. El sujeto identifica que no es ni posee el falo; la castración, como dice Lacan, es ese milagro que hace del compañero un objeto fálico.

Cosa (la). Objeto del incesto. Lo que hay de más íntimo para un sujeto, aunque extraño a él, estructuralmente inaccesible, significado como interdicto e imaginado por él como el soberano Bien: su ser mismo.

Freud emplea el término *Ding* cuando insiste en el carácter *real* del objeto. El movimiento de Freud, dice Lacan, consiste en mostrarnos que el soberano Bien, que es *das Ding*, que es la madre, el objeto del incesto, es un bien prohibido y que no hay otro bien. Aparece así como lo real mas allá de todas las representaciones que de ella tiene el sujeto, o sea, lo que vehiculiza la cadena significante y por ende la subjetividad. La madre, en tanto ocupa el lugar de la Cosa, induce el deseo del incesto, pero este no podría ser satisfecho puesto que aboliría todo el mundo de la demanda, es decir, de la palabra y, por tanto, del deseo.

Culpa (sentimiento de). Conciencia dolorosa de estar en falta, consecutiva o no a un acto juzgado reprobable; postulada bajo forma inconsciente para explicar diversas conductas obsesivas, delictivas o de fracaso, así como ciertas resistencias a la curación.

Lacan nos dice que si el sujeto se siente culpable es siempre, en raíz, por haber cedido en su deseo. Los tipos de culpa que responden a la falta en el Otro son: 1. Neurótica, que consiste en salvar al Otro asumiendo por cuenta propia la falta del Otro, convirtiéndose en el falo imaginario que lo colmaría. La culpa recae entonces sobre la incapacidad para encarnar ese falo. 2. Melancólica, por carencia o ruina de la significación fálica, que desposee al sujeto de todo brillo, de todo semblante, y lo tacha del registro de los valores fálicos: riqueza, salud, fama, etc.

Cura (psicoanalítica).

En la perspectiva lacaniana, la **finalidad de la cura** es hacer la travesía del fantasma registrando la parte que tuvo el deseo del Otro de la infancia en la construcción de ese fantasma, la dependencia radical del significante que ese fantasma intenta tapar y la hiancia nodal que los objetos *a* imaginarios intentan hacer olvidar.

Denegación (o negación). *s. f.* Enunciación, bajo una forma negativa, de un pensamiento reprimido, que a menudo representa la única forma posible de retorno de lo reprimido, a partir de la cual Freud elaboró una teoría importante referida a la constitución del yo.

La negación está ligada a la represión; es decir, el pensamiento reprimido puede hacerse consciente a condición de hacerse negar. La denegación, desde Lacan, se considera una de las manifestaciones del desconocimiento que el registro imaginario implica.

Deseo. *s. m.* Falta inscripta en la palabra y efecto de la marca del significante en el ser hablante.

El deseo del sujeto es el deseo del Otro; es decir, se constituye a partir del Otro. Como tal, el deseo es el margen que separa al sujeto de un objeto supuesto como perdido: el objeto *a*, causa del

deseo. El deseo se desliza a lo largo de la cadena significativa cuando el sujeto por asociación libre pasa de de una palabra a otra (metonimia). Este deslizamiento prohíbe el acceso a ese objeto supuesto como perdido (a). El deseo adviene como falta de un objeto y justamente por la cesión de este objeto, el niño se constituye como sujeto deseante. El niño puede articular su deseo con la ley simbólica que autorizaría una cierta realización de él, la cuestión es saber cual es esta ley simbólica y qué *impasses* pueden desprenderse de ella para el deseo del sujeto.

Discurso-corriente. *s. m.* Es un neologismo de J. Lacan que designa el discurso común, en el que el inconsciente no se hace oír.

Para Lacan es todo discurso que ignora su propia causa, es decir, lo imposible (lo *real*) a partir de lo cual se construye. En sus primeros seminarios Lacan lo llamó lenguaje del yo, donde puso de manifiesto la dimensión imaginaria de ese discurso, surgido de signos, imágenes o formas prevaletentes. Este discurso se caracteriza por: 1. No tener la estructura de un lenguaje, contrariamente al inconsciente, 2. Está constituido por signos, no por significantes, 3. Tiene una fuerte significación afectiva, 4. El sujeto habla con su “yo” y se cree el amo de ese discurso, 5. Se opone al orden simbólico.

Discurso. *s. m.* Organización de la comunicación, principalmente del lenguaje, específica de las relaciones del sujeto con los significantes, y con el objeto, que son determinantes para el individuo y reglan las formas del lazo social.

Lacan formaliza los cuatro discursos que estructuran los diferentes modos de lazo social entre los hombres [discurso del amo, la histérica, la universidad y el psicoanalista], elaboraciones acerca de las estructuras en las que los sujetos se encuentran comprometidos y que dan cuenta de las diversas formas que puede tomar la relación del sujeto con su deseo, su fantasma, el objeto que intenta reencontrar o los ideales que lo guían.

Edipo (*complejo de*). En Freud, 1) Conjunto de las investiduras amorosas y hostiles que el niño hace sobre los padres durante la fase fálica. 2) Proceso que debe conducir a la desaparición de estas investiduras y a su reemplazo por identificaciones.

Ley simbólica que funda la alianza y el parentesco, ley que Freud reconoció como motivación central en el inconsciente e idéntica al orden del lenguaje.

Elaboración. *s. f.* Trabajo, a menudo largo y silencioso, por el cual la interpretación hace su camino a pesar de la resistencia.

Enunciación, enunciado. Términos opuestos con los que Lacan retoma, en el nivel de discurso, la distinción entre inconsciente y consciente, renovando así la teoría del sujeto.

Lacan retoma esta cuestión a través de la experiencia analítica y plantea la distinción entre dos niveles del discurso: el que tiene ante todo un valor informativo, el nivel del *enunciado*, y el que revela, más allá de los enunciados, la presencia de un sujeto, que llamamos *sujeto de la enunciación*. Para el Psicoanálisis, el sujeto se dice en lo que viene a romper el hilo del enunciado, en esos elementos aparentemente poco esenciales de la cadena significativa. Es decir, se manifiesta en una “elisión⁴⁸ de significantes”.

⁴⁸ **Elidir.** (Del lat. *elidĕre*, arrancar). tr. Frustrar, debilitar, desvanecer algo.

Escansión. Puntuación afortunada que da su sentido al discurso del sujeto (sesión corta). Suspensión de la sesión que da primacía a la trama del discurso y que desempeña en él un valor de precipitación de momentos concluyentes. Técnica analítica donde la puntuación aparece como un verdadero operador práctico que releva la duración estándar que, en su fetichización del tiempo, oculta el efecto-sujeto que éste tiene.

Estilo (clínica del). Modo de encarar la patología que respeta la importancia de cuanto en la neurosis, la psicosis y la perversión tiene valor de discurso. Discurso que no se reduce a elementos verbales y sus formas se especificarían en función de cada una de las entidades consideradas.

Estilo que permite captar de qué manera está en juego el sujeto en sus síntomas. Estilo que no significa caracterizar un trastorno desde afuera, sino que destaca el modo en que un sujeto puede expresar los conflictos que le son propios. El sujeto ha adoptado un estilo propio, estilo característico de alguna entidad clínica y al que a su vez proporciona, sin duda, una dimensión singular.

Estructura (del lenguaje). *s. f.* Para Lacan, lo que ordena el conjunto de “efectos que la combinatoria pura y simple del significante determina en la realidad donde se produce”.

La estructura se organiza alrededor de un corte (castración) que remite a la falta de aquello que constituiría un soberano bien. La estructura puede entenderse como las dos leyes de composición, metáfora y metonimia, en las que se representan todas las relaciones posibles entre los significantes. Más allá de las singularidades individuales, el psicoanálisis distingue funcionamientos que obedecen a las estructuras en las que cada uno se encuentra comprometido (Neurosis, Psicosis y Perversión).

Ética psicoanalítica. Ética que apunta a la escucha de lo inconsciente y a que el sujeto asuma su síntoma y establezca una nueva relación con él. El síntoma es una verdad a ser descifrada por el sujeto. Una verdad que busca un testigo para ser dicha, una escucha que le permita existir. Cuando una persona llega a la consulta es porque su síntoma se ha convertido en obstáculo para seguir caminando. Y la ética psicoanalítica apunta a escucharlo, no suprimirlo, para hacer algo con él.

Falo. *s. m.* Significante que designa el conjunto de los efectos del significante sobre el sujeto y, en particular, la pérdida por la captura de la sexualidad en el lenguaje.

Para Lacan el falo es un significante, del goce sexual. Con él, se trata de la asunción de un sexo por el sujeto, significante que nos remite a la imposibilidad de marcar con “uno” la relación sexual. La madre es faltante y el significante de esta falta es el falo simbólico. Es así que no hay desde el comienzo ninguna relación madre-hijo, sino una relación de cada cual con el falo.

Falta. *s. f.* Condición del ser hablante que lo hace depender de una incompletud tan necesaria como inadvertida en todo lo que se presenta, para él, como un Todo. La naturaleza de la falta debe ser precisada según el registro en el que se produce: frustración, castración o privación.

La falta se atribuye a un agente y concierne a un objeto. El motor del deseo responde a la condición del sujeto de no tener más soporte, para su ser, que una falta recurrente. Lacan especifica las diferentes categorías de la falta que afectan al sujeto. 1) **Frustración**, falta imaginaria cuyo agente es simbólico y cuyo objeto es real [la madre, en tanto destinación de la demanda de amor, es elevada al rango de símbolo por el poder que se le atribuye de responder con su presencia o ausencia, y es quien frustra al niño del pecho, objeto real], 2) **Castración**, falta simbólica que recae sobre un objeto imaginario: el falo materno, 3) **Privación**, falta de ser, una falta real y recae sobre un objeto simbólico: el falo como significante.

Fantasma. s. m. Para Freud, representación, guión escénico imaginario, consciente (ensoñación), preconsciente o inconsciente, que implica a uno o varios personajes y que pone en escena de manera disfrazada un deseo.

Lacan propuso el matema $\$ \diamond a$, que se lee “\$ barrado rombo/punción a pequeña” como la estructura base del fantasma. Matema que designa la relación particular del sujeto con el objeto pequeño a que constituye la causa de su deseo y que expresa que el fantasma se compone de elementos del universo simbólico e imaginario del sujeto y que se encuentra en relación de obturación con su real. El universo simbólico, bajo la forma de barra que representa el nacimiento y división del sujeto consecutivos a su entrada al lenguaje; el objeto a en tanto perdido, lugar vacío, hiancia que el sujeto va a intentar obturar durante su vida con los diversos objetos a imaginarios que su historia lo habrá llevado a privilegiar; y por último, la función de anudamiento (\diamond) de lo simbólico, de lo imaginario y de lo real así como su doble función de protección: del horror de lo real y de los efectos de su división, consecuencia de la castración simbólica.

Forclusión [o preclusión]. s. f. Según Lacan, “defecto que le da a la psicosis su condición esencial, en la estructura que la separa de la neurosis”.

En la forclusión el significante ha sido rechazado del orden simbólico y reaparece en lo real alucinatoriamente. Lo fundamentalmente excluido es el significante del Nombre-del-Padre, siendo su correlativo la castración. La Forclusión de ese significante primordial se registra por sus efectos en el decir, por lo que el habla se presenta sin límite y sin vectorización. La perturbación se manifiesta en los trastornos del lenguaje como los neologismos, las frases estereotipadas, la ausencia de metáforas. En la psicosis, el lenguaje se pone a hablar solo, alucinatoriamente.

Goce. s. m. Diferentes relaciones con la satisfacción que un sujeto deseante y hablante puede esperar y experimentar del usufructo de un objeto deseado.

Noción que plantea una relación con el objeto que pasa por los significantes inconscientes. El goce va más allá del placer, éste último disminuye las tensiones del aparato psíquico al nivel mínimo, aquél no. Así como el objeto a es causa del deseo, el significante es designado por Lacan como “causa de goce”. El goce es una noción compleja que sólo encuentra su rigurosidad al ser situada en la intrincación del lenguaje con el deseo en el “serhablante”.

Holofrase.

Lacan retoma el concepto holofrase para designar una suerte de soldadura, común en la psicósomática y debilidad mental, ante la falta del Otro. Recordemos que a partir de la falta del Otro, un sujeto constituye su propio deseo cubriendo esa falta con la propia. En el caso de la Holofrase, ésta intenta anular la falta inaugural mediante una “congelación” de los significantes S_1 , que representa al sujeto, y S_2 , el otro significante para quien este sujeto es representado. En la holofrase el sujeto ya no aparece más como equívoco sino que deviene inseparable de una especie de monolito S_1 - S_2 . La inscripción de este bloque totalizante sobrepasa las posibilidades de

lo simbólico. La lesión del órgano (psicosomática) o de la función (debilidad mental) conserva sin embargo una dimensión imaginaria en su proceder que autoriza a veces una tentativa de desciframiento. En la debilidad mental, la holofrase puede producirse cuando se ha hecho a un niño portador de una verdad denegada de la pareja parental y que es preciso esconder. Mediante su debilidad mantiene la verdad en el fondo del pozo; negándose a ver lo que hay allí, el niño rellena la angustia del Otro y escapa a ella, pero con esto se veda a sí mismo el saber.

Ideal del Yo. Instancia psíquica que elige entre los valores morales y éticos requeridos por el superyó aquellos que constituyen un ideal al que el sujeto aspira.

En Freud, el ideal del yo deviene una instancia momentáneamente confundida con el superyó en razón de su función de juicio y censura, que aumenta las exigencias del yo y favorece la represión. Para Lacan, el ideal del yo designa la instancia de la personalidad cuya función en el plano simbólico es regular la estructura imaginaria del yo [moi], las identificaciones y los conflictos que rigen sus relaciones con sus semejantes.

Identificación. *s. f.* Proceso por el cual un individuo se vuelve semejante a otro, en su totalidad o en parte; distinguimos, con Lacan, las identificaciones imaginarias constitutivas del yo [moi] y la identificación simbólica fundante del sujeto.

Posteriormente, Lacan la considera como “identificación de significante” opuesta a la identificación narcisista, de imagen. Propone que hay que partir del *Ideal del Yo* como punto concreto de identificación del sujeto con el significante.

Imaginario. *adj.* a veces se usa como *s. m.* De las tres categorías lacanianas, la que procede de la constitución de la imagen del cuerpo.

Es un elemento del conjunto terminológico y conceptual “real, simbólico, imaginario” que Lacan propone. Lo imaginario debe entenderse a partir de la imagen, es el registro de la impostura (señuelo), de la identificación. En la relación con los otros, siempre se introduce algo ficticio que es la proyección imaginaria de uno sobre la simple pantalla que deviene del otro. Lo imaginario es el registro del Yo [moi], con todo lo que este implica de desconocimiento, de alienación, de amor y de agresividad en la relación dual.

Inconsciente. *s. m.* Instancia psíquica, lugar de las representaciones reprimidas, opuesto al preconscious-consciente en la primera tópica freudiana. Según Lacan, el inconsciente está “estructurado como un lenguaje”. La teoría del inconsciente constituye la hipótesis fundante del psicoanálisis.

Para el psicoanálisis contemporáneo, el inconsciente es el lugar de un saber que organiza el goce y regula el fantasma y la percepción, así como gran parte de la economía orgánica. Las producciones del inconsciente se caracterizan por la modalidad de fracaso o por la de hallazgo bajo la cual aparecen. Tiene una estructura de discontinuidad, de brecha cerrada a poco de aparecer, estructura de batimiento temporal en la que el sujeto de la enunciación se entrevé por el espacio de un instante; el del desliz del objeto del deseo, que siempre se fuga. El inconsciente se caracteriza por una estructura topológica de borde: la hiancia [apertura, brecha] del inconsciente en su movimiento de apertura y cierre es de una estructura isomorfa con la de las pulsiones que se apoyan en las zonas del cuerpo que hacen borde.

Inhibición. *s. f.* Limitación funcional del yo, que puede tener orígenes diversos.

El psicoanálisis no trata solamente de síntomas o procesos patológicos, también evidencia perturbaciones funcionales de actividades que no pueden tener lugar (P. e. parálisis motriz en

sujeto histérico). Estas perturbaciones funcionales, expresión de una limitación del Yo, constituyen lo que se llama “inhibiciones”. Es preferible reservar el uso de este término a los fenómenos que implican una verdadera renuncia a una función, renuncia que tiene por sede al Yo. Con la inhibición el sujeto se las arregla para evitar la angustia.

Interpretación. s. f. Intervención del analista tendiente a hacer surgir un sentido nuevo más allá del sentido manifiesto que un sueño, un acto fallido y aun cualquier parte del discurso del sujeto pueda presentar.

La interpretación introduce al sujeto a significaciones nuevas; sobre las significaciones que el analizante desarrolla, las anécdotas que cuenta, los afectos que expresa, el analista puede, en cierto modo, encontrar el sello del significante. Si el psicoanalista otorga una dimensión significativa a lo que oye, es porque está atento ante todo a esa dimensión formal (lugar de los enunciados, repeticiones, etc.), dimensión de la diferencia y de la repetición. De acuerdo a Lacan, lo que caracteriza al lenguaje humano es la polisemia;⁴⁹ por ello, a lo que el analista presta atención es a la secuencia acústica misma, a la cadena significativa. La interpretación debe hacer valer o al menos dejar abiertos los efectos de sentido del significante y lo logra, principalmente, siendo enigma o cita. **ENIGMA.** El analista hace valer el carácter polisémico de lo que se dice en las palabras maestras [dueñas, amas, rectoras, S1] que orientaron la historia del sujeto. La interpretación tiene efectos de sentido, pero este sentido queda abierto al cuestionamiento para el analizante, no se clausura en el establecimiento de una imagen definitiva y alienante. **CITA.** El analista recuerda, en un punto determinado de lo que el analizante pueda decir, otra palabra que ha pronunciado un poco antes, un fragmento del discurso que ha desarrollado, o un recuerdo que hace eco al que está relatando. El acento aquí se pone en las correlaciones que hacen que en una vida se repitan los mismos temas, las mismas elecciones, el mismo destino.

Lapsus. s. m. Falta que se comete por inadvertencia al hablar (*lapsus linguae*) o al escribir (*lapsus calami*) y que consiste en decir o escribir otra palabra en lugar de la que se quería decir o escribir.

Letra. s. f. En el sentido de carácter o en el de misiva [tanto en francés como en inglés, el término correspondiente significa las dos cosas: letra y carta], la letra es a la vez el soporte material del significante y lo que se distingue de él como lo real se distingue de lo simbólico.

La *unidad funcional* en la organización del inconsciente es la letra, no el fonema (no hay voz en el inconsciente). La letra, por su naturaleza localizable y diferencial, se ofrece como puro símbolo; es decir, conmemora el asesinato del objeto por el símbolo. Es en el nivel de la letra donde se debe situar el elemento constitutivo del inconsciente, desprovisto él mismo de sentido y adquiriendo su valor en función de su articulación posicional. Lacan insiste en decir que lo primario es el significante y que condiciona el inconsciente y, por lo tanto, la *función de la letra*.

Libido. s. f. Energía psíquica de las pulsiones sexuales que encuentra su régimen en términos de deseo, de aspiraciones amorosas, y que, para Freud, da cuenta de la presencia y de la manifestación de lo sexual en la vida psíquica.

El término latino *libido* [inclinación intensa], tal como Freud lo usa, designa “la manifestación dinámica en la vida psíquica de la pulsión sexual”. Lacan retoma la cuestión y propone concebir la

⁴⁹ **Polisemia.** s. f. Fenómeno del lenguaje que consiste en que una misma palabra tenga varios significados. Pluralidad de significados en una misma palabra (gato [mecánico], gato [animal]).

libido no tanto como un campo de energía sino como un “órgano irreal” - mítico - que tiene relación con la parte del ser que se pierde con la sexualidad. Lacan busca retomar la cuestión de la libido y su función; relega la cuestión del amor a un fundamento narcisista e imaginario y designa la libido como un órgano, parte del organismo instrumento de la pulsión.

Matema. *s. m.* Escritura de aspecto algebraico que contribuye a formalizar la teoría psicoanalítica.

Denota una estructura en el discurso psicoanalítico y, a partir de allí, en los otros discursos. Por la escritura, el matema se parece a las fórmulas algebraicas y formales existentes en matemáticas, en lógica y en las ciencias matematizadas, y para Lacan este era el puente que vinculaba al psicoanálisis con la ciencia. Una de las funciones del matema es permitir una transmisión del saber psicoanalítico, transmisión que se vincula con la estructura más allá de las variaciones propias de lo imaginario.

Metáfora. *s. f.* Sustitución de un significante por otro, o transferencia de denominación.

Una palabra por otra, es su fórmula de acuerdo a Lacan. Sustitución de una palabra por otra pero mientras que el significante oculto permanece presente por su conexión (metonímica) con el resto de la cadena. Hay en la metáfora un elemento dinámico cuyo instrumento es el significante y cuyo objetivo es una reconstitución tras una crisis del significado. Un ejemplo es el juego del “*fort-da*”, donde el nieto de Freud metaforiza a su madre por medio del carretel que hace desaparecer a lo lejos (Fort) y reaparecer acá (da), metaforización de la alternancia ausencia-presencia.

METÁFORA PATERNA. En la relación entre la madre y el niño, un imaginario se constituye; el niño repara en que la madre desea otra cosa (el falo) más allá del objeto parcial (él) que representa; repara en su ausencia-presencia y en quien constituye la ley. Es en la palabra de la madre donde se hace la atribución del padre, palabra que solo puede ser el efecto de un puro significante: el nombre-del-padre.

Metonimia. *s. f.* Palabra puesta en lugar de otra y que designa una parte de lo que significa.

Desplazamiento de un significante a otro, que se fija momentáneamente en una palabra considerada representante del objeto deseable. Con la metonimia, Lacan introduce la posibilidad del sujeto de indicar su lugar en su deseo. Un ejemplo sería decir “treinta velas” en lugar de naves. De objeto en objeto, el todo deseado por el niño se fragmenta en partes o metonimias que emergen en el lenguaje. El deseo no sólo se desliza en un significante que lo representa, sino también se desplaza a lo largo de la cadena significativa cuando el sujeto por asociación libre pasa de de una palabra a otra.

Mito. *s. m.* El mito, que puede ser colectivo o individual, es una estructura narrativa, un relato que, de modo alegórico o metafórico, apunta a responder contradicciones, preguntas y, en particular, las de los orígenes.

Dimensión de la experiencia humana que interesa a los lingüistas, filósofos, etnólogos, psicoanalistas, en el sentido de que los mitos articulan los fundamentos de una sociedad. Forma discursiva que depende de un saber que intenta decir la verdad. Para Lacan el proyecto fue “sacar al psicoanálisis del “mito”, forma de elaboración dirigida a promover la estructura más allá del mito.

Narcisismo. *s. m.* Amor que dirige el sujeto a sí mismo tomado como objeto.

En el “estadio del espejo”, el sujeto puede identificarse con una imagen global y aproximadamente unificada de sí mismo; de allí procede el narcisismo primario que el sujeto realiza sobre sí mismo o, más exactamente, sobre esa imagen de sí mismo con la que se identifica. Sobre la base de esta identificación primordial, vienen a sucederse las identificaciones imaginarias, constitutivas del “Yo” [moi]. El narcisismo secundario, es el resultado de la operación en la que el sujeto inviste un objeto exterior a él, un objeto que se supone es él mismo, ya que es su propio Yo, un objeto que es la imagen por “la que se toma” con todo lo que este proceso incluye de engaño, de ceguera y de alienación.

Neurosis. s. f. Modo de defensa contra la castración por fijación a un escenario edípico.

En la Neurosis la relación fundamental es con el Otro. El neurótico da existencia al Otro, que por definición es solo un lugar. Es a través de la promoción del nombre-del-padre que se propone un pacto simbólico en el que por medio de la renuncia a un cierto goce, el sujeto puede tener un acceso lícito al goce fálico. Para el neurótico, las condiciones del pacto están bien establecidas, aunque él no va a renunciar completamente al goce del objeto como tampoco va a renunciar pretenderse no castrado. El neurótico se “querría” a la imagen de ese Padre, sin falta, no castrado, por lo que tiene un Yo “fuerte”, un Yo que, con toda su fuerza, niega la castración que ha sufrido.

Nombre del Padre. s. m. Producto de la Metáfora Paterna que, designando en primer lugar lo que la religión nos ha enseñado a invocar, atribuye la función paterna al efecto simbólico de un puro significante y que, en un segundo tiempo designa aquello que rige toda la dinámica subjetiva, inscribiendo el deseo en el registro de la deuda simbólica.

El nombre-del-padre consiste principalmente en la puesta en regla del sujeto con su deseo respecto del juego de los significantes que lo animan y constituyen su ley. El padre, en su función simbólica de castración, instaura en el lenguaje el límite, el corte y al mismo tiempo la vectorización de la cadena significante o de su sentido fálico.

Objeto a. Según J. Lacan, objeto “causa el deseo”.

Soporte del fantasma y causa del deseo. Irremediamente perdido. Irrepresentable, no puede ser identificado sino bajo la forma de “esquirlas”⁵⁰ parciales del cuerpo, reducibles a cuatro: el objeto de la succión, (seno), el objeto de la excreción (heces), la voz y la mirada. El número de los objetos *a* reales es limitado, sin embargo, el de los objetos *a* imaginarios es infinito: esa mirada que atrae, ese látigo que se teme, esa forma del seno que fascina, esa rata maldecida, esos objetos de colección acumulados, esa cabellera seductora, ese ojo alucinado, esa voz adorada, etc.

Otro. s. m. Lugar en el que el psicoanálisis sitúa, más allá del compañero imaginario, lo que, anterior y exterior al sujeto, lo determina a pesar de todo.

Un Lugar, y de donde viene para el sujeto su mensaje de lenguaje, parental o social. De inicio, el acento recae sobre el lugar y la función de aquellos con los cuales se forma el deseo del niño: madre, padre, e inclusive, en una dimensión de rivalidad, hermanos y hermanas. Otro [Autre], que no es el semejante y que Lacan escribe con A mayúscula, para distinguirlo del compañero imaginario, del pequeño otro [autre]. Es en el Otro donde el sujeto va a buscar situarse, en una búsqueda siempre a reiniciar puesto que ningún significante basta para definirlo. Del Otro se trata

⁵⁰ **Esquirla.** (Etim. disc.). f. Astilla de un hueso desprendida de este por caries o por fractura. || 2. Astilla desprendida de una piedra, de un cristal, etc.

en lo que dice el sujeto, pero también a partir del Otro él habla y desea: *el deseo del sujeto es el deseo del Otro*. El Otro en el sujeto constituye fundamentalmente aquello a partir de lo cual se ordena la vida psíquica.

Psicoanálisis.

El psicoanálisis es una experiencia de palabra que exige una lectura del campo del lenguaje y de sus elementos constitutivos, los significantes. Plantea una lectura de las producciones del inconsciente en el decir del analizante hasta descubrir su sinsentido radical y se espera que reconozca que habla de un ser que ha sido su obra en lo imaginario. Por ello, el analista no responde a este discurso y al no subrayar con sus intervenciones lo que pertenece al registro imaginario, al no comprometerse con el analizante en su equivocación (simbólico) y engaño (imaginario), hace que éste pueda registrar la hiancia, la discordancia primordial entre el Yo y el ser. Para Lacan la experiencia analítica es aquella en la que el sujeto es confrontado con la verdad de su deseo anudada a la omnipresencia de los discursos a través de los cuales está constituido y situado.

Psicosis. s. f. Para Lacan, el mecanismo constitutivo de la psicosis es la forclusión del Nombre-del-Padre.

El juego del deseo consistirá en la aceptación por parte del niño de aquello que lo apartará para siempre de los significantes primordiales de la madre, operación que en el momento del Edipo hará lugar a la Metáfora Paterna: sustitución de los significantes ligados al deseo de ser el falo materno por los significantes de la ley y del orden simbólico. Si hay fracaso de la represión originaria, hay forclusión, rechazo de lo simbólico, que resurgirá entonces en lo real en el momento en que el sujeto se vea confrontado con el deseo del Otro.

Psicosis infantil. S. f. Proceso mórbido que se desarrolla en el niño en lugar de una simbolización no realizada.

La psicosis del niño puede manifestarse en los momentos iniciales de la vida. Se caracteriza por la ausencia de trastornos del desarrollo hasta la aparición de su propia sintomatología y puede encontrar un modo de entrada en ciertas disfasias o en el síndrome hiperkinético; pero, sólo en un trabajo con el niño podrá interpretársele en el marco de una psicosis. El significante nombre-del-padre (“proceso simbólico”) asegura un lugar en las generaciones como hijo en la medida en que opera para una madre porque aleja para siempre a su hijo de la posibilidad de ocupar el lugar de objeto de su fantasma. Cuando se recusa esa realidad, se rechaza, todo lo que haría de un hijo un otro quedará rechazado como si no existiera. El extremo de la no inscripción radical del niño sucede en el autismo -el niño como puro real-. El niño para el que ese significante del nombre-del-padre quedará forcluido, estará alienado al Otro materno y será amado sólo en el lugar de los significantes primordiales del fantasma materno.

Real. Adj. a veces se usa como s. m. Lo que la intervención de lo simbólico expulsa de la realidad, para un sujeto.

Definido como lo imposible, lo que no puede ser completamente simbolizado en la palabra o la escritura y que no cesa de no escribirse. Para que no se manifieste de una manera intrusiva en la existencia del sujeto, es necesario que sea tutelado por lo simbólico y esto supone la castración y la asunción de la función paterna. Le toca a la madre encarnarlo y se espera que esto real obtenga la intervención simbólica del padre que le evite al niño quedar a merced del deseo de la madre.

Sexualidad. En la teoría psicoanalítica, la palabra sexualidad designa toda una serie de objetos, excitaciones y actividades, existentes desde la infancia, que producen un

placer que no puede reducirse a la satisfacción de una necesidad fisiológica fundamental (respiración, hambre, función excretora, etc.)

Significante. *s. m.* Elemento del discurso, registrable en los niveles consciente e inconsciente, que representa al sujeto y lo determina.

En Lacan se acentúa la autonomía del significante y considera fuera de toda articulación con el significado. “*Un significante es lo que representa al sujeto para otro significante*”; es decir, una **secuencia acústica** que puede tomar sentidos diferentes (identificación simbólica, más firme que la imaginaria). No son las palabras las que representan, sino precisamente los significantes y éstos se asocian y se repiten fuera de todo control del Yo, se ordenan en cadenas rigurosamente determinadas. Cuestión que remite a la de la repetición: retorno de expresiones, de secuencias fonéticas, de letras que escanden la vida del sujeto, posibles de cambiar de sentido en cada una de sus ocurrencias, insistiendo por lo tanto fuera de toda significación definida. Ley del significante es una ley del equívoco, que se traduce en el hecho de que la palabra puede ser mentirosa y por lo tanto simbólica.

Simbólico. *Adj. a veces se usa como s. m.* Función compleja y latente que abarca toda la actividad humana; incluye una parte consciente y otra inconsciente, y adhiere a la función del lenguaje y, más especialmente, a la del significante.

Lo simbólico hace del hombre un “serhablante” regido por el lenguaje que determina las formas de su lazo social y sus elecciones sexuadas. Organizador subyacente de las formas predominantes de lo imaginario (competencia, agresión y seducción), que al designar lo que falta o ha sido perdido inscribe en la experiencia humana la función de la falta y la implica en una modalidad estructural. Esto solo encuentra su estructura definitiva con la instauración de la Metáfora Paterna, cuyo papel es el de normalizar la falta asignándole un lugar. Este orden simbólico, se dispone como una cadena significante autónoma, exterior al sujeto, lugar del Otro. El analista trabaja en tanto asegura esta función simbólica como lugar (no como persona), en búsqueda de la condición de equívoco del significante y no de la significación positiva del lenguaje (teoría de la comunicación).

Síntoma. *S. m.* Fenómeno subjetivo que, para el psicoanálisis, constituye no el signo de una enfermedad sino la expresión de un conflicto inconsciente.

Manera de decir de otro modo lo que no pudo decirse a través de la palabra. El síntoma “va en el sentido de un deseo de reconocimiento, pero este deseo permanece excluido, reprimido”. El síntoma es el efecto de lo simbólico en lo real; es lo que la gente tiene de más real. Y al ser la naturaleza propia de la realidad humana, la cura no puede consistir en erradicarlo en tanto es efecto de estructura del sujeto. Ciertos síntomas tienen una función de prótesis, de tal suerte que si lo imaginario se sustrae al cruce de lo simbólico y lo real, es posible anudarlo a través de él a estos dos últimos para evitar un derrape.

Transferencia.

La transferencia es el motor de la cura puesto que la interrogación del “sujeto supuesto saber” le permite al analizante adquirir los elementos de ese saber, pero es también el obstáculo para su fin, puesto que este fin implica la destitución de ese padre ideal.

Yo. *s. m. [moi]* Según Freud, sede de la consciencia y también lugar de manifestaciones inconscientes. El yo, elaborado por Freud en su segunda tópica, es una diferenciación

del ello; instancia del registro imaginario por excelencia, por lo tanto de las identificaciones y del narcisismo.

En el “estadio del espejo”, el niño pequeño anticipa imaginariamente la forma total de su cuerpo por medio de una identificación con su reflejo, primer esbozo del Yo. Al mismo tiempo, el niño capta su imagen como la de “otro” y se observa comúnmente que en presencia de otro niño lo imita, intenta seducirlo o agredirlo, si lo ve caer llora, si le pega dice haber sido golpeado. Se reconoce ahí al Yo, instancia de lo imaginario, Yo de la relación dual, de la confusión entre sí mismo y el otro. El Yo está formado por una serie de identificaciones que para el sujeto han representado una referencia esencial en cada momento de su vida. Lacan insistió en el aspecto de engaño, de apariencia, de ilusión, que reviste al Yo de una “ex-centricidad” radical respecto del sujeto.

Yo ideal. Formación psíquica perteneciente al registro de lo imaginario, representativa del primer esbozo del yo investido libidinalmente.

El Yo ideal es elaborado desde la imagen del cuerpo del espejo. Imagen soporte de la identificación primaria del niño con su semejante y que constituye el punto inaugural de la alienación del sujeto en la captura imaginaria y la fuente de las identificaciones secundarias en las que el “je” se objetiva en su relación con la cultura y el lenguaje por la mediación del otro.

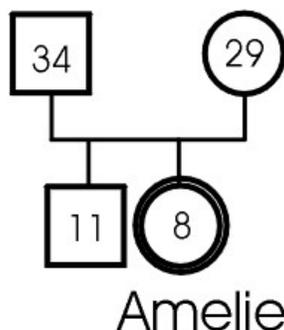
Anexo 1

Información general

ANEXO 1.1

PRESENTACIÓN DE LOS NIÑOS

AMELIE

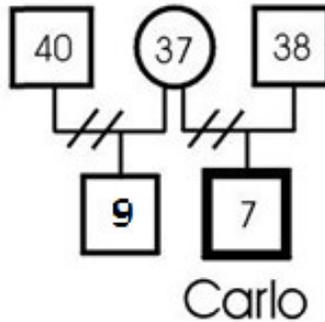


Es una niña de 8 años de edad que vive con su madre de 29, su padre de 34 y su hermano de 11. La madre es ama de casa y el padre herrero. Al nacer no existió ninguna complicación. Tomó pecho hasta los tres años de edad. Su hermano le dice frecuentemente “yo no sé por qué naciste” y reprocha a la madre que la quiere más que a él. Ambos hermanos duermen en la misma cama porque, de acuerdo a la madre, carecen de espacio físico. El padre es alcohólico y la madre está bajo tratamiento psiquiátrico por Depresión. Al inicio del ciclo escolar Amelie presentó alopecia y expresó que tenía dolor intenso de pies y pechos. La madre está preocupada porque teme que Amelie presente adolescencia precoz, ella la padeció de niña. A Amelie le gusta coleccionar muñecas.

Madre: “Se le dificulta el dictado y escribir enunciados. Cambia la b por la d, la c por la s y la b por la r. Se le olvidan las cosas, no se acuerda. Es muy calladita y solitaria en su escuela. No quiero que le pase lo mismo que a mí, me desarrolle muy chica”.

Amelie: “Mi mamá a veces me pega porque me porto mal. No me gusta que me pegue mi hermano, me da golpes en mi cabeza y en mi pancita. No me llevo bien con los niños porque me dicen cosas feas. No tengo amigas. Se me hace fácil español y me cuesta trabajo leer y escribir. Me enojo cuando no me hacen caso las otras niñas en la escuela, no quieren jugar conmigo”.

CARLO

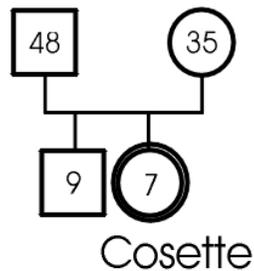


Es un niño de 7 años que vive con su madre de 37, su medio hermano de 9 y sus abuelos maternos. Carlo nació sin complicaciones durante el parto, de acuerdo a la madre no lloró ni gritó. Conoció a su padre cuando era muy pequeño, perdieron contacto al año y medio de vida de Carlo. Recientemente el padre ha comentado que quiere tener un acercamiento con su hijo pero tiene miedo de perjudicarlo. La madre se considera madre soltera porque nunca ha vivido con los padres de sus hijos. Carlo no escucha bien del oído derecho y los doctores dijeron que el problema no era físico sino de “la cabeza”. La madre comentó “me ha costado mucho trabajo Carlo”, “lo que tiene uno le falta al otro”, refiriéndose a sus hijos. En su casa a Carlo no le hablan por su nombre, le dicen “pollito” por ser el pequeño de la familia. Duerme con la madre.

Madre: “Es más calladito que su hermano y el problema es que no lee y su lenguaje, cuando quiere decir sí dice no y se lleva la vida al revés. Es zurdo. No le gusta quedarse solo y no es muy sociable. Es un poquito berrinchudo”.

Carlo: “No entiendo lo que la maestra dice y me pone carita triste. Mi hermano me quita mis juguetes”.

COSETTE

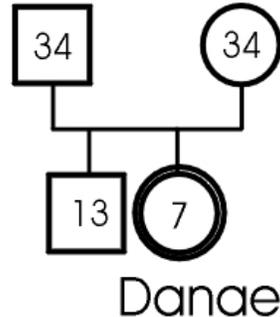


Es una niña de 7 años que vive con su madre de 35, su padre de 48 y su hermana de 9. La madre le puso su nombre por sugerencia de la madrina a quien le hubiera gustado llamarse así. El embarazo de Cosette no estaba planeado, de acuerdo a la madre “les ganó”. La madre quería que fuera niña para que la hija mayor “no estuviera sola”. De recién nacida Cosette se dormía a las 3 o 4 de la mañana. Al llevarla al pediatra se les sugirió que le dieran más comida, remedio que de acuerdo a la madre fue muy efectivo. Cosette y su hermana no tomaron pecho por falta de leche en la madre. Cosette caminó a los 2 años, al principio lo hacía de puntitas y la madre tenía mucho miedo porque pensaba que caería. La hermana mayor reprocha a la madre querer más a Cosette. Ambas hermanas pelean, se jalan el cabello y se pellizcan. La madre las separa y les dice que son hermanas y deben quererse. Cuando Cosette entró a la escuela, 4 años, la maestra dijo que era de lento aprendizaje. Al recogerla en la escuela cuando Cosette se percataba de la presencia de la madre ignoraba por completo a sus amigos, como si no los conociera. Desde que nació duerme con su hermana en una cama matrimonial y siempre se han bañado juntas. Cosette le ha preguntado a la madre por qué los otros niños son hombres y ella niña. La respuesta de la madre es que así los hizo Dios. Cuando Cosette tenía 2 años murió la abuela materna y la madre entró en depresión. A sus 4 años murió la otra abuela, persona muy cercana a la hermana mayor. A Cosette le gusta jugar con la pelota, lotería y serpientes y escaleras.

Madre: “Sabe pero todo lo toma a juego. Dice la maestra que sí sabe pero que es muy lenta, le gusta mucho platicar. Escribe bien. Lee fuerte pero deletrea. Al leer como que separa las letras. La maestra dice que ahí va, a diferencia de cuando entró a la escuela. Su lengua la tiene en forma de corazón y al hablar parece española. La maestra dice que no la entiende, pero la familia sí. No aprendió a escribir su nombre, no le sirvieron los dos años de kínder. Le gusta mucho sacar la punta de los lápices, está en el bote de basura duro y duro. Desde chiquita es muy chillona, su hermana no. Es muy miedosa”.

Cosette: “No sé. No leo bien. Mi maestra me regaña. Mi abuelita se murió y mi mamá estaba triste”.

DANAE

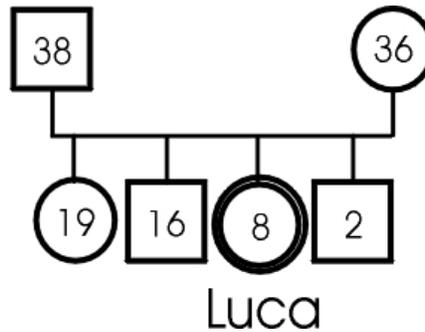


Es una niña de 7 años, vive con su madre y su padre, ambos de 34, y su hermano de 13. La madre se dedica a vender cosméticos y estudia estilismo. El padre es chofer de microbús. Danae fue una niña planeada y tomó pecho hasta los dos años. De acuerdo a la madre, el hermano resintió el nacimiento de Danae y hasta la fecha le dice “tú quieres más a la niña que a mí”. Danae era el bebé de toda la familia. Ingresó a la escuela a los 3 años pero como lloró mucho la madre únicamente la llevó tres días. De pequeña era muy “chillona” y le daban lo que quería para evitar que llorara. A los 4 años regresó a la escuela y únicamente lloró el primer día de clase. La maestra dijo que Danae quería toda la atención para ella. En los últimos meses ambos padres han tenido fuertes discusiones por problemas de pareja. El padre está molesto con la madre porque “no le perdonado” la relación que mantuvo con otro hombre durante dos años, con quien tenía pensado irse pero no lo hizo por sus hijos. Esta situación de pareja inició cuando Danae tenía 4 años. Actualmente la madre trabaja y estudia todo el día por lo que el padre cuida y ayuda a Danae a realizar las tareas.

Madre: “El primer año le tocó una maestra pazguata, no le enseñó nada y la metí a regularización. Otra maestra me decía que la niña era insegura, que sabe pero no toma decisión, se cohibe. Si usted le grita se espanta y se bloquea. Tiene que tenerle “mu-u-cha” calma. Trato de explicarle pero me desespera si después de un rato no me entiende”.

Danae: “No me gusta hacer dictados ni exámenes. Me gusta estar sola porque los niños me molestan. Me pone triste que se va mi mamá a la escuela y me quedo con mi papá haciendo la tarea. Mi mamá se enoja porque no trabajamos, sacamos mal los exámenes y si sacamos mala calificación nos pega en el cachete. Cuando se va a la escuela nos deja encerrados y no salgo, siento feo que quedo solita con mi hermano. Mi papá y mi mamá se pelean con gritos y golpes, se dan cachetadas y patadas”.

LUCA



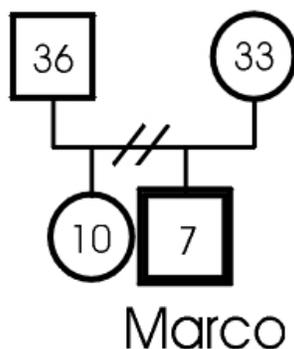
Es una niña de 8 años, vive con su madre de 36, su padre de 38 y sus tres hermanos de 19, 16 y 2 años. Su nombre lo puso el padre porque así se apellidaba la abuela paterna. La madre le dio pecho hasta los tres años por presión de la abuela quien decía que así no enfermaría. Trató de quitarle el pañal desde muy pequeña pero Luca “no quiso”, fue hasta los tres años que “ella solito pidió la nica” cuando se percató que otros niños pequeños lo hacían. Cuando Luca tenía tres años se desmayó, estaba jugando con el padre, al despertar lloró. A los cuatro años fue internada, tenía calentura de 39°. Los doctores “no supieron decir a la madre” un diagnóstico. Luca expresó que no le gustaban los hospitales y le decía a la madre que no la dejara ahí, tampoco quería que el padre se quedara con ella. En ese año entra al kínder porque, de acuerdo a la madre, Luca lo pidió. En esa época los padres se iban a separar, la madre tenía seis meses de embarazo del hijo menor, porque el padre tenía una relación “con otra mujer”. Luca presentó problemas escolares, no quería trabajar, bajaron sus calificaciones y su autoestima. Le decía a su padre que se fuera, que ya no lo quería. La madre trataba de tranquilizarla diciéndole que sí la quería. Ella respondía que entonces “por qué se iba con otra mujer”. Luca se encerraba en la casa y la madre “la obligaba” a salir porque “no le gustaba verla así”. Cuando Luca cumplió 5 años, el padre terminó la relación extramarital y, de acuerdo a la madre, la niña cambió su estado de ánimo. Al estar embarazada la madre, Luca le decía que no la tocara porque “ese bebé no la quería”, “pegaba mucho”. Cuando la madre se aproximaba a ella la rechazaba, le decía “contigo no”. En ese tiempo la hermana mayor vivía con ellos y también estaba embarazada. Luca le preguntaba a la madre si “el hijo de su hermana sería su hermano”. La madre expresó que en ese momento quiso otro bebé porque sus otros hijos “ya estaban grandecitos”. Recuerda que Luca le preguntaba si la seguiría queriendo o “si iba a querer más a los bebés”. Ocasionalmente le ha preguntado si los niños “nacen por la partecita” y “cómo nació ella”. La madre le ha dicho que nació por su panza, que a ella “la rajaron”. Hace dos meses Luca soñó que su madre había muerto, que su padre ya no estaba y que todos lloraban. Desde entonces, cuando regresa el padre de trabajar lo abraza muy fuerte y le dice que lo quiere mucho. En las noches Luca le pide a la madre que le ponga agua bendita para “poder dormir”. La madre le da permiso de ver algunos programas de TV para que “aprenda a que nadie la toque”, por ejemplo el programa de casos de la vida real. La madre se “siente deprimida” y a veces “quisiera morirse” y

“llevarse a sus hijos”. No ha buscado ayuda psicológica porque no le gustan los psicólogos. Reconoció que les pegaba a sus hijos, pero ahora prefiere romper la vajilla que pegarles.

Madre: “Yo casi no pronuncio la “r”, mi hija tampoco. Es hereditario, mi mamá también lo tenía y mi hijo mayor también. Desde el kínder me dijo la maestra lo de la “r”. El primer bimestre salió un poquito bien, 7,8 y 9, creo, no sé. La maestra me dice que Luca es muy distraída, cambia las letras al escribirlas, sustituye la b por la d. Le gustan las matemáticas, el español no. Póngale sumas y restas y las hace. Se dilata con las letras. Cuando lee deletrea. Cuando le pregunto qué letra es ésta me dice “yo no sé, a mí se me olvidan las letras”. Dice que la maestra es buena y que sus compañeros no la quieren, no quieren jugar con ella. No le gusta estar sola, busca una compañía, a un compañero o a la maestra. Yo le prohibí y le dije “vas a la escuela a estudiar y no a jugar”. Antes era muy callada mi hija. Por más que la regaño y castigo no sale con sus amigos a jugar”.

Luca: “Yo ya sé sumar, mira. No me gusta escribir. Mi hermano junior me pega. Oh sí, tengo amigas, muchas”.

MARCO

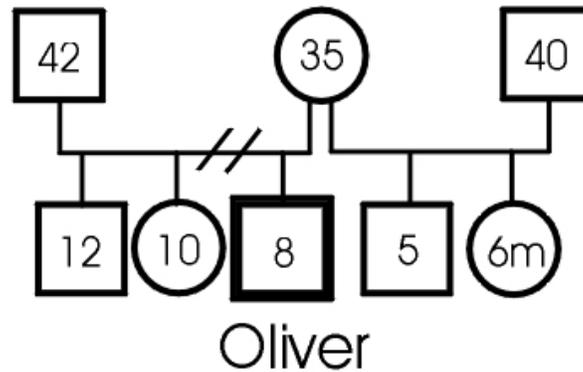


Es un niño de siete años, vive con su madre de 33 y su hermana de 10. Durante el embarazo la madre tenía muchos problemas con el padre por su intolerancia hacia ella, situación que le provocaba “nervios y tristeza”. Cuando Marco nació presentó sufrimiento fetal, cordón umbilical, y la madre se angustió demasiado. Recuerda que una vez pasado el peligro “sintió mucha emoción” de ver a su bebé. No fue un embarazo planeado. La madre le dio pecho hasta los dos años y medio porque sentía bonito al “tenerlo entre sus brazos”. Marco controló esfínteres a los 3 años, ambos padres le enseñaron. El padre emigró a Estados Unidos cuando Marco tenía precisamente 3 años. Marco entró al kínder a esta edad y la madre recuerda que asistió muy emocionado el primer día de clase. Obtuvo el primer lugar por destreza y comportamiento. Sin embargo, en segundo de preescolar mostró desinterés por la escuela, pellizcaba a los otros niños y era muy distraído. En tercero, nuevamente ponía atención en clase, empezaba a sumar y a copiar. En el primer año de primaria, la maestra comentó que “no ponía atención”, que “no sabía leer” y que su problema “era de flojera”. En segundo grado, la madre lo inscribió con una “maestra exigente” para que “aprendiera a leer”; sin embargo, nota que lo regaña demasiado. La maestra comentó que Marco solicita continuamente ir al baño, en cinco ocasiones ha ensuciado su ropa por no obtener el permiso. Desde hace dos meses va a clases de regularización y la madre ha notado avances. La familia extensa siempre lo está corrigiendo y eso lo molesta mucho. Desde que se fue el padre de Marco a la madre le ha costado mucho trabajo tomar decisiones, percibe que tiene mucha carga de trabajo y responsabilidad. Se siente sola, deprimida, enojada y es poco tolerante con sus hijos. Marco está muy enojado con su padre por haberse ido de la casa y culpa a la madre. Además se muestra celoso de su prima, de año y medio, a quien la madre cuida durante todo el día. Ha sido agresivo con ella, la pellizca, muerde y abraza bruscamente. La madre y los dos hijos duermen en la misma cama. A Marco le fascinan los carros y ha dicho que “quiere ser uno”.

Madre: “Se le dificulta leer y escribir, no pronuncia bien la “r”. Ya junta las letras, antes quitaba o ponía letras. Desde que su papá se fue a EU se volvió tímido y agresivo. En el kínder no salía del salón hasta acomodar sus gises y silla. Sus compañeros de salón le dicen intruso, gordo. Marco se enoja y me dice “me caes gorda porque me cambiaste de salón, no me hace caso la maestra y me pegan”. Le molesta que le diga que no. No soporta que le digan que está mal, que se equivocó. Me dice “ya cállate”. Es intolerante y ya no sé cómo hablarle porque se enoja. Es atrabancado, todo tira, se tropieza, es torpe. En la casa le dicen el chavo del ocho por torpe. No me desespero y les pego, les digo idiotas. No tengo posibilidad económica para darle al niño lo que me pide. Yo soy muy insegura”.

Marco: “No sé. Me gusta jugar, estudiar y aprender. Ya sabes, se fue, ya tiene el pelo largo y disque en el cumpleaños de mi mamá se va a venir, no creo. En la escuela ya voy mejor, me ha ayudado la maestra de regularización”.

OLIVER



Es un niño de 8 años y vive con su madre de 35, su padrastro de 40, dos hermanos de 12 y 10 años y dos hermanastros de 5 años y 6 meses. El padre de Oliver golpeaba a toda la familia y los abandonó cuando tenía dos años. Durante el embarazo de Oliver no se presentaron complicaciones, tampoco al momento del nacimiento. Oliver tomó pecho hasta los dos años, la madre “no quería que se enfermera”. Entró al kínder a los 4 años y desde un principio la maestra comentó que era un niño muy inquieto. En el último año de preescolar la maestra solicitó que se llevara a Oliver a terapia de lenguaje porque no pronunciaba bien las letras. Es hasta primer año de primaria que Oliver asiste a un especialista quien le indica usar un aparato para el paladar. El hermano de 5 años acude a terapia de lenguaje en el sector salud por presentar problemas de lenguaje. El padrastro regaña mucho a Oliver y, de acuerdo a la madre, se preocupa más por sus hijos. Oliver y el hermano mayor duermen en la misma cama. Todos los hermanos duermen en el mismo cuarto. A Oliver “nadie le ayuda en sus tareas” escolares, el padrastro trabaja todo el día y la madre se dedica a cuidar al bebé.

Madre: “No quiere aprender. No pronuncia bien la “r” y la “l”. No sé cómo ayudarlo, no puedo. Tengo muchas cosas que hacer en la casa y debo llevar al otro niño a su terapia. No sé si pueda traerlo siempre a su terapia, no tengo dinero. Mi esposo no me ayuda”.

Oliver: “No sé. No pronuncio las letras. Mi mamá me regaña y me pega y mis hermanos también. Me pongo triste. Soy muy inquieto. Mi papá se fue”.

ANEXO 1.2

ASISTENCIA DE LOS NIÑOS

SESIONES (1 A 10)									
LUNES DE 17 A 18:15 HRS.									
1	2	3*	4	5	6	7	8	9**	10***
Enero 2009			Febrero 2009			Marzo 2009		Abril 2009	
Amelie	Amelie	Amelie	Amelie	Amelie	Amelie	Amelie	Adara	Amelie	Amelie
Marco	Marco		Marco	Marco	Marco	Marco	Marco	Marco	Marco
Danae		Danae	Danae			Danae	Danae	Danae	Danae
Luca	Luca	Luca	Luca	Luca	Luca				
Cosette	Cosette	Cosette	Cosette						
Carlo									
Oliver	Oliver	Oliver			Oliver				

* SESIÓN REALIZADA EN MARTES POR PUENTE OFICIAL.

** SESIÓN PREVIAMENTE DIFERIDA POR ENFERMEDAD DE TERAPEUTA COORDINADORA.

*** SESIÓN PREVIAMENTE DIFERIDA POR ASISTENCIA DE UN SOLO INTEGRANTE.

ANEXO 1.3

ASISTENCIA DE LAS MADRES

SESIONES			
MIÉRCOLES DE 11:15 A 12:30			
1	2*	3**	4*
FEBRERO/09	FEBRERO/09	MARZO/09	MARZO/09
Madre Amelie	Asistió		ASISTIÓ
Madre Carlo			
Madre Cosette			
Madre Danae			Asistió
Madre Luca			
Madre Marco	Asistió	Asistió	Asistió
Madre Oliver			

* SE SUSPENDIÓ LA ACTIVIDAD GRUPAL; SIN EMBARGO, SE TRABAJÓ CON LAS MADRES ASISTENTES.

** NUEVAMENTE SE SUSPENDIÓ LA ACTIVIDAD PROGRAMADA Y SE TRABAJÓ CON LA MADRE ASISTENTE.

Nota: Las madres que asistieron más de una ocasión fueron aquellas de los niños que terminaron el proceso del grupo.

ANEXO 1.4

REUNIÓN CON PADRES DE FAMILIA

FECHA: FEBRERO/2009

Contenido general.

Las madres consideraron que los problemas de pareja en la familia influían en el aprendizaje de sus hijos/as. Los observan callados, serios, aislados, ansiosos, agresivos y envidiosos. Otra inquietud manifestada fue desconocer cómo dirigirse a sus hijos ante preguntas de problemas familiares y sexualidad humana. De la enseñanza escolar, comentaron percibir a la maestra de grupo como una persona muy exigente, deja mucha tarea y cuando se desespera grita a los niños. Al respecto, existieron diferentes puntos de vista; algunas mamás se quejaban del trabajo de la profesora y otras la justificaban pensando que así aprenderían sus hijos. Comentaron que también presentaron problemas escolares en su infancia, se les dificultó aprender y llevarse bien con los compañeros. Por otro lado, externaron desesperación por no saber cómo realizar las tareas con sus hijos, muchas veces no las entienden. Además se molestan cuando sus hijos dicen “no quiero” o cuando no las obedecen, lo viven como una agresión y rechazo.

Elementos de trabajo.

Durante esta reunión no se realizaron actividades programadas, la intención era escuchar libremente el discurso de los padres, aquello que les era prioritario nombrar en ese primer encuentro. No obstante se indagaron los siguientes rubros:

- Percepción con relación al origen de la dificultad para leer y escribir en sus hijos.
- Revisión de los antecedentes escolares de sus hijos.
- Relación con la profesora de grupo.
- Dinámica familiar actual.

Asimismo, se planteó la importancia que cobra para todo niño construir su propia identidad, ser autónomo e independiente, poder decir “No” como una forma de reafirmación y diferenciación de los demás, en principio de los padres.

Las frases más significativas fueron las siguientes:

FRASES DE LAS MADRES

Yo también tuvo ese problema (Mamá de Luca).

Yo me he peleado con mi esposo por problemas de nosotros y eso lo veía ella (Amelie).

Es que la maestra L. no les enseñó nada (mamá de Danae).

Me dice que no y le dejo de hablar (mamá de Carlo).

Ya no sé qué hacer (mamá de Danae).

Es que tú tienes que ponerle más atención, yo antes era así pero ahora ya la apoyo más (mamá de Amelie).

Es muy floja, no quiere (mamá de Danae).

Muchas mamás no aceptamos cómo son nuestros hijos (mamá de Carlo).

Yo ya le he dicho a la maestra que le puede pegar para que aprenda (mamá de Danae).

Observaciones.

Observamos una marcada resistencia en las madres para verbalizar lo que pensaban con relación a sus hijos, familia y profesora de grupo. Esto posiblemente por el temor a que se supiera fuera del grupo. Igualmente, notamos una tendencia en las madres para presentarse como ejemplo ante los demás, sugiriendo acciones de mejora familiar y personal.

ANEXO 1.5

ENTREVISTA CON PROFESORA DE 2° C

FECHA: MARZO/2009

La entrevista se realizó durante la clase por petición de la profesora, no contaba con otro espacio ni tenía mayor tiempo disponible. Esto motivo que se redujeran las preguntas para proteger la confidencialidad de los casos. Se entrevistó únicamente a la profesora de 2° C, en ese momento los niños que continuaban asistiendo a terapia pertenecían a ese grupo.

FRASES DE LA PROFESORA

Amelie

Con ella no había tanto problema, solo que el año anterior emitía letras y tenía dificultad con las sílabas compuestas.

Ha mejorado mucho, ya lee bien y el dictado de palabras y los enunciados los hace bien. Hace las tareas.

Ha estado tranquila en la escuela y últimamente he visto que habla más con sus compañeros. Con Amelie no hay problema, se desenvuelve bien con sus compañeros y no tiene problemas en matemáticas.

Danae

Llegó sin leer, no leía ni escribía.

Empieza a leer, emite algunas letras. Ha mejorado en la lecto-escritura.

En matemáticas no se sabe ninguna tabla y hace sumas y restas sencillas.

En el salón platica y se distrae, en las tareas no es constante.

La familia apoya a Danae lo suficiente, no demasiado.

Marco

Muy mal, no leía, escribía solo vocales y veo que tiene problemas de lenguaje, cambia la “r” por la “l”, sería bueno que la mamá lo llevara a terapia de lenguaje.

Ahora ya está leyendo porque la mamá lo lleva a clases de regularización y apoya a Marco. En matemáticas no va bien, se sabe del 1 al 40, no sabe las tablas y hace sumas y restas sencillas.

Hace un mes estaba rebelde, pero si ha habido avances, a veces no trae la tarea.

Antes la mamá no estaba muy al pendiente de Marco, ahora veo que está más dispuesta a ayudarlo.

Una vez terminado el grupo, intentamos reunirnos con la profesora; sin embargo, en la escuela nos comentaron que había nueva directora y no nos podía dejar pasar hasta que habláramos con ella. Fuimos dos ocasiones más y tampoco la encontramos.

Anexo 2

Sesión Uno: Registro completo

Fecha: Enero 2009
Asistentes: Amelie, Carlo, Cosette, Danae, Luca, Marco.
Coordinadora (PS): Ana Elisa (Comentarios entre paréntesis)
Observadora: Marisol [Observaciones entre corchetes]

Sala de espera

PS: Hola, ya están casi todos y vamos a pasar al aula donde vamos a trabajar. Sus mamás los van a esperar aquí. Vengan es por acá. Para allá...
(Bajan por las escaleras y caminan tranquilamente por el pasillo hasta que llegamos al aula)

Aula de usos múltiples

PS: Aquí hay un tapete para que nos podamos sentar. Bueno, yo soy Ana y ella es Marisol. Algunos de ustedes ya nos conocen porque tuvimos una entrevista con sus mamás y también con ustedes. Algunos vinieron con Marisol y otros conmigo.

Luca: Yo contigo.
(Refiriéndose a mí)

PS: Sí, tú viniste conmigo, Cosette y Carlo... A ustedes no los conocía pero ahorita nos vamos a presentar.
[Lo primero que atrae la atención de los niños es la textura del tapete de fomy en el que se sentaron y empiezan a frotarlo con las manos]

PS: Están frotando el tapete... ¿qué sienten?

Luca: Rico.

Marco: Rico.

Danae: Caliente.

PS: Algunos rico y otros caliente...
(Ríen)

PS: Les decía que mi nombre es Ana y el de ella Marisol, somos psicólogas y estamos realizando nuestras prácticas de la Maestría aquí en el Centro Comunitario... nosotras vamos a estar con ustedes en este grupo. Yo voy a ser la coordinadora y Marisol la observadora del grupo.

Luca: ¿Qué es eso?

PS: Bueno, yo como coordinadora voy a estar con ustedes, les voy a preguntar algunas cosas, a veces les voy a pedir que hagan dibujos y también les diré lo que voy pensando de lo que pasa en el grupo... voy a trabajar con ustedes para que vayamos entendiendo por qué les pasa lo que les pasa, sus mamás y maestras nos dijeron que les cuesta trabajo aprender a leer y escribir...
(Los niños se observan serios ante lo que acabo de decirles)

PS: Y Marisol será la observadora, ella va a escribir lo que hablemos en el grupo. Después ella y yo lo platicaremos para entender mejor lo que va sucediendo con el grupo y poder trabajar mejor. Algo importante que deben saber es que lo que ella

anote será confidencial, quiere decir que solo lo sabremos nosotras y no se lo diremos a sus papás ni a sus maestras.

(Los niños escuchan con atención, ya no frotan el tapete)

PS: Ya les dije mi función y la de Marisol y ahora les diré la suya.

Luca: ¿Cuál es?

PS: Su función es que digan lo que piensan y sienten de su dificultad para leer y escribir... tal vez al principio les cueste un poco de trabajo pero ya después no tanto. Es importante que hablen lo que piensan para vayamos entendiendo lo que les sucede y se vayan sintiendo mejor...

(Sonríen)

PS: Muy bien, ahora ustedes se van a presentar. Van a decir su nombre, cuantos años tienen, en qué salón van y con qué maestra, si quieren pueden decir algo más por ejemplo qué les gusta hacer... Van a empezar por acá y seguimos así.

(Señalo a mi derecha)

Luca: ¿Yo?

PS: Sí.

Luca: Me llamo Luca, ¿qué más?

PS: ¿Cuántos años tienes?

Luca: Ah, tengo ocho años y voy en segundo A, con la maestra Maitza.

PS: Ok, ¿algo más que quieras decir?, ¿qué te gusta hacer?...

Luca: No.

PS: Ok, bienvenida Luca.

(Miro a Cosette que se encuentra a la derecha de Luca)

Luca: Sigues tú.

(Dice a Cosette)

Cosette: Cosette, tengo siete años y voy con Luca.

PS: Ok, ¿algo más que quieras decir?

Cosette: No.

PS: Ok, bienvenida Cosette.

(Observo a Danae que está sentada a la derecha de Cosette)

Danae: Yo soy Danae, tengo siete años y voy en segundo C. Voy con Amelie, Maro y Carlo.

PS: Ok, bienvenida Danae.

(Continúa Amelie)

Amelie: Me llamo Amelie y tengo ocho años, voy con la maestra Celia y estoy en segundo C, voy con ellos.

(Señala a Carlo, Marco y Danae)

PS: Bienvenida Amelie.

(Continúa Marco, sentado a la derecha de Amelie)

Marco: Maro...

PS: ¿Cuántos años tienes?

Marco: Siete, voy con ellos.

(Señala a Carlo, Amelie y Danae)

PS: ¿Quieres decir algo más?

Marco: No, sigue él.

(Señala a Carlo,

Carlo: Me llamo Carlo tengo siete años.

PS: ¿Con qué maestra vas?

Carlo: Con la maestra Celia.

- PS: Muy bien, bienvenido C. Bueno, hace ratito les dije que Marisol y yo somos psicólogas, nosotras no somos maestras y no ponemos calificaciones, lo que ustedes dibujen o escriban aquí es solo para conocerlos mejor y para poder hablar de lo que piensan y sienten, de lo que les pasa.
(Los niños escuchan atentos)
- PS: Otra cosa que debo decirles es que aquí no se pueden lastimar, ni lastimar a los demás. Esto es importante para que puedan pertenecer al grupo. También deben cuidar este lugar y el material que utilicen. ¿Qué piensan de lo que les he dicho?
(No contestan)
- PS: Otra cosa que tenía que decirles hoy, mmmm, el grupo va a durar diez sesiones, nos vamos a reunir en diez ocasiones aquí, en el Centro Comunitario, en esta aula. Un día a la semana, los lunes de 5 a 6:15 de la tarde. Con sus mamás ya hablamos del costo de esta atención y de cómo pueden pagar para que no sea problema y ustedes puedan venir. ¡Ah, otra cosa! si al terminar el grupo Marisol y yo consideramos que alguno de ustedes necesita una atención individual lo canalizaremos con otra psicóloga que lo pueda atender ya no en grupo sino de manera individual...
(Los niños empiezan a frotar nuevamente el tapete, están muy inquietos]
- PS: Escuchen, esto es importante. Otra regla en el grupo se llama de restitución, que quiere decir que si algo sucede fuera de aquí y que tenga que ver con el grupo deberá decirse en la próxima sesión para poder trabajarlo y que no afecte al grupo ni a sus integrantes. Por ejemplo, si alguno de ustedes dice en la escuela algo que dijo aquí uno de sus compañeros, deberá hablarse la próxima ocasión que nos reunamos para ver que sucedió y como solucionarlo, ¿si me entendieron?
(Algunos me voltean a ver y otros asienten con su cabeza)
[Los niños están muy inquietos, se mueven por todo el tapete]
- PS: Ya los veo muy inquietos... ¿qué sucede?
- Marco: Queremos hacer algo.
- PS: Me parece bien, pero primero les voy a preguntar algo.
(Me voltean a ver)
- PS: Sus mamás y maestras dicen que a ustedes les cuesta trabajo aprender a leer y escribir, ¿ustedes qué piensan?, ¿qué problemas creen que tienen?
- Todos: Ninguno.
- Luca: No voy bien en la escuela.
(Marco, Danae y Luca nuevamente frotran el tapete de fomy con sus manos y se ríen)
- PS: Se están riendo, ¿qué pasa?
- Luca: El tapete.
- PS: ¿Qué sienten?
- Todos: Cosquillas.
- PS: ¿Les gustan las cosquillas?
- Todos: Sí.
- PS: ¿En dónde les gusta que les hagan cosquillas?
- Todos: En la panza.
(Se ríen)
- PS: ¿Qué piensan?
- Todos: Nada.
- PS: ¿Por qué están aquí?
- Danae: Vamos mal en la escuela.

Amelie: A veces bien, a veces mal.
PS: A veces bien, a veces mal... Algunos ya se conocían...
Danae: Nos estamos reconociendo.
PS: Algunos tienen la misma maestra...
Marco: La maestra Celia nos deja mucha tarea, llenamos toda la hoja.
[Carlo, Danae y Amelie asienten con su cabeza]
PS: Cuando su maestra les deja mucha tarea, ¿cómo se sienten? ¿Qué piensan?
Todos: Nada.
PS: ¿Enojados?
Todos: No.
PS: ¿Tristes?
Todos: No.
PS: ¿Aburridos?
Marco: Yo sí.
PS: ¿Dónde se sienten aburridos?
[Carlo, Cosette y Danae responden que en su casa y Luca, Maro y Amelie dicen que en la escuela]
PS: ¿Qué hacen en su escuela?
Amelie y Danae: Trabajamos, dibujamos, escribimos, leemos.
PS: Trabajan, dibujan, escriben...
Marco: Comemos.
PS: Comen...
Luca: Juego al juego de la mosca.
PS: ¿Cómo es ese juego?
[Luca tararea la canción del juego. Los otros niños únicamente la miran]
Luca: Mmm, antes jugábamos, ya no poque hay niños juguetones.
PS: ¿Y qué pasó?
Luca: La maesta castiga y no salimos al ecreo.
PS: ¿A quién le pasa esto?
(Luca, Maro y Carlo responden que a ellos les pasa)
Luca: La maesta castiga a los inquietos y a los que son latosos.
Marco: Este niño es muy latoso, se para, no trabaja y es muy chismoso.
(Señalando a Carlo. Carlo solo sonrío)
[Maro le dice algo al oído a C]
Carlo: A Maro le anda del baño.
Marco: No es cierto.
Luca: También a Quistina la castigan.
(Noto que Maro agita su cuerpo como si quisiera orinar)
PS: ¿Quién quiere ir al baño?
Todos: Yo.
PS: Los baños están arriba. Aquí los espero.
(Todos corren hacia el baño y van riendo)
Marco: No podemos entrar a los baños porque estaban mojados. Fuimos a los de abajo pero no sabemos dónde están.
(Mar les sugiere que vayan a los baños de abajo y les explica donde se encuentran)
[Los primeros en regresar son Carlo, Maro y Amelie Después llega Danae y por último Luca y Cosette]
Luca: Nos queíamos lava las manos y no caía agua.

PS: Parece que no a todos les ganaba del baño, pero todos quisieron ir al baño...
(Todos ríen)

PS: ¿Les pasa esto en la escuela?

Marco: La maestra no nos deja ir al baño.

Amelie: Un niño se hizo pipí.

PS: No lo dejó ir al baño y se hizo pipí...

Amelie: Sí.

Danae: La maestra castiga a los que se portan mal.

Marco: A esta niña la regaña la maestra.
(Refiriéndose a Danae. Danae molesta se aparta de Marco).

PS: A veces parece más fácil hablar de lo que le sucede a las otras personas que de lo que le sucede a uno mismo...
(Marco sonríe. Todos están atentos)

PS: Estamos aquí también para que puedan hablar de lo que no les parece, lo que les molesta, lo que los pone tristes...
[Se quitan del tapete de fomy para frotarlo nuevamente. Luego se vuelven a sentar en él]

Cosette: Mi mamá ya no estaba allá arriba.

Carlo: Un señor estaba sentado allá arriba. Las sillas estaban vacías.

PS: Tal vez fueron al baño porque querían ver si sus mamás seguían ahí. El grupo los asusta un poco ser algo nuevo para ustedes...
(No contestan)

Luca: ¿Cómo se ama el tapete?

Marco: ¿De quién es?

PS: Es del Centro Comunitario y ustedes pueden usarlo.
(Continúan frotando el tapete)

PS: Bueno, quiero comentarles otras cosas importantes que se me estaban olvidando. Hoy esperábamos a dos niños más y no llegaron, es importante que sus mamás nos avisen cuando vayan a faltar para no esperarlos y avisarles a los demás niños del grupo... También informarles que vamos a reunirnos con sus mamás los miércoles cada quince días para trabajar con ellas y que puedan apoyarlas mejor...
(Siguen jugueteando con el tapete pero escuchando lo que digo)

PS: Lo que ven aquí es una grabadora y la vamos a utilizar para grabar algunas sesiones. Es una ayuda porque a veces es muy difícil acordarse o anotar todo lo que se habla en el grupo...
(Los niños observan y tocan la grabadora)

PS: También es necesario que sepan que otra regla del grupo es la abstinencia, esto quiere decir que lo que ustedes hablen aquí se queda aquí y los demás no lo pueden andar contando allá afuera...

Marco: Yo no digo nada.

Luca: Yo tampoco.

PS: Ok.

PS: ¿Cómo es que algunos ya se conocían?

Danae: Vamos en dos grupos.

Luca: Ella y yo íbamos en la otra escuela.
(Señala a Amelie)

PS: ¿Cómo en la otra escuela?

Amelie: En el kínder.

Danae: Yo iba con ella.
(Refiriéndose a Cosette)

Luca: Queo que también iba con él.
(Señala a Carlo).

Carlo: No.
[Nuevamente frotan el tapete de fomy]

Danae: ¡Ay! Me dio toques.
(Todos se ríen)

Luca: Auch, siempre me pego, me tira mi hermano.
(Se deja caer en el tapete)

Luca: Me voy a i a vivi a Pachuca, mi hemano también porque ya se casó.

Danae: Mi hermano también me pega.

Marco: Mi hermana me ahorca.

Carlo: Mi primo me pega.

Amelie: Mi hermano me hace cosquillas.

PS: ¿Y ustedes qué les hacen a sus hermanos?

Todos: Les pegamos.

Amelie: Y les hacemos cosquillas.

PS: ¿Cuántos años tienen sus hermanos?

Todos: 11... 10... 18... 12...

PS: Parece ser que todos tienen hermanos mayores...

Danae: Estás gordito.
(Dice a Marco).

Marco: No es cierto.

Luca: ¡Me apachurro como tortilla!

PS: Bueno, faltaba decirles que aquí hay una caja con material para que ustedes puedan trabajar. Hay lápices, colores, plumones, hojas blancas, masa y tijeras.
(Los niños abren la caja y exploran su contenido)

PS: El día de hoy van a hacer un dibujo, el que ustedes quieran hacer. Después hablarán de lo que dibujaron. Aquí hay hojas blancas.

Luca: Yo epato.

Todos: Yo, yo.
(Estiran sus manos para que les dé las hojas)

PS: ¿Qué hacemos?
(Se miran entre ellos y ríen. Cada uno toma su hoja)

PS: Ok, cada quien toma su hoja...
[Todos los niños eligen sentarse en las bancas para realizar sus dibujos.[Luca hace constantemente un sonido parecido al de un perrito aullando]

Luca: Mira cómo hago, cómo grito au, au, au.

PS: ¿A quién le gusta gritar?

Danae: No estoy loquita.

PS: ¿Les han dicho que están loquitos cuando gritan?

Todos: Mi primo... mi hermano... mi mamá... mi papá.

PS: Su familia...
(Guardan silencio)

Carlo: No sé qué dibujar.

PS: Lo que tú quieras. Recuerden que aquí no hay calificación.

Marco: ¿Cuándo salimos de aquí?

PS: ¿Cuándo termina el grupo?
Marco: Sí.
PS: El grupo termina el 30 de marzo, vamos a tener diez sesiones y al final haremos una despedida...
[Marco, Carlo y Danae platican mientras dibujan. Luca, Cosette y Amelie lo hacen sin platicar]
Marco: Carlo está loquito, siempre lo regañan.
Danae: A unos niños los regañan y a otros no.
PS: ¿Cuándo los regañan?
Carlo: Cuando no hacemos el trabajo.
PS: ¿Qué sienten cuando los regañan?
Todos: Mal.
Todos: Nos aguantamos.
PS: Se aguantan...
(Cosette dedica mucho tiempo a sacar punta a su marcador rojo, de aquellos que se van pelando de la punta, frente al bote de basura y prácticamente se lo acaba)
(Amelie realiza su dibujo sin interactuar con los demás)
(Carlo permanece sentado toda la sesión)
Carlo: ¿Me ayudas?
PS: ¿A qué?
Carlo: Cerrar la caja.
(Se refiere a la de colores)
PS: ¿A quienes piden ayuda cuando necesitan algo?
Todos: A mi papá... a mi mamá... a mis abuelitos.
PS: ¿En qué piden ayuda?
Todos: Para hacer la tarea.
(Cosette mueve las persianas y se asoma por la ventana)
PS: ¿En qué piensan cuando dibujan?
Danae: En mi hermano, mi mamá, mi papá y mi perrito.
[Los demás niños dicen lo mismo]
Luca: Ya terminé. Quiero hacer otro dibujo.
(Toma otra hoja)
[Cosette se levanta de su lugar y se asoma por la ventana]
Marco: ¿Qué hay ahí?
(Casi todos, menos Amelie y Carlo, se aproximan a la ventana)
Todos: ¡Guau!
(Ven el árbol que se encuentra fuera del aula, árbol rodeado por cuatro paredes y cuyo tamaño es mayor al de la construcción)
Marco: ¡Está chido!
(Se sientan y siguen dibujando)
Cosette: ¿Me ayudas a hacer el palito?
(Me pregunta)
PS: ¿El tallo?
(Cosette asiente con su cabeza. Hago el tallo)
PS: ¿Cómo van?
Todos: Bien.
[Luca chifla y Maro la sigue haciendo lo mismo. Ambos se ríen]

PS: Ya terminamos por hoy. La siguiente sesión hablaremos de sus dibujos. Aquí hay un folder donde pueden guardar sus dibujos. Vamos a guardar el material en la caja.

[Todos colaboran]

PS: Nos vemos el próximo lunes a las cinco de la tarde. Los acompañamos.

Anexo 3

Dibujos e historias

El número entero indica la sesión y el decimal la secuencia de aparición.

Luca 2.1



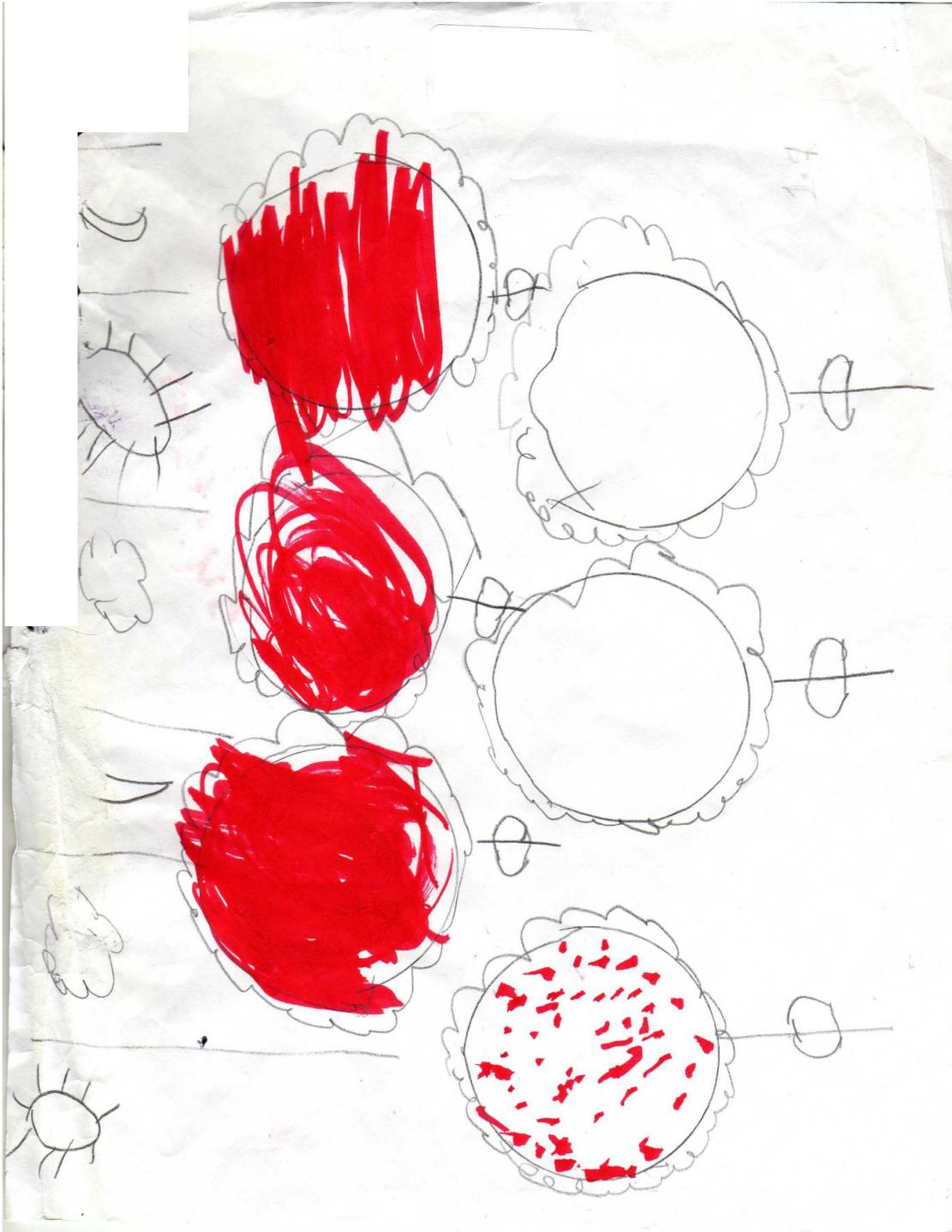
Luca 2.2



Luca 2.3



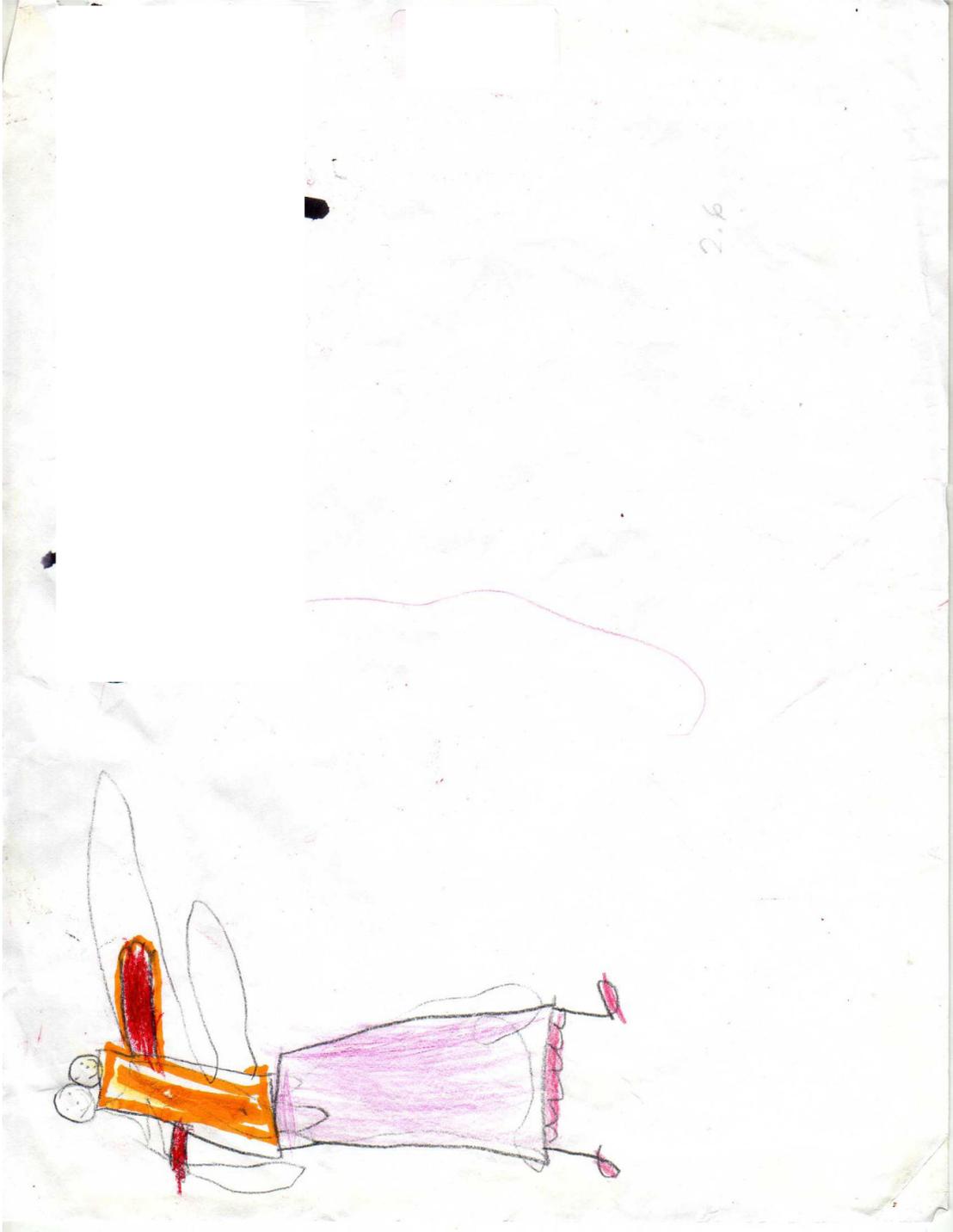
Cosette 2.4



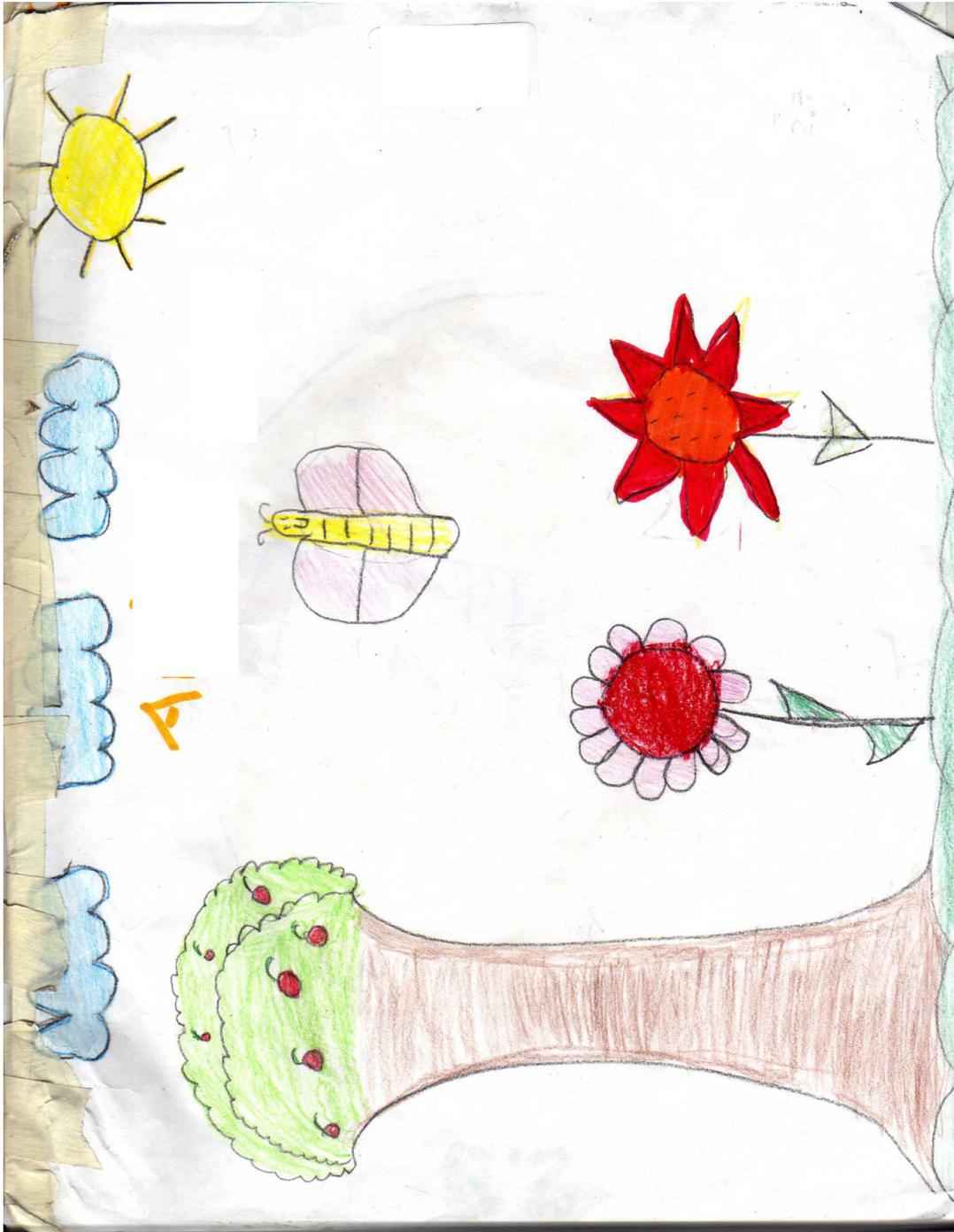
Cosette 2.5



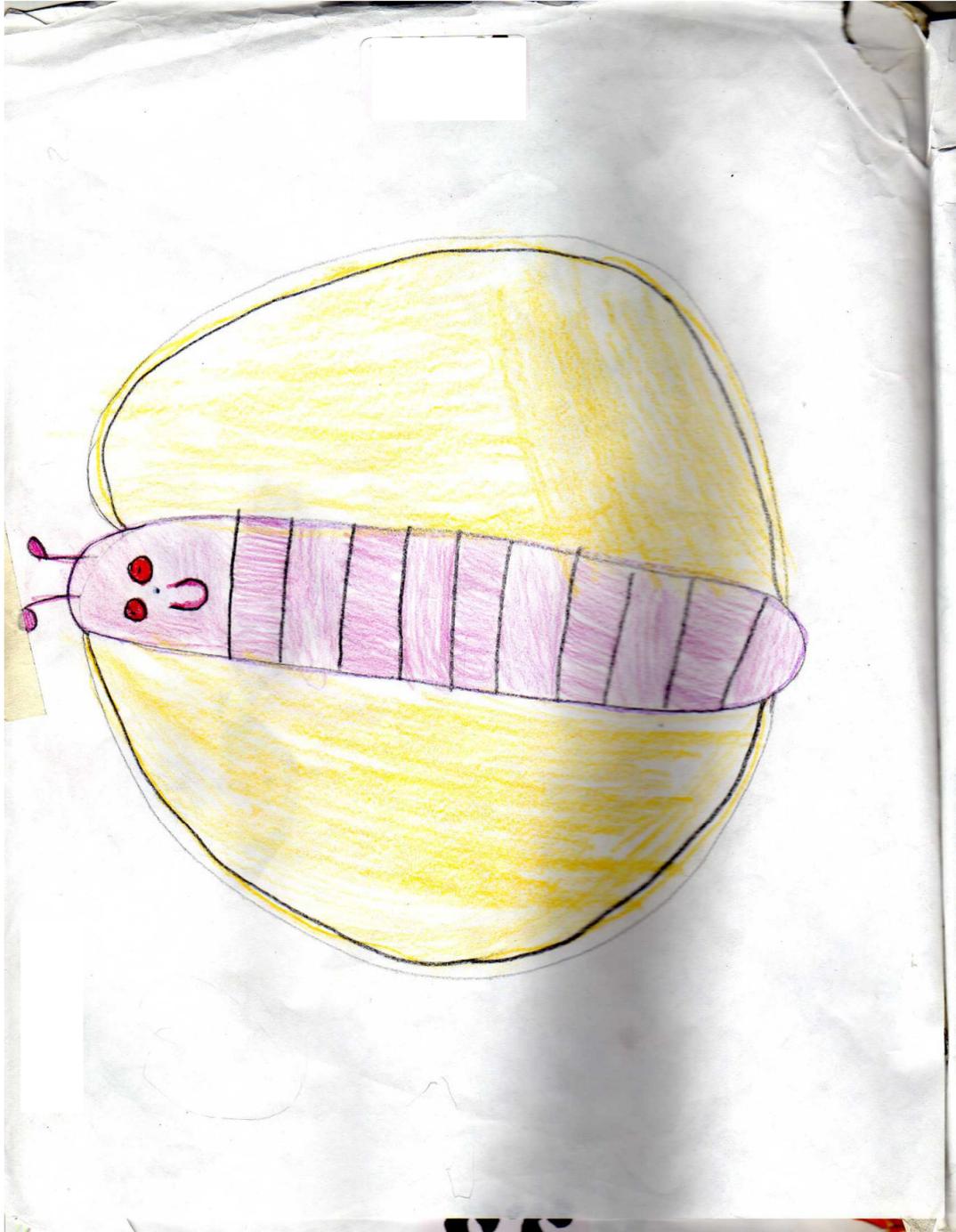
Cosette 2.6



Amelie 2.7



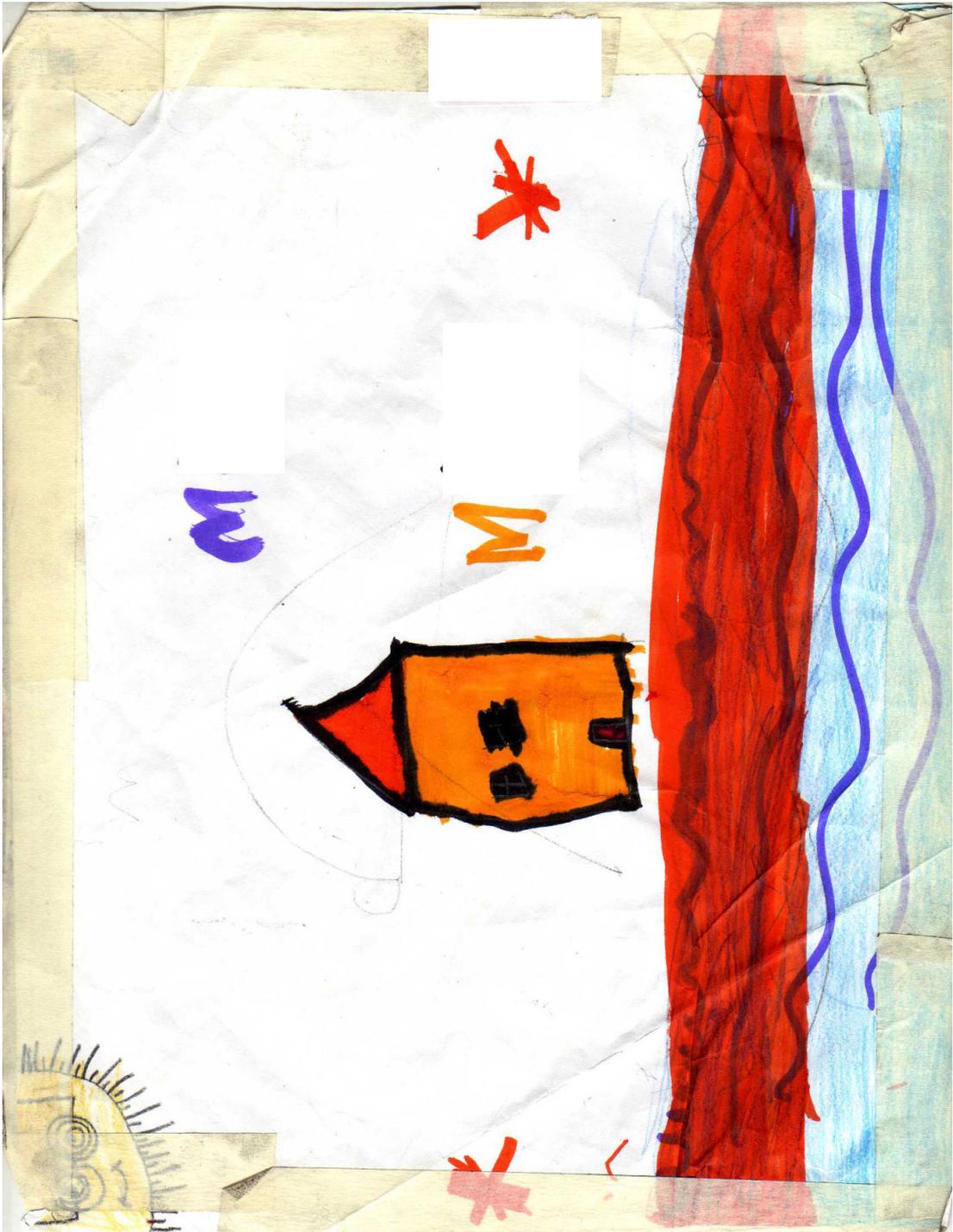
Amelie 2.8



Oliver 2.9



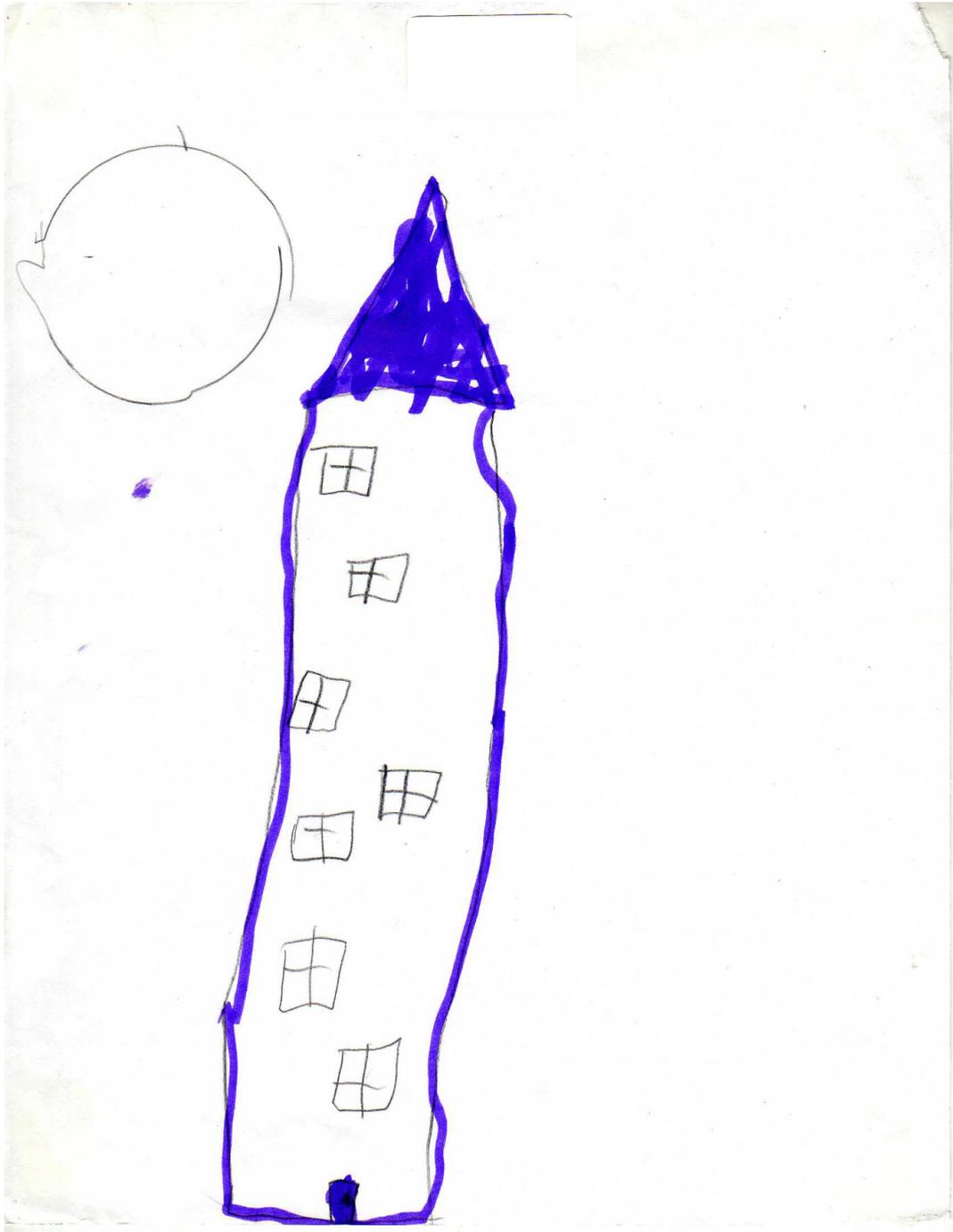
Marco 2.10



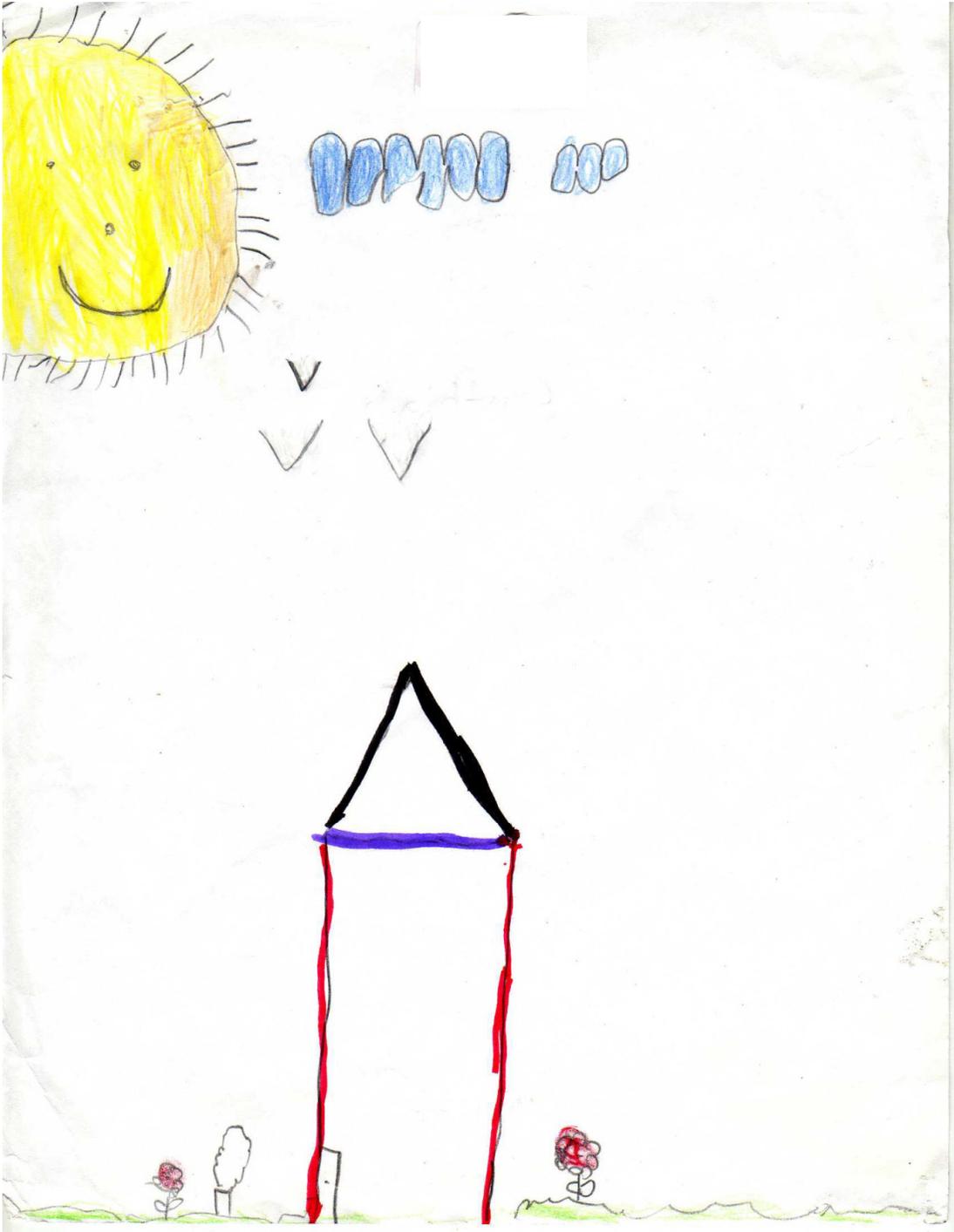
Danae 2.11



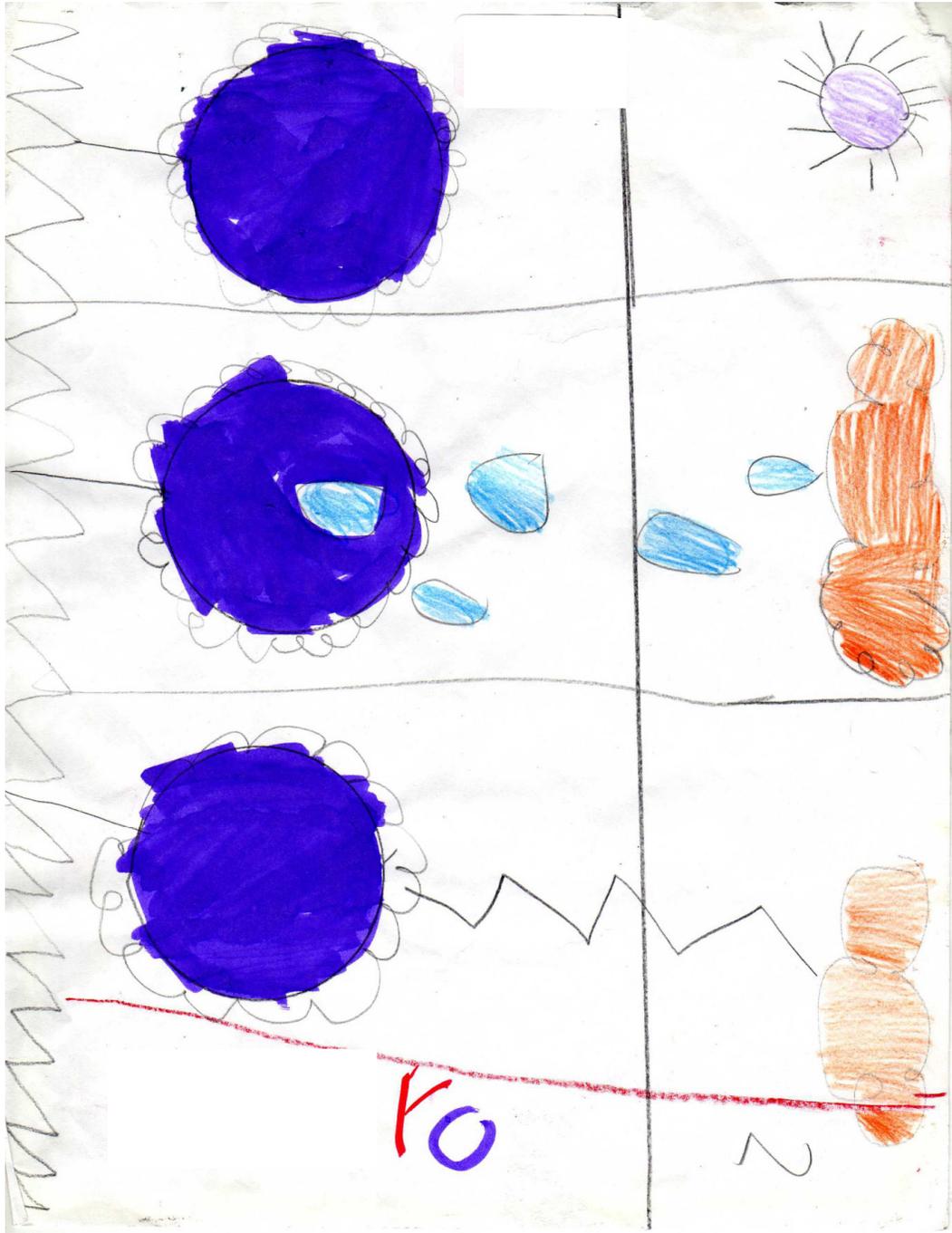
Danae 2.12



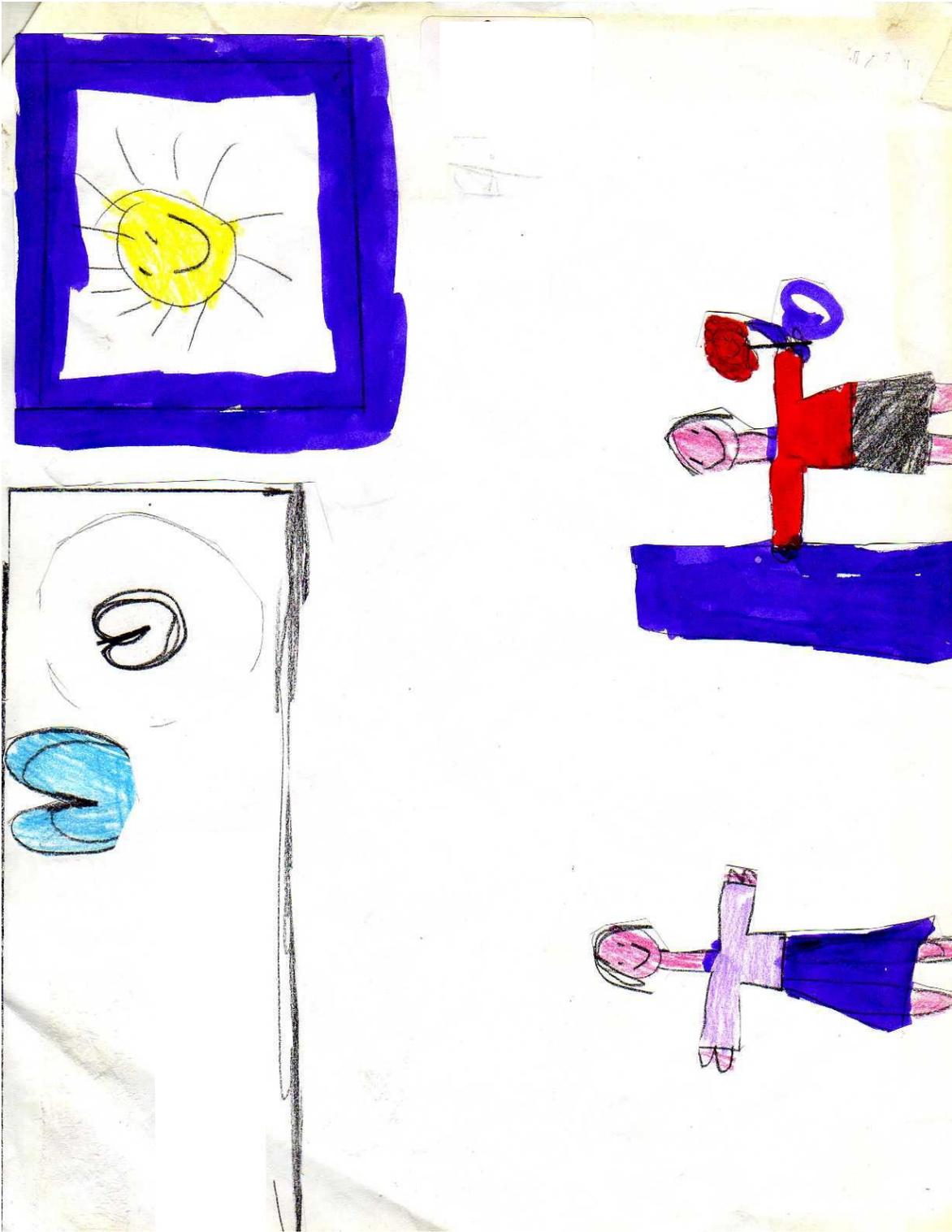
Carlo 2.13



Luca 2.14



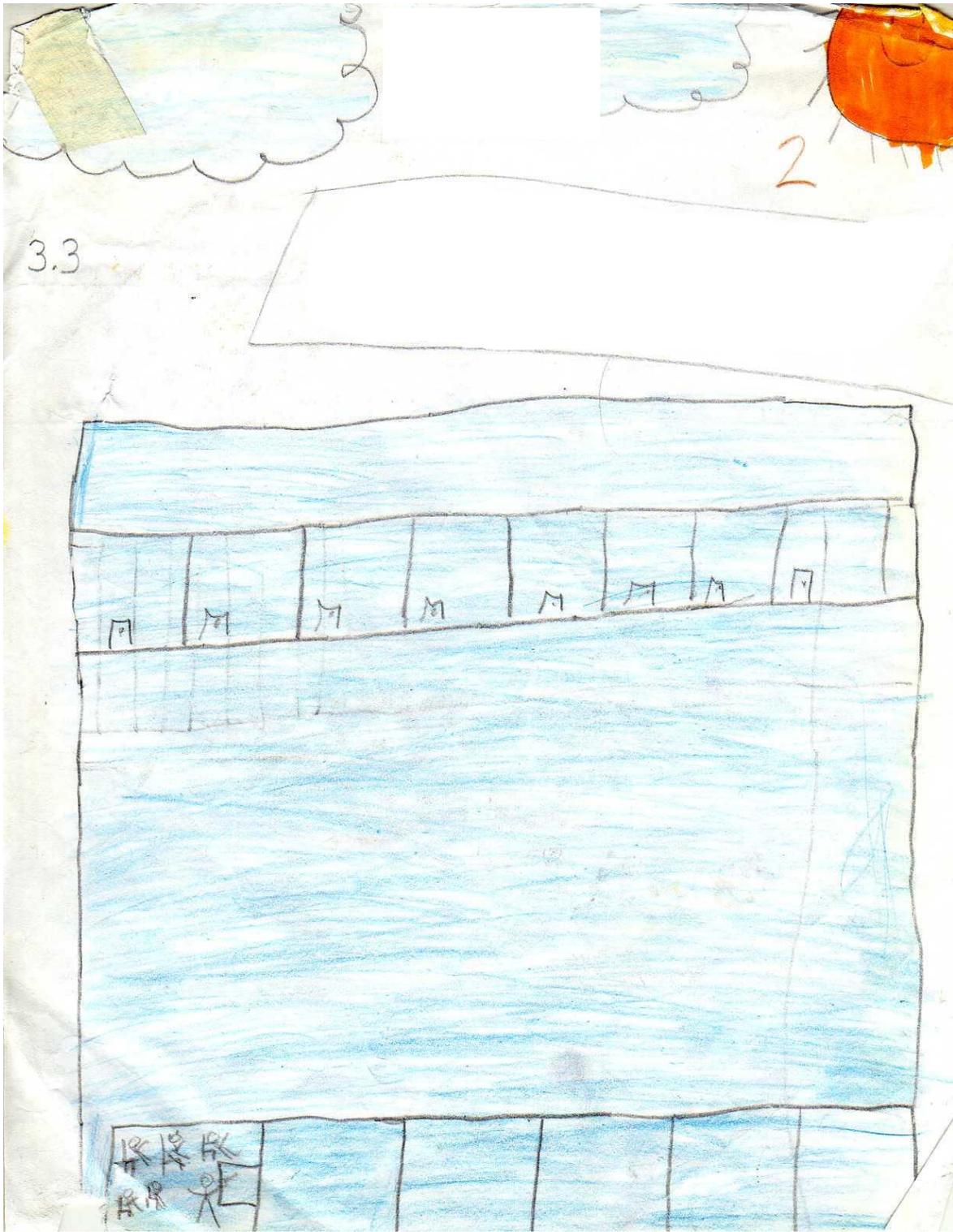
Luca 3.1



Danae 3.2



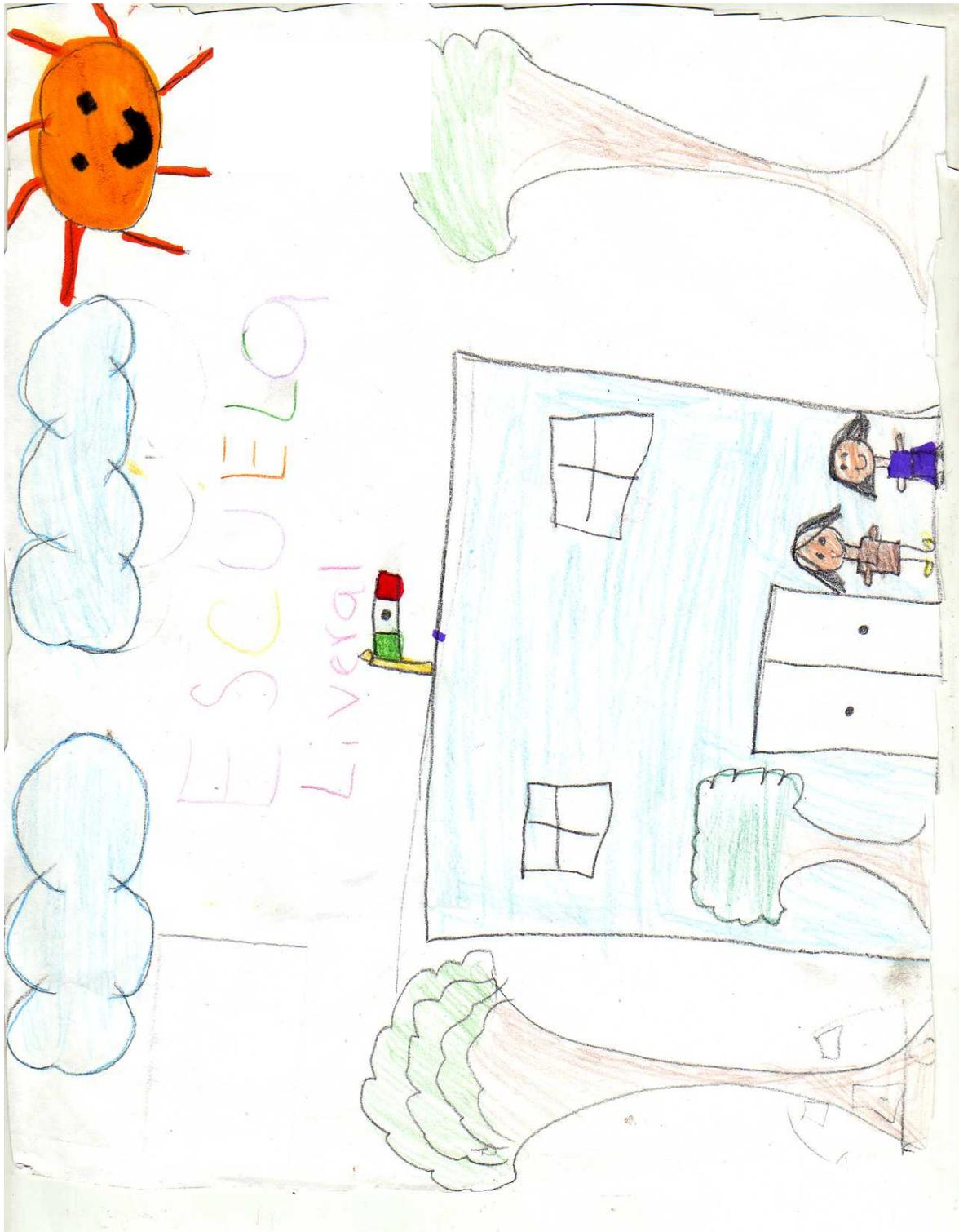
Oliver 3.3



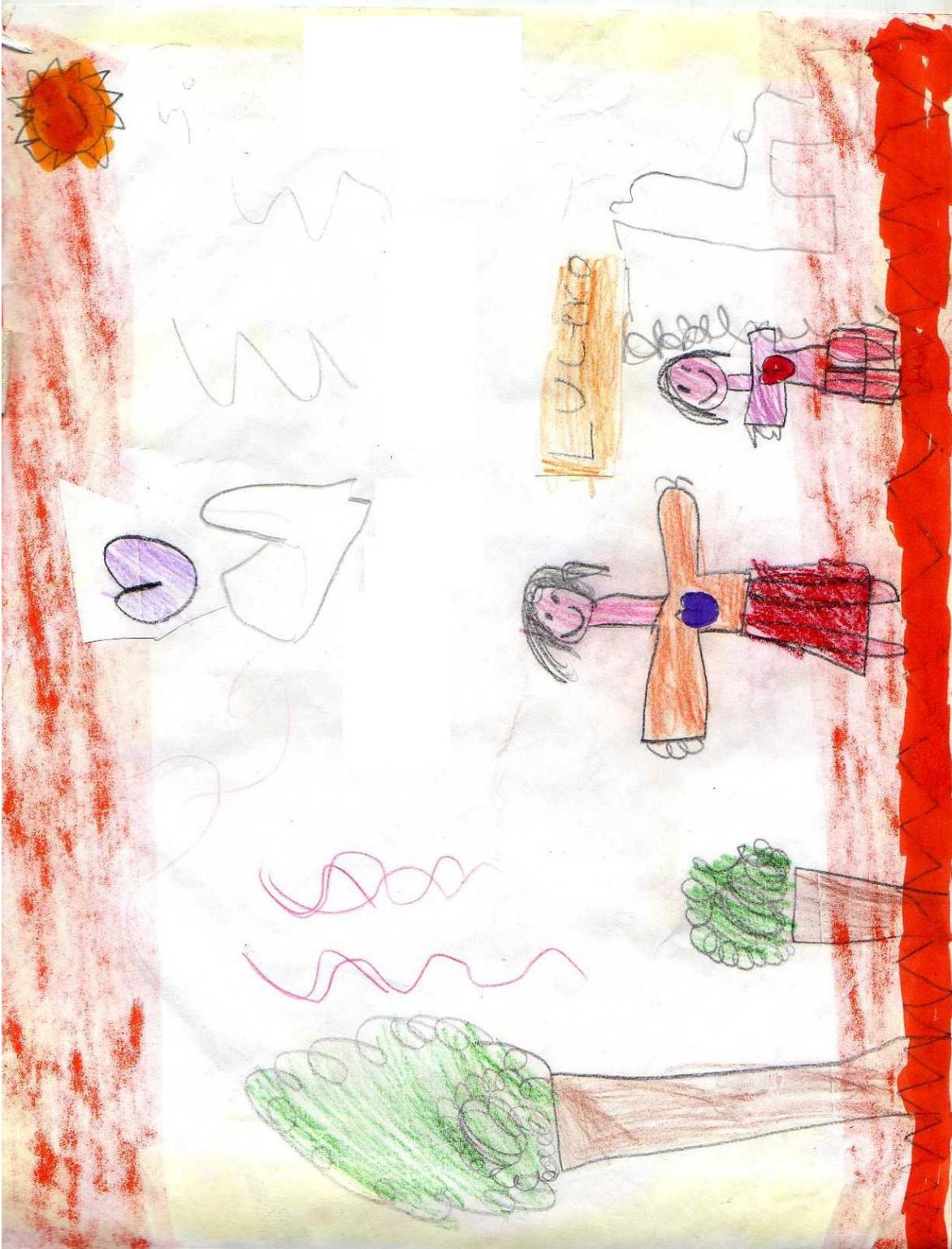
Cosette 3.4

Dibujo no localizado

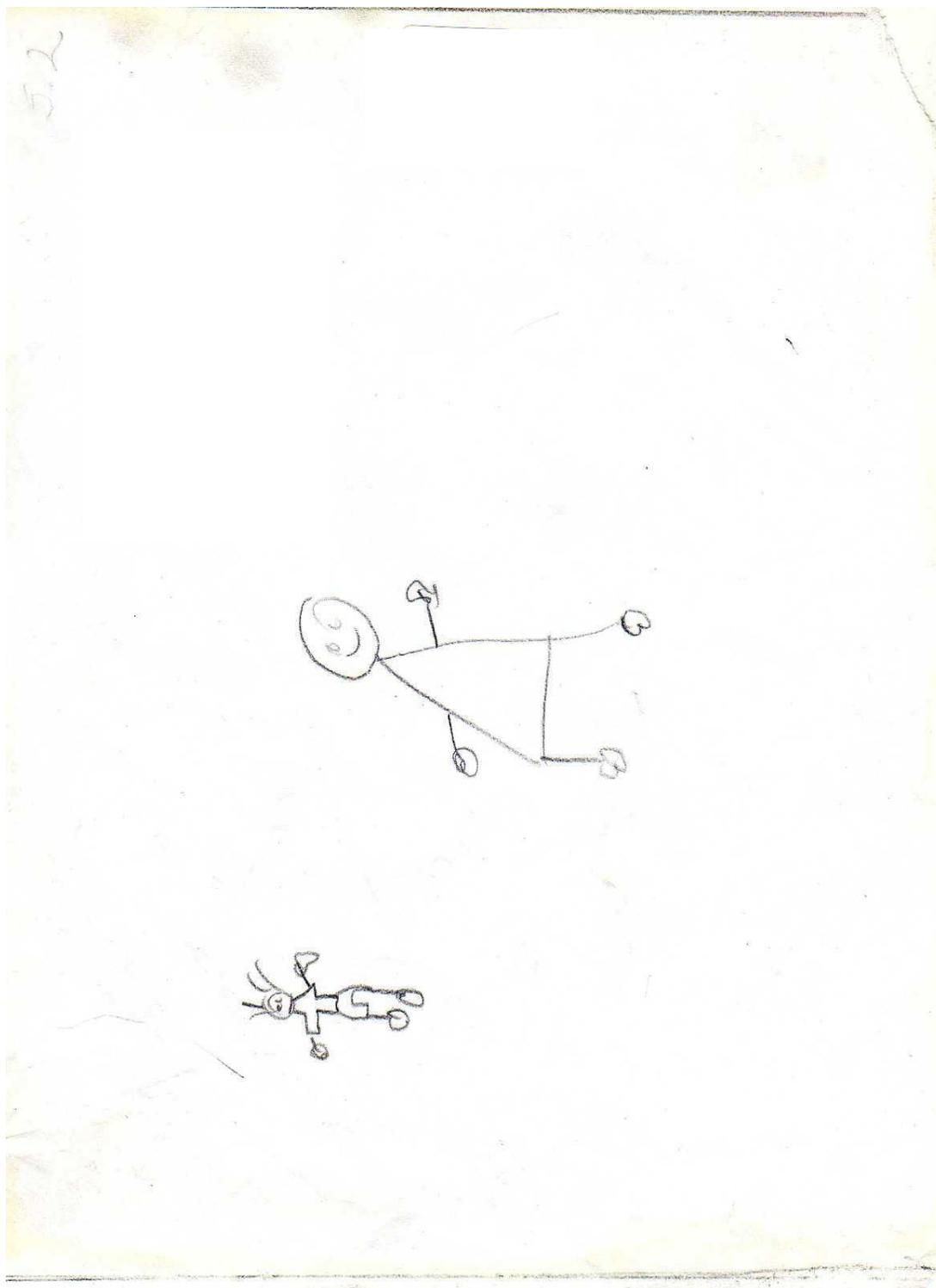
Amelie 3.5



Luca 5.1



Marco 5.2



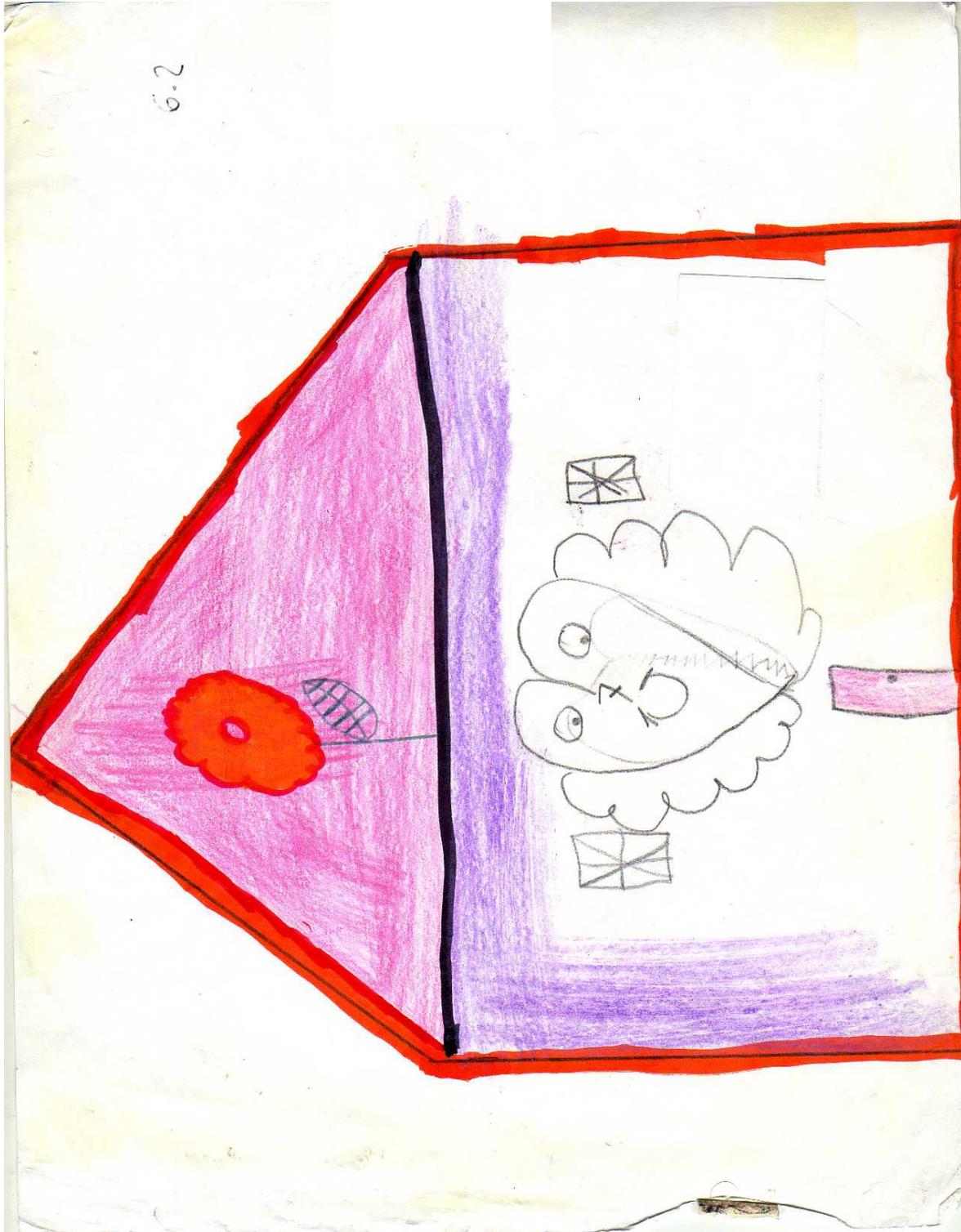
Amelie 5.3



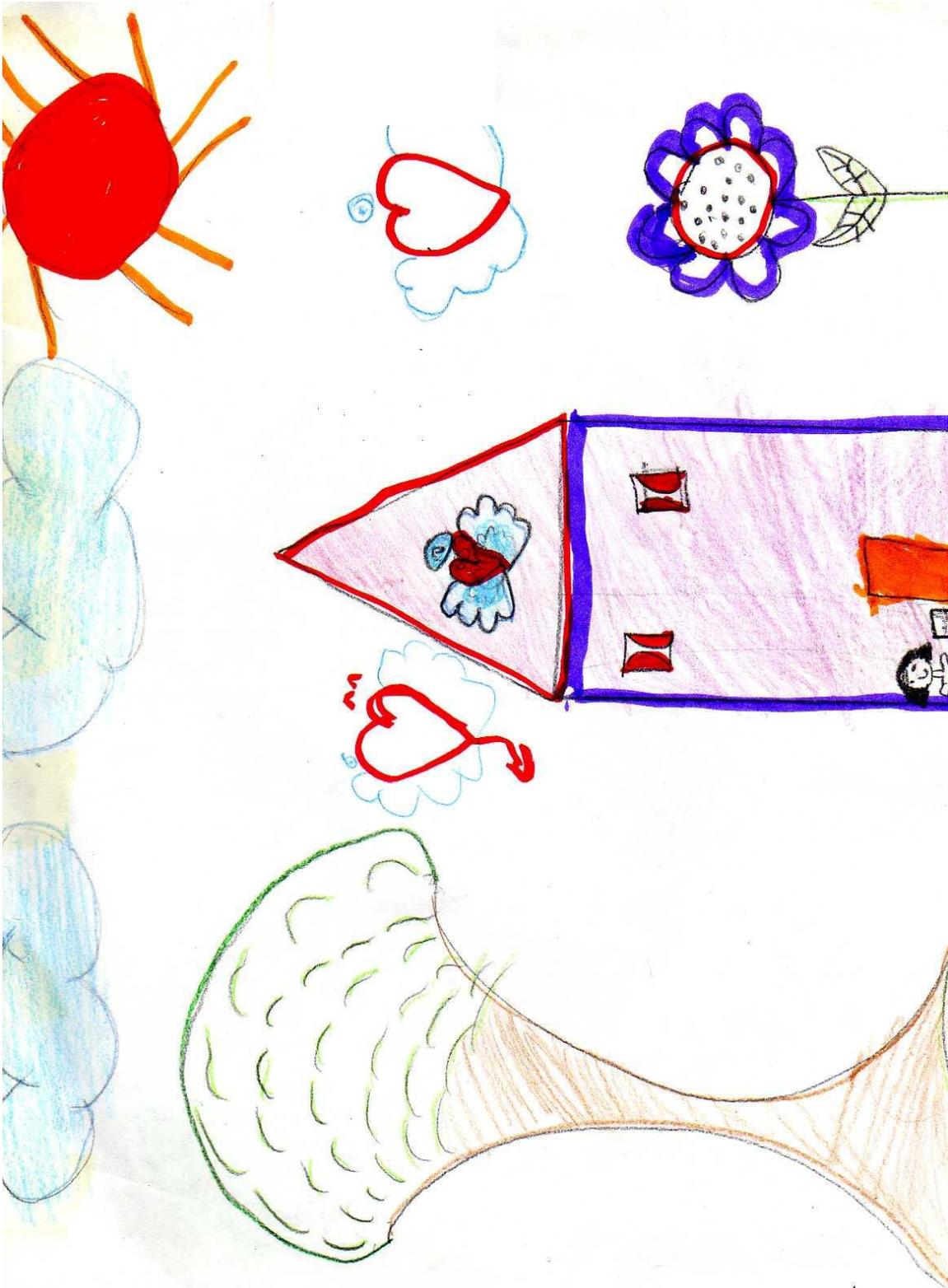
Luca 6.1



Marco 6.2



Amelie 6.3

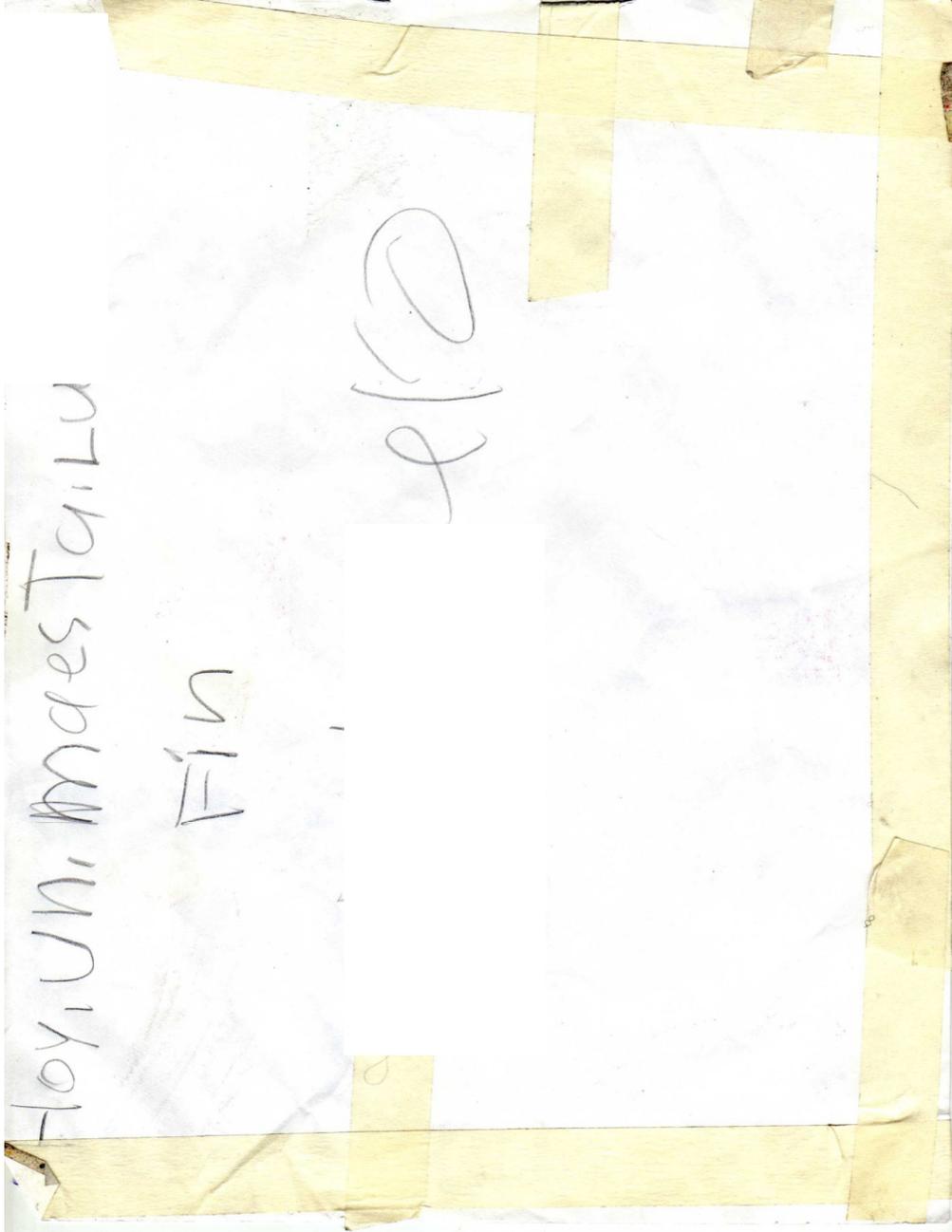


Oliver 6.4

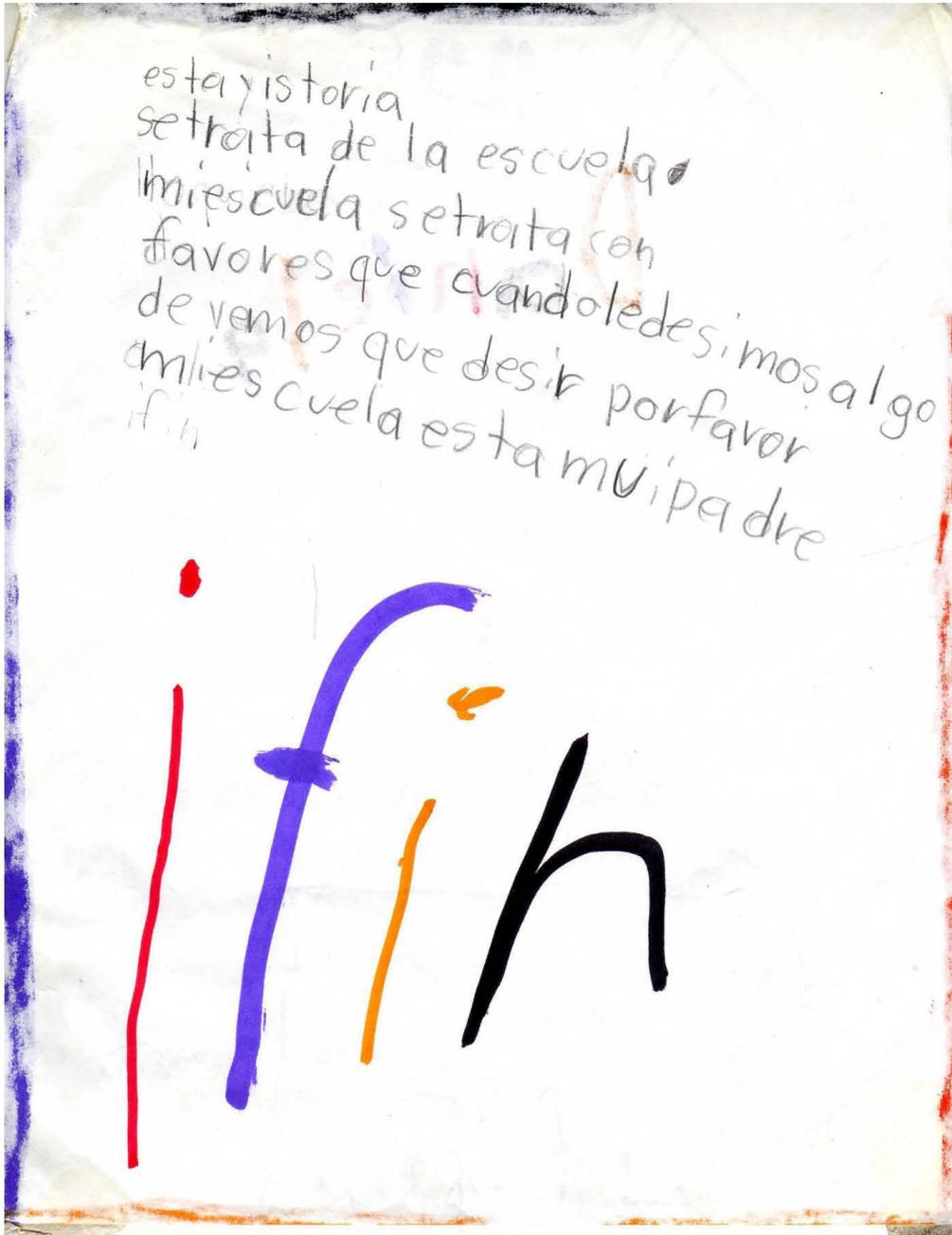


Historias

Luca 3.1



Danae 3.2



Oliver 3.3

es tava es tudiano po
ta mejustares tullat fan vi en mejus
tar iralescuela esac es mi istoria

Amelie 3.5

A

Mi Escuela se llama Liveral y lloroy allí y

Mi Maestra es llama Celia y llo me llamo

Andrea y mipatio esta grande y adios es

Andrea y punto

3.5

