



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSGRADO

PSICOANÁLISIS CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS:

“DISPOSITIVO EDUCATIVO PARA NIÑOS CON TRASTORNOS EN LA  
SUBJETIVIDAD.”

Previa a la obtención del Grado Académico de Magíster en Psicoanálisis  
con Mención en Educación

ELABORADO POR:

ANA MARIA DOLORES CEDEÑO MURILLO

Guayaquil, a los 5 días del mes de Febrero de 2013



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

## SISTEMA DE POSGRADO

### CERTIFICACIÓN

Certificamos que el presente trabajo fue realizado en su totalidad por Licenciada Ana María Dolores Cedeño Murillo, como requerimiento parcial para la obtención del Grado Académico de Magíster en Psicoanálisis con Mención en Educación.

Guayaquil, a los 5 días del mes de febrero de 2013

#### DIRECTORA DE TESIS

---

Dra. Piedad Ortega de Spurrier

#### REVISORES:

---

Dra. Cynthia Game

---

Psic. Mayra Landivar de Hanze

#### DIRECTORA DEL PROGRAMA

---

Dra. Nora Guerrero de Medina



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

## SISTEMA DE POSGRADO

### DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

YO, ANA MARIA DOLORES CEDEÑO MURILLO

#### DECLARO QUE:

La Tesis “DISPOSITIVO EDUCATIVO PARA NIÑOS CON TRASTORNOS EN LA SUBJETIVIDAD”, previa a la obtención del Grado Académico de Magíster, ha sido desarrollada en base a una investigación exhaustiva, respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan al pie de las páginas correspondientes, cuyas fuentes se incorporan en la bibliografía. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance científico de la tesis del Grado Académico en mención.

Guayaquil, a los 5 días del mes de Febrero de 2013

LA AUTORA

---

ANA MARIA DOLORES CEDEÑO MURILLO



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

## SISTEMA DE POSGRADO

### AUTORIZACIÓN

YO, ANA MARIA DOLORES CEDEÑO MURILLO

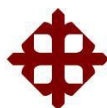
Autorizo a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, la publicación en la biblioteca de la institución de la Tesis de Maestría titulada: "DISPOSITIVO EDUCATIVO PARA NIÑOS CON TRASTORNOS EN LA SUBJETIVIDAD", cuyo contenido, ideas y criterios son de mi exclusiva responsabilidad y total autoría.

Guayaquil, a los 5 días del mes de Febrero de 2013

LA AUTORA

---

ANA MARIA DOLORES CEDEÑO MURILLO



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSGRADO

PSICOANÁLISIS CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS:

DISPOSITIVO EDUCATIVO PARA NIÑOS CON TRASTORNOS EN LA  
SUBJETIVIDAD

Previa a la obtención del Grado Académico de Magíster en Psicoanálisis con  
mención en educación

ELABORADO POR:

ANA MARIA DOLORES CEDEÑO MURILLO

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. PIEDAD ORTEGA DE SPURRIER

Guayaquil, a los 5 días del mes de febrero de 2013

Jacques Lacan nos ha enseñado, tiempo atrás, que en una cura psicoanalítica, se trate de una neurosis o una psicosis, el sujeto, es ante todo un ser que dialoga y no un organismo.

Maud Mannoni, Introducción a su libro “El niño retardado y su madre”.

La escuela inclusiva es perfecta en los papeles, pero no nos engañemos, la situación real es muy diferente.

Mar Calado, Barcelona, España.

## ÍNDICE

Introducción	1
Antecedentes	6
Descripción del objeto de investigación	9
Justificación	9
Preguntas de Investigación	10
Capítulo I: La Psicosis desde la forclusión del Nombre del Padre.	11
Capítulo II: La escuela y los niños con trastornos en su subjectividad.	26
Capítulo III: El dispositivo educativo para la inclusión de niños con trastornos en la subjectividad: psicosis	52
Metodología, Objetivos y Método.	66
Presentación de casos	68
<ul style="list-style-type: none"><li>• Primer Caso: Santiago, ubicar los significantes.</li><li>• Segundo Caso: Marcela, el cuerpo y las palabras.</li><li>• Tercer Caso: José y su nominación por la música.</li></ul>	
Conclusiones	86
Bibliografía	88

## INTRODUCCIÓN

Cada día es más común encontrar en la escuela niños con dificultades de subjetivación, a los que se les hace imposible mantenerse en una relación adecuada con sus pares dentro del aula de clases y con los maestros o docentes, que exigen de ellos un comportamiento rigurosamente “normal”, entendiéndose como tal, conductas que dan lugar a que estos niños sean considerados como “atípicos”, “raros”, “hiperactivos”, “especiales”, para quienes la vida escolar se convierte en un laberinto sin salida.

La escuela está llamada a la humanización de los alumnos que a ella llegan, sin embargo se topa con la inmensa tarea de educar en un tiempo en donde por la caída de los ideales y de la función paterna, el respeto a la autoridad se ha perdido.

Los padres confundidos en su función, entregan a la escuela a sus hijos que en la “noble tarea de educar”, no logra hacerlo.

Ya en los años 50 Jacques Lacan volvió sobre el Edipo freudiano, y al establecer nuevas elaboraciones sobre lo que se conoce en el psicoanálisis como la Metáfora paterna, anticipaba para las siguientes generaciones las consecuencias clínicas de los cambios de época, con cambios en la subjetividad, nuevos paradigmas y un nuevo discurso en la cultura.

En 1957 introduce el concepto de forclusión del Nombre del Padre en la teoría psicoanalítica para referirse y circunscribir la estructura psicótica, si bien no hay en Lacan una sistematización del concepto.

Jacques Alain Miller en la Convención de Antibes nos propone el término “psicosis ordinaria”, a partir de la presentación de casos, refiriéndose con este



término a las psicosis no desencadenadas, cabe recalcar que hasta la actualidad continúa siendo objeto de investigaciones.

La frecuencia de “casos raros”, en la escuela, puede hacernos pensar en pasar de la clínica estructural a la clínica borromea, es decir una clínica que distingue la psicosis y la neurosis en función de la presencia o ausencia de ese operador que es el Nombre del Padre, a la clínica de los registros imaginario, simbólico y real.

La escuela actual no tiene claro qué hacer con estos sujetos desregulados; la educación está marcada por el rasgo fundamental de disciplinar a los alumnos, el discurso del amo prevalece sobre cualquier otro frente al niño, y solo exige una permanente y constante respuesta adecuada, ya que lo califica y lo descalifica, lo pone dentro del inventario y lo valora.

Udenio (2011) dice que la pregunta es sobre cómo la civilización de hoy, enfrenta el estatuto de la llamada *normalidad*. Hablar de *un* niño implica contrastar su condición con la *idea* de niño “normal”, en el campo del que se trate –pedagógico, médico, jurídico, artístico, científico, otros.

La escuela es la representante del campo pedagógico, de tal forma que reproduce las consecuencias del discurso actual de la sociedad, como lo dice Udenio (2011) el discurso de la *cuantificación*, del número, del reino de la cifra. El régimen por el cual toda posición del individuo, es comparada con un parámetro que mide su distancia respecto a la normalidad.

Los cuerpos de los niños actúan más, se mueven, hablan, se comunican a veces desmedidamente, a decir de Laurent (2011) refiriéndose a Lacan en su

última enseñanza “todo el mundo está loco”, que no implica que todo el mundo sea psicótico, pero que la lectura del síntoma debe ser adecuada.

Podemos decir que “esas formas particulares en las que cada niño o adolescente manifiesta su modo de responder a lo que la pulsión le provoca, incomoda a los otros”, incomoda a la escuela, (Udenio, 2010)

El proceso escolar no es una suerte de ensayo y error, es un abordaje del pensamiento y la subjetividad frente a las intervenciones del adulto – maestro. El objeto de conocimiento debe vivificarse, no anularse ni excluirse, de ahí la dificultad en la inclusión a la escuela de niños y adolescentes con trastornos en su subjetividad.

¿Será posible pensar en una escuela en la que se abra paso a los sujetos con trastornos en la subjetivación mediante un dispositivo de inclusión que se permita al docente preguntarse sobre el sujeto, “el imposible de la pedagogía” o el “imposible de educar”, la función del padre, el deseo de la madre?.

Filidoro (2004) en referencia al ámbito del diagnóstico de las dificultades pedagógicas nos indica que hay que apuntar a ubicar la singularidad de la trama que se teje a partir de las complejas interrelaciones que tienen lugar entre un niño, sus padres y la escuela y no ocuparnos de “describir un trastorno”, sino de ubicar, en aquella trama, un problema.

Es necesario que esta sociedad tenga ganas de comprender lo que les pasa a los niños que no crecen de manera ordinaria nos dice Berger (2007).

Hay un largo recorrido de la educación especial y las leyes y reglamentos de inclusión en el país que han culminado en que las políticas educativas a partir

de la publicación de Modelo de Inclusión educativa del Ministerio de Educación del Ecuador, 2008, permitan avizorar una transformación de las escuelas regulares en escuelas inclusivas, contar con personal docente preparado y capacitado y destacar su responsabilidad en las decisiones educativas de los niños y adolescentes.

Es interesante conocer que en el documento del Modelo de inclusión educativa (2008), se toma en consideración lo siguiente “son sujetos de educación inclusiva todos los estudiantes, especialmente aquellos que son vulnerables de marginación en las aulas y de exclusión del sistema educativo”,

No se habla en este documento de los niños y adolescentes con trastornos de la subjetividad ya que el modelo de inclusión es tomado de los paradigmas cognitivo – conductuales, sin embargo asumimos que podemos sentirnos que ya hay una vía para trabajar sobre estos sujetos de la educación y proponer un dispositivo de inclusión.

Este trabajo tiene tres capítulos, en el capítulo número uno se tratarán conceptos fundamentales de la psicosis desde la forclusión del Nombre del Padre buscando dar una visión teórica del psicoanálisis lacaniano; en el capítulo dos, se revisará la situación de la escuela con los métodos que en ella se utilizan en el trabajo pedagógico y las dificultades que pueden presentarse con los niños con trastornos en su subjetividad. En el capítulo tres, se presenta la propuesta del dispositivo educativo para la inclusión de niños con trastornos en la subjetividad, centrados en los sujetos psicóticos, aunque este dispositivo puede tener una aplicabilidad en los sujetos de la educación como una propuesta referencial de la orientación analítica en el campo de la educación. Al final de este trabajo, se

presentan tres casos de sujetos psicóticos, en los que se propuso un trabajo pedagógico con orientación analítica.

No se han agotado en esta tesis los conceptos que sobre psicosis infantil se han investigado por lo que queda abierto a otros recursos teóricos, tampoco queda cerrada la vía de analizar, mejorar, e investigar sobre el dispositivo educativo propuesto.

## ANTECEDENTES

Históricamente los niños psicóticos que marcaban una diferencia de los otros del grupo han sido segregados, señalados y marginados de la educación, una vez que se comprobaba que el niño no podría vincularse con los otros dentro del aula escolar, la misma institución desistía de la idea de poderlo sostener en el sistema educativo.

Tomo esta referencia del texto de Silvia Duschatzck, (2011) “¿Es posible pensar, no una nueva escuela sino “lo otro” de una escuela, de cualquier escuela?” Y esta referencia me mueve a pensar entonces si “lo otro” es una nueva manera de hacer en la escuela partiendo de 3 imposibles que presenta el psicoanálisis, la imposibilidad de *ser*, la imposibilidad de *decir* y la imposibilidad de *tener*. (Portillo,1999)

Partiendo de estas premisas:

1. No se puede educar borrando todo.
2. No se puede cambiar la estructura (del agente y del sujeto de la educación)
3. El modo de goce no se puede borrar.

Como refiere Maleval (2009) la primera dificultad es hacer la distinción entre sujetos psicóticos y neuróticos para poder llevar adelante la dirección de la cura, cuando queremos llevar la orientación analítica al campo de la educación, la situación deviene muy compleja por la cantidad de conceptos que se han venido presentando, desde la psiquiatría, desde las teorías comportamentales y desde el Psicoanálisis.

Para Maleval (2009) el concepto de forclusión del Nombre del Padre aclararía el estado de cosas, sin embargo el mismo Maleval dice, que no habiendo una sistematización elaborada por Lacan, a pesar de haber introducido el concepto en 1957, solo queda recurrir a ciertos escritos como el Seminario III, Las Psicosis, y el texto “De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis.

En este recorrido se pasa de las elaboraciones de la lógica del significante a las propuestas de los años 1970, sobre el goce y lo real, que Jacques Alain Miller en 1972 en su seminario “La Orientación lacaniana” insiste en la importancia de los axiomas del goce.

Entonces podremos decir que del concepto de forclusión del Nombre del Padre a los nuevos conceptos sobre el goce y lo real podemos desplegar un recorrido sobre la psicosis.

Desde las terapias conductistas puede aparecer una sensación de ilusión de una “cura” para el psicótico, porque puede cambiar ciertas conductas por la vida del adiestramiento, sabemos que el psicoanálisis propone un tratamiento a través de la posibilidad de la escucha analítica.

En las primeras enseñanzas de Lacan, para tratar de entender el tema de los sujetos atípicos en su relación con el otro, está la propuesta de que el sujeto no se humaniza solo. La cuestión de “la insondable decisión del ser” (Lacan, 1946) queda siempre en la pregunta, cuándo es que el sujeto puede decidir sobre él mismo, antes o después del lenguaje.

El sujeto surge del viviente por la operación del lenguaje, lo que lleva a admitir la anterioridad del Otro (Otro de lo simbólico) sobre el sujeto y a localizar el nacimiento subjetivo a partir del otro primordial, Ansermet,

(1997). Por lo tanto la psicosis infantil surge de una perturbación en el estadio del autismo primario normal.

La dimensión estructural de los alumnos puede hacer de tropiezo en el aprendizaje, pero aquí más bien se trata de que la escuela debe conocer que hay que tomar en cuenta algunas cosas; la primera es que si bien el goce no puede ser borrado, éste sí puede ser tramitado vía los Ideales que son necesarios para darle sentido a lo que en algún momento no puede ser asimilado por el lado de la escuela ; en segundo lugar, que la escuela puede hacer posible que ciertas situaciones que no son asimilables dentro del marco escolar, puedan ser derivadas para un trabajo clínico fuera de la institución educativa y que se permita así tomar contacto con este profesional para no dejar totalmente fuera al alumno con su problemática; en tercer lugar, que la escuela tome de una vez por todas la responsabilidad de aceptar que el goce no es educable, por lo tanto si no lo es, debe ella misma, aceptar que ni siquiera se puede cambiar aquello, y debe atravesar por el horror de saber que no es capaz de cambiarlo; y en cuarto lugar, la escuela debe estar preparada y aceptar las contingencias, dar un espacio para la sorpresa, la invención singular, particular, el encuentro.

Por lo tanto a manera de idea resumen podemos decir, que la escuela puede tomar como referencia a la orientación analítica, en todo lo que sea posible para que el alumno, haga de la mejor manera en el ámbito escolar, e ingrese al saber académico logrando aprendizajes que resulten importantes, para un saber hacer posterior, dando paso a su singularidad y particularidad.

La conversación del psicoanálisis y la pedagogía puede permitir saber algo de lo imposible. El dispositivo educativo que toma en cuenta la dimensión

subjetiva del alumno con dificultades de la subjetivación, puede dar paso, no a la creación de una “escuela especial”, sino más bien a un lugar que permita al estudiante en la dialéctica de la educación, moverse para poder producir y aprender sin el malestar que supone ser tachado de especial, raro, diferente y atípico.

### **DESCRIPCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN**

Este trabajo plantea la viabilidad de la creación de un dispositivo que orientado por el Psicoanálisis permita la inclusión de sujetos con trastornos de la subjetividad, en la escuela común.

Este dispositivo de inclusión hará lugar en la escuela a los niños y adolescentes, y permitirá a los maestros comprender la relación maestro-alumno desde otro paradigma, considerando la subjetividad del docente y la del sujeto de la educación.

Hablemos que lo atípico pase a ser parte de la escuela, del aula, del patio, de los recreos.

### **JUSTIFICACIÓN**

El papel fundamental de la educación es la de transmitir el conocimiento, permitir el lazo social y hacer circular el deseo de aprender de sus alumnos, para lograr a partir de ahí, un aprendizaje con significación que le permita a los estudiantes, nuevas prácticas inventivas y funcionales en la vida cotidiana.

Este estudio facilitará a los docentes emprender una nueva mirada del vínculo educativo, considerar los aspectos relevantes del psicoanálisis como propuesta teórica paradigmática y pensar a partir de ahí al sujeto de la educación.

Un sujeto que no ha tenido la oportunidad de desvincularse del rótulo de “raro” con el que vive, y que le “pesa” para la vida cotidiana, en la que no es acogido sino más bien rechazado e incomprendido.

Los actos extraños, las respuestas incómodas, las frases literales, los desenganches de la realidad, tendrán otra forma de ser acogidos y reconducidos por la escuela.



De hecho sabemos que hay que permitir culturizar a la escuela, para que pueda actuar en el siglo XXI.

### **PREGUNTAS DE INVESTIGACION**

- ¿Las condiciones de la escuela moderna son adecuadas para hacer circular entre sus docentes el deseo de acoger y mantener a los alumnos con trastornos de la subjetividad?
- ¿Es posible que el agente de la educación, léase maestro o docente, pueda ubicar cómo él interviene en hacer circular el deseo de aprender en el alumno?
- ¿Es la escuela instituyente de un abordaje con propuestas singulares, diversas y creativas para los alumnos con trastornos de la subjetividad?
- ¿Los docentes de las escuelas conocen y manejan conceptos básicos para la acogida de alumnos con trastornos de la subjetividad?
- ¿Es posible diseñar un dispositivo de inclusión escolar de los niños y adolescentes con trastornos de la subjetividad?
- ¿Cuáles son los pasos que hay que dar para lograr que la escuela acepte ser un lugar de acogida para lo “atípico”?

## **CAPITULO I**

### **LA PSICOSIS DESDE LA FORCLUSIÓN DEL NOMBRE DEL PADRE**

Las patologías relacionadas al vínculo con el Otro, y al discurso del Otro, se hacen más evidentes y es la escuela, el espacio donde vamos a trabajar el tema. La escuela está viviendo en este tiempo de la tecnología y la ciencia, la presencia de una serie de sujetos que salen de la regulación de las normas y de las formas de llegar al aprendizaje por la vía que lo hacen los sujetos neuróticos.

En 1946 ya había en Lacan la consideración de que la psicosis tenía una causalidad psíquica. Luego de enseñante en la Sociedad psicoanalítica de Paris y en la Sociedad Francesa de Psicoanálisis, Lacan se dedica a hacer una lectura detallada de la obra de Freud y en especial del caso Schreber.

En 1953 Lacan expone en la Sociedad Francesa de Psicoanálisis sobre los tres registros de la realidad humana, el registro Imaginario que tiene su raíz en la función psíquica de las imagos, a partir del estudio del Estadio del Espejo; el registro Simbólico que se sostiene en el orden del lenguaje a partir de los determinismos presentados por Levi-Strauss y el registro de lo Real, que para la época se sostenía en que era todo lo que estaba por fuera de lo simbólico; en esta época adjudica una gran importancia y primacía al registro Simbólico.

En el año 1957 Lacan presenta el concepto de forclusión del Nombre del Padre, haciendo así mención a la estructura psicótica, presentando de esta manera construye las bases de una clínica psicoanalítica estructural, abogando al mismo tiempo por la vuelta a Freud. Es en Freud donde se encuentran las raíces de este concepto.

Lacan (1955) dice que va a poner énfasis en lo que hace diferencia de estructura entre neurosis y psicosis. Cuando una pulsión , digamos femenina o pasivizante, aparece en un sujeto para quien dicha pulsión ya fue puesta en juego en diferentes puntos de su simbolización previa, en su neurosis infantil por ejemplo, logra expresarse en cierto número de síntomas. Así, lo reprimido se expresa de todos modos, siendo la represión y el retorno de lo reprimido, una sola y única cosa. El sujeto, en el seno de la represión, tiene la posibilidad de arreglárselas con lo que vuelve a aparecer. Hay compromiso. Esto caracteriza a la neurosis.

Lacan (1955) indica que cuando, al comienzo de la psicosis, lo no simbolizado reaparece en lo real, hay respuestas, del lado del mecanismo de la *Verneinung*, pero son inadecuadas; se plantea en este texto de 1955 si la psicosis tiene un comienzo, tiene una prehistoria y responde diciendo que todo parece indicar que la psicosis no tiene prehistoria . Lo único que se encuentra es que, cuando en condiciones especiales que deben precisarse, algo aparece en el mundo exterior que no fue primitivamente simbolizado, el sujeto se encuentra absolutamente inerme, incapaz de hacer funcionar la *Verneinung* con respecto al acontecimiento. Se produce entonces algo cuya característica es estar absolutamente excluido del compromiso simbolizante de la neurosis y que se traduce en otro registro, por una verdadera reacción en cadena a nivel de lo imaginario.

Dice Maleval que Lacan afirma el 4 de junio de 1958, en el Seminario Las formaciones del inconsciente, que “El sujeto si ya no es un sujeto dividido, está loco”.

Desde 1972, Jacques Alain Miller en su Seminario de Orientación Lacaniana vuelve a presentar las psicosis y abre las puertas al igual que Lacan, a numerosos estudios sobre el tema dentro de la Escuela en Paris, como las presentadas por Rosine y Robert Lefort.

Se conoce que Lacan se separa del discurso psiquiátrico ya que entre la clínica psiquiátrica y la clínica psicoanalítica es imposible tender un puente, las formas terapéuticas de la medicina tratan el comportamiento del sujeto, mientras que la clínica psicoanalítica hace un abordaje desde los efectos imaginarios del desencadenamiento del significante.

Es necesario señalar como dice Untoiglich (2004) que los constructos teóricos y las formas de recortar la realidad responden a los paradigmas en el sentido de que explican y proveen soluciones a la estructura de la realidad, en este sentido el Manual de Diagnóstico y estadística de los trastornos mentales (DSM), cuya primera versión (DSM-I) fue elaborado por la American Psychiatric Association (APA) en 1952, tenía en cuenta las experiencias del psicoanálisis y de la psiquiatría dinámica. Defendía la idea de que los trastornos psíquicos y mentales dependían en lo esencial, de la historia inconsciente del sujeto, de su lugar en la familia y de su relación con el entorno social. Señala también la misma autora que calcado sobre el esquema signos-diagnóstico-tratamiento, terminó por eliminar de sus clasificaciones, la subjetividad misma.

Roudinesco en 1999, citado por Untoiglich (2004) expone que los conceptos neurosis, perversión y psicosis fueron reemplazados por la noción “blanda” de trastorno, y las entidades clínicas abandonadas en beneficio de una clasificación sintomática de estos famosos desórdenes. En todo caso lo que quiere

expresarse es que, en esta clínica, las manifestaciones de ciertas conductas o comportamientos son referidas a un constructo que los determina, dentro de un cuadro al que corresponden determinados signos.

Por el lado del psicoanálisis estamos hablando de una clínica de la singularidad, que no excluye al Otro sino que lo incorpora, por lo que la forclusión del Nombre del Padre constituye actualmente uno de los ejes en la presentación de las psicosis, desde las primeras enseñanzas de Lacan. Dicha forclusión designa una carencia del significante que asegura la consistencia del discurso del sujeto. Se puede explicar a partir de esta nota que el sujeto psicótico ha roto la cadena de significante, por lo tanto se aproxima a una carencia de significación fálica. (Maleval, 2009)

La forclusión no es de cualquier significante ni tampoco es la exclusión de una experiencia cualquiera, en el psicótico es la exclusión – forclusión del Nombre del Padre, esto se subraya en el texto Lacan (1958) “De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis”, esta forclusión sostiene la Función Paterna, que ya Freud la presentó como esencial en la estructura del sujeto.

Hablemos entonces que esa forclusión es una huella enigmática de la que no se conoce nada, no tiene tiempo ni memoria, por lo tanto ha sido expulsada a lo real, desde donde hace presencia, ya que ha sido rechazado en el orden simbólico, lo que no asegura el orden simbólico en el sujeto. Podrían retornar los significantes en el psicótico, pero siempre en el registro de lo real, estos significantes no están del todo “olvidados” sino más bien forcluidos, siendo este

el núcleo de la psicosis, que actuaría como la represión lo hace en el sujeto neurótico.

Lacan incluía en el Otro no solo el tesoro de los significantes, sino la matriz de las nuevas producciones, Laurent (2011) plantea que en este sentido, el sujeto estaría “sujeto” a los significantes del Otro, dejados como huellas, como mordeduras que van a producir efectos posteriores.

Velásquez (2009) expresa que, según Miller, por el lado de Lacan hay una barroca conjugación existencialista, lingüista y estructuralista, es decir, cientifista, que corresponde a la tesis “solo hay sujeto de un significante” y “el inconsciente está estructurado como un lenguaje”.

Lacan convoca a la lingüística de Saussure para repensar el campo del Otro, poniéndose de manifiesto que el Inconsciente tiene sus raíces en el campo del Otro. Velásquez (2009) esquematiza y dice de acuerdo a la teoría psicoanalítica lo siguiente....

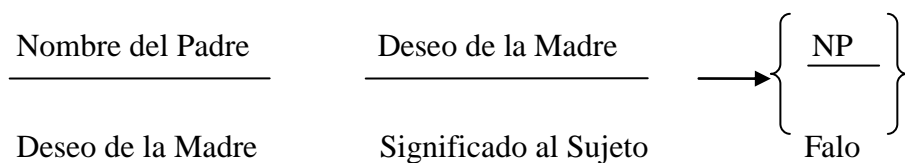
1) Un significante es aquello que representa algo para...; 2) aquello para lo que el significante representa, solo puede ser otro significante; 3) un significante sólo puede llegar a representar a un sujeto; 4) el sujeto es solamente lo que un significante representa para otro significante.

Se podría afirmar que Lacan tiene tres recursos importantes para señalar el término de forclusión y atribuirlo a la estructura psicótica, lo que Freud toma del caso Schreber y que él lo actualiza desde la visión hegeliana, la lingüística estructural y los trabajos de Levi-Strauss.

Los trabajos de Roman Jakobson en lingüística a mediados del siglo XX y otros estudios continuados de Lacan sobre el tema del lenguaje, lo llevan a trabajar por el lado de la metáfora, relacionando esta figura retórica que consiste en relacionar, describir o calificar a través de su semejanza, con otra cosa que se parece; si como sostenía Lacan, el Inconsciente está estructurado por el lenguaje, el significante Nombre del Padre, queda representado por la Metáfora Paterna.

En el psicoanálisis se trabaja con las palabras pero en su función representativa, es decir el significante, y en este significante es en el que hay una función representativa del sujeto por la implicancia del mismo, en el sujeto psicótico no habría una implicación subjetiva en el significante.

Por otro lado podemos acudir a la formalización del Complejo de Edipo para entender mejor el tema de la Metáfora Paterna. Siguiendo a Maleval (2009) el padre y la madre solo intervienen en cuanto significante, el Nombre del Padre se inscribe y la madre queda interdicta, ocupando el lugar del Otro.



Esto significa que en la Metáfora Paterna, el Nombre del Padre (NP) no solo pone freno al Deseo de la Madre (DM), para que el hijo no sea un sujeto materno, sino que también la pone en la posición de no ser suficientemente buena para permitir al niño lograr la posición de sujeto sexuado. De esa forma se aseguraría que el niño no se coloque en el lugar de la falta en la que se sostiene el deseo de la madre.

La Metáfora Paterna remite, a una división del deseo que impone que, en el orden del deseo, el objeto niño no lo sea todo para el sujeto materno. Hay una condición de no-todo: que el deseo de la madre diverja y responda al de un hombre. Y esto exige que el padre sea también un hombre. J.A. Miller (1996).

El niño de esta forma no se encuentra a merced del capricho materno, sino a la diversidad de significaciones particulares de ella, y podrá a través de todos estos significantes entrar en la significación fálica, cuya principal función es la de normativizar a través del lenguaje.

La subjetivación del niño está relacionada a la pérdida como falo de la madre, por lo tanto la significación fálica actuará como un operador significativo que permitirá la tachadura del sujeto ( S )y del Otro (A).

El falo es un significante y no cualquiera, sino aquel de la privación del Otro, y por el cual opera la Ley, por lo tanto no es imaginario. Simboliza a la falta. Es el momento en que se asiste a la entrada en juego del concepto de Falo, y a partir de éste a la articulación entre el deseo y la sexualidad.

La Función Paterna erige un obstáculo frente al Goce, que se encuentra en el cuerpo, para Lacan podría el goce, hacer daño al sujeto, mientras que para Miller el goce resultaría vivificante.

De cualquier manera que sea, se ha descrito que en la Función Paterna, existe una forclusión del Nombre del Padre en el caso de la psicosis, la relación madre-hijo queda instaurada como una completud imaginaria en el orden de que la metáfora no se cumple, un pedazo cortado de algo que no logra producirse como debe.



Nombre del Padre	Deseo de la Madre	=	x
Deseo de la Madre	Significado al Sujeto		

En este sentido el niño estaría a merced del Deseo de la Madre que no está simbolizado y corre el riesgo de enfrentarse con un deseo del Otro, en el sentido de la voluntad ilimitada de goce. Ahí no es posible ninguna sustitución, hay un goce imposible de dominar por parte de la madre y el niño, al no disponer del significante fálico, se encontrará a la voluntad del goce de ella, sin poder dar cuenta de él.

Si los significantes no son posibles de ser dialectizados adquieren un peso singular, es inalcanzable e inaccesible la significación fálica y al no existir la presencia de la función paterna, la cadena de significantes se desestructura y provoca la irrupción de lo real, que se produce en la psicosis.

A decir de Manzotti (1996) “el mecanismo distintivo de la psicosis (la forclusión) alude, en su origen como término jurídico, a un no ha lugar para el significante Nombre del Padre en cuanto a su función metafórica de advenir al lugar de la sustitución del Deseo de la Madre para hacer surgir la significación fálica, que depara al sujeto neurótico su posición frente al Complejo de castración”.

El Nombre del Padre actuaría como punto de basta o de capitonado, dice Maleval (2009), El Nombre del Padre constituye una instancia “pacificadora” de las trampas de lo imaginario. Permite ordenar un universo de sentido, bajo el cual se ordena el mundo de las cosas, instaurándose así vínculos entre significante y significado. De aquí que podamos decir que el sujeto psicótico, es un sujeto que

manifiesta sus dificultades en el lenguaje, en los aspectos deficitarios y restringidos de la significación de las palabras.

Las consecuencias en el psíquico son respecto del deseo y del goce. Será un goce no localizado, por lo tanto los pasajes al acto, las automutilaciones y todas las relaciones que tengan que ver con el cuerpo constituirán la forma de hacer en el mundo, ya que la falta no está inscrita en lo simbólico.

Como lo señala Roy (2012), los fenómenos del cuerpo no afectan a todos los cuerpos por igual, es así como, ciertos fenómenos no aparecen más que como acontecimientos del lenguaje: el niño predica de su cuerpo o del cuerpo del otro, pero estos enunciados se acompañan a menudo por un uso efectivo del cuerpo a veces discreto, a veces ruidoso.

Los fenómenos “observados” obedecen a dos tiempos lógicos:

- Un primer tiempo de “desanudamiento” localizable en la *lengua* por una ruptura de la cadena de los significantes.
- -un segundo tiempo de respuesta del sujeto, de “réplica” en la cual se puede introducir “fenómenos del cuerpo”, así como también una alucinación.

Siguiendo el recorrido del desarrollo del pensamiento de Lacan, para mediados de los años 60, pone de relieve otro Nombre del Padre que será entendido en este caso como garantía de incompletud del Otro, en este caso, la hiancia o la incompletud es estructural y está desde el principio en la operación alienación/separación

Partiendo de la dialéctica hegeliana, pero distinguiéndose de los conceptos filosóficos y de los marxistas, Lacan hace subrayar la necesidad de que el sujeto pase por un primer momento de alienación al Otro y luego la vía de la operación de la separación, para que devenga un sujeto. En su momento Lacan describe una alienación imaginaria sujeta a las imagos, y otro mecanismo de alienación que, en pareja con la separación, dan cuenta de la constitución del sujeto.

“El registro del significante se instituye por el hecho de que un significante representa a un sujeto para otro significante: Es la estructura, sueño, lapsus y rasgo de ingenio, de todas las formaciones del inconsciente. Y es también la que explica la división originaria del sujeto. El significante, produciéndose en el lugar del Otro todavía no delimitado, hace surgir allí al sujeto del ser que todavía no tiene palabra, pero al precio de coagularlo. Lo que allí *había* listo para hablar, estaba allí y ya no está, pero también en el instante siguiente: un poco más y estaba por haber podido estar-, lo que *había* allí desaparece por no ser ya más que un significante”, Lacan (1964)

Lacan crea la operación lógica, distinta de la filosófica del “o” excluyente e incluyente; esta operación da cuenta de la relación del sujeto (S) y el Otro (A), entendido este último como estructura del lenguaje.

Lacan (1964) dice: “No es pues que esta operación tome su punto de partida en el Otro lo que hace que se la califique de alienación. Que el Otro sea para el sujeto el lugar de su causa significante no hace aquí sino motivar la razón por la que ningún sujeto puede ser causa de sí”

Agrega Lacan en el mismo texto:

“Del mismo modo nuestro sujeto está colocado en el *vel* de cierto sentido que ha de recibirse o de la petrificación. Pero si se queda con el sentido, es en ese campo, (del sentido), donde vendrá a morder el sinsentido que se produce por su cambio en significante. Y es ciertamente al campo del Otro al que corresponde ese sinsentido...”

Lo que queda como sin sentido es el inconsciente y queda totalmente vaciado; no contendrá significaciones ni significantes, solo queda como borde, el borde entre S1 y S2, Un borde funcionando con la lógica alienante, que implica la elección sin garantías y con pérdida inherente. Lacan no inventa esta operación sino que la toma de la lógica simbólica proveniente de la gramática, aquel utilizado en las frases como: “la bolsa o la vida”, “La libertad o la muerte”, si se las analiza las dos frases hay una elección que implica una pérdida ineludible.

La segunda operación usada por Lacan en su nueva lógica, es la separación. Luego de una explicación topológica, en la que no vamos a entrar ahora, se puede decir que la separación como intersección surge de la superposición de dos faltas. La primera surge de la alienación, y la otra, más allá de lo que el Otro dice, el más allá de la demanda del Otro, Otro encarnado que recién aparece con la separación.

Lacan (1964) se refiere de esta manera “la segunda operación, en la que cierra la causación del sujeto, para poner a prueba en ella la estructura de borde en su función de límite, pero también en la torsión que motiva el traslape del inconsciente.” Entonces es la intersección a decir de Lacan la que daría como producto a y à, “el sujeto viene a encontrar en el deseo del Otro, su equivalente a lo que él es como sujeto del inconsciente”. Lacan (1964).

*Separar, separar, aquí termina en se parere, engendrarse a sí mismo.*  
Lacan (1964).

Es importante volver a tomar en cuenta lo que Lacan (1964), sigue expresando, “la sexualidad se reparte de un lado al otro de nuestro *borde* en cuanto umbral del inconsciente: Del lado del viviente en cuanto ser apresable por la palabra, en cuanto que no puede nunca finalmente entero advenir, en ese más acá del umbral que no es sin embargo ni dentro ni fuera.... Del lado del Otro, desde el lugar donde la palabra se verifica por encontrar el intercambio de los significantes, los ideales que soportan , las estructuras elementales del parentesco, la metáfora del padre como principio de la separación, la división siempre vuelta a abrir en el sujeto en su alienación primera, de ese lado solamente y por esas vías que acabamos de decir, el orden y la norma deben instaurarse, las cuales dicen al sujeto lo que hay que hacer como hombre o mujer.”

Por otro lado como plantea Miller (2005) de esta manera se constituye la metáfora original del sujeto que sostiene la metonimia de la cadena significativa, debido que al elegir al S1, se elige también al Otro, que da sentido a este primer significante.

Maleval (2009) dice, “Cuando el inconsciente demuestra depender del discurso del Otro, la Spaltung estructural del sujeto se afirma. La alienación imaginaria queda subordinada a la alienación significativa. Por lo tanto..... el psicótico ha de ser concebido como un sujeto no dividido”

En la psicosis si bien se realiza la operación de alienación, no opera la separación, no se inscribe en el sujeto, volviéndose inoperante la extracción del objeto a, por lo tanto al no producirse la separación, Miller postula que es ésta

operación la que permitiría la constitución de la pantalla que cubre al fantasma - i(a)- , que al no operar dicha extracción, en la psicosis se produce la positivación: la mirada se vuelve visible, y la voz audible.

Al sujeto psicótico se le hace imposible soportar la hiancia o incompletud del Otro y es precisamente porque no responde con la respuesta fálica, del significante fálico, y cuando se encuentra en una situación angustiante tiene que hacer el trabajo de obturarlo mediante un delirio, que en ese momento sería su mejor respuesta.

El sujeto psicótico se puede desencadenar, estando referido este desencadenamiento a ese encuentro que desenmascara los efectos de la forclusión del significante del Nombre-del-padre, es decir, la ausencia de la significación fálica. El momento mismo del desencadenamiento está dominado por el encuentro –siempre fortuito- de un goce (del Otro u Otro goce) y la imposibilidad con la que el sujeto se enfrenta para simbolizarlo y encontrar un modo de subjetivación.

Chamorro (2004) se refiere a la presencia de *un-padre* como función y añade que “Cuando alguien, para un sujeto, ocupa el lugar del *un-padre*, es decir el que le dicta la Ley, eso muchas veces es motivo de desencadenamiento de una psicosis.

En muchos casos, el delirio haría las veces de obturador y de remediar la carencia del significante fálico, por lo tanto lo que le queda es movilizar otros significantes para ponerlos en el lugar de la falta y construir una realidad que le permita operar en el mundo, en este sentido es importante tomar en cuenta que el delirio vendría a suponer una situación de pacificar haciendo que la situación se estabilice para él.

Se han detallado hasta ahora dos abordajes diferentes del tema de la psicosis, una en relación con la forclusión del Nombre-del-Padre es decir el significante NP excluido de la cadena de significantes, rechazado del campo simbólico y esta última que tiene que ver con la operación de separación y alienación.

De acuerdo a Miller (1997) del lado del binario clásico neurosis-psicosis existe un rasgo distintivo pertinente, *Nombre del Padre sí o no*, que corresponde al principio levistraussiano. Sin embargo Miller mismo aborda otra formalización diciendo que es preciso ciertamente generalizar el Nombre del Padre, pero que el punto de basta es el que permite hacer de anudamiento, de hilván, de enganche.

Analizando un caso presentado a propósito de las Conversaciones de Arcachón, Miller destaca que un anudamiento sistemático puede sostenerse sin el apoyo del Nombre del Padre en el caso de psicosis y que más bien el síntoma psicótico puede funcionar como Nombre del Padre.

El sujeto psicótico en el aula desplegará una particular y singular apreciación de la situación paradigmática del aprendizaje, en el aula puede reaccionar en forma masiva frente a una situación traumática, comúnmente vinculada con una relación mortífera hacia el Otro. Son esos niños desbordados por la violencia del impacto pulsional del otro, totalmente identificados con el objeto de esta pulsión (Cordie, 1994).

La descripción que mejor permite identificar algo, en relación a estos sujetos con dificultades en la subjetivación son:

- Los síntomas son con frecuencia múltiples. Una enuresis, por ejemplo, puede asociarse con problemas del comportamiento, con insomnio, o con fenómenos psicósomáticos;

- son variables, no fijos. Pueden desaparecer una semana y reaparecer bruscamente, sin razón aparente. Pueden también cambiar de forma; las manifestaciones psicósomáticas en particular pueden diversificarse: otitis, diarreas, vómitos, etc.;

- no están organizados en sistemas. Es raro encontrar una neurosis obsesiva típica en un niño y, si se presenta como tal, la sintomatología se modifica después de algunas entrevistas para no dejar subsistir más que ciertos comportamientos ritualizados.

- la gravedad del problema en el niño, no está en relación con la gravedad de la herida real. (Cordie, 1994. pp. 127).

Lo que más llama la atención dentro del aula es su particular forma de hacer lectura de la realidad, esta forma de reaccionar masiva a la que se refiere Cordié, permite recordar a los niños, que sin motivo aparente, pueden gritar, o golpear, empujar a los otros niños en el aula, una palabra puede desplegar en ellos una serie de reacciones que a la vista del maestro pueden no tener ningún motivo o razón, ese estado de disarmonía que se puede generar en el aula, a raíz de una reacción de un sujeto psicótico puede, o dejar sin palabras a sus compañeros, pueden desarmar al maestro frente al hecho, o simplemente formar un caos, cuando el maestro no pueda llevar al sujeto psicótico a otra posición.

Es apreciable que si las medidas tomadas por el maestro logran calmar la situación, se pueda dar lugar a que el niño ceda y así continuar la tarea educativa en ese momento. Hay casos en que es tan masiva la reacción que costará calmar al síntoma y sin duda otras serán las consecuencias en el maestro y en los compañeros del aula.



## **CAPITULO II**

### **LA ESCUELA Y LOS NIÑOS CON TRASTORNOS EN SU SUBJETIVIDAD**

Ha surgido durante décadas, la necesidad de dar respuesta a los problemas que afronta la escuela, sabiendo que esta institución ha tenido históricamente la responsabilidad de instruir y educar. Los tiempos se han ido desarrollando en algunos casos de manera difícil cuando los métodos de enseñanza han ido cambiando, pero se han enfrascado en los medios y no en la verdadera finalidad de hacer un espacio para los alumnos.

Las teorías del aprendizaje son una fuente de estrategias, tácticas y técnicas de instrucción que tienen como centro enfrentar un problema instruccional, por lo tanto si estas teorías no nos ayudan para el aprendizaje, podemos cuestionar su validez y la posibilidad de aplicar otros abordajes que logren mejores resultados.

En el caso de los sujetos psicóticos la pregunta es en este sentido. ¿Los métodos que se usan para la enseñanza, son un recurso didáctico, pedagógico, que permite al sujeto psicótico aprender?; ¿es la posición del maestro, del docente permeable a preguntarse sobre el alumno?

La escuela es la representante de un orden simbólico, de una política que responde a un paradigma, que le da un marco de referencia, en cuanto a la misma pedagogía y el abordaje que se hace de los sujetos de la educación. En relación con los métodos y las estrategias para enseñar, se estructura la transferencia del alumno con el docente, en un imaginario de situaciones que para el alumno psicótico pueden ser paradigmáticas, y desde el mismo acto del docente, que

tiene que ver con la acción que despliega el maestro, se estructura un real que puede mover a los sujetos psicóticos. Los sujetos neuróticos podrán aprender a hacer, con el acto del docente, desde su creatividad y recursos subjetivos, para el psicótico puede convertirse en una amenaza, un fantasma que lo devora.

Siendo el aprendizaje un proceso complejo que ha generado numerosas interpretaciones, interesa subrayar el concepto de aprendizaje como un proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Este proceso se construye en situaciones de interacción social con pares y el docente interviene como mediador del saber a enseñar. (Filidoro, 2004).

Se subraya este concepto para enfocar el desarrollo de este capítulo, el alumno construye en la interacción social con sus pares, dentro del aula de clases, podría ser fuera de ella también si se desea ampliar y proponer que cualquier espacio de la escuela, sirve para aprender, por otro lado, queda claro que lo que trae el alumno, sus saberes previos son importantes, así como son importantes las particularidades del objeto de conocimiento, por ejemplo; la lengua y la literatura, las matemáticas, las ciencias sociales, las ciencias naturales, asignaturas que son abordadas de una manera también muy particular, diríamos que actualmente se particulariza el método de cada ciencia.

Se puede decir que las corrientes pedagógicas que más han influenciado la escuela y su desarrollo, a partir de finales del XIX son la Pedagogía progresista de Jhon Dewey, o las propuestas de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer, sin dejar de lado la excelente escuela de María Montessori y sus aportaciones metodológicas, los famosos centros de interés de Decroly, y las Pedagogías

marxistas que revolucionaron la mitad del siglo XX con Makarenko y otros connotados pedagogos rusos, el aparecimiento de la Pedagogía antiautoritaria de Neill, y las propuestas de Rogers.

El siglo XX estuvo marcado por la propuesta de Jean Piaget que hasta ahora deja huellas y que luego de más de medio siglo sigue el debate, encontrando en Vigotsky un diálogo fructífero que no logró encajar en la pedagogía de la segunda mitad del siglo XX, donde una fuerte corriente conductista acompañada de la tecnología y la post modernidad, arrasaron con cualquier otro intento de reflexión sobre la manera en la que el niño aprende, Illich, Bernstein, Freire, entre otros han quedado en el olvido por la fuerte corriente constructivista y el legado actual de lo Cognitivo-Conductual.

El tema del aprendizaje impone una conceptualización del sujeto que aprende, de ahí que presente tres perspectivas diferentes del proceso del aprendizaje de acuerdo a las teorías que se manejan actualmente en el sistema educativo y que en mi apreciación estas pasan de largo al sujeto y se centran en dos aspectos fundamentales, las competencias que se quieren lograr o sea el producto al final de proceso y en quitar del camino la mayor cantidad de obstáculos que no permitan lograr el fin o la meta; estas corrientes son: el Asociacionismo o Conductismo, el enfoque Cognoscitivo y el Constructivismo.

El Asociacionismo presenta actualmente una propuesta teórica basada en el procesamiento de la información. Para Pozo, (1999), citando a Voss resume con claridad y dice “En el asociacionismo clásico, el aprendizaje consiste en formar y reforzar asociaciones entre dos unidades verbales... que se supone que cuantitativamente (en su fuerza) y no cualitativamente... se suponía que las

asociaciones se desarrollaban y reforzaban mediante la operación de las “leyes” de la asociación... la contigüidad y la frecuencia.

Para esta teoría los atributos de un concepto se relacionan y correlacionan y la definición de las categorías se hacen por los atributos del objeto, por lo tanto la unidad de análisis será el atributo, las formas de la estructura interconceptual es una jerarquía basada en atributos compartidos y el desarrollo de los conceptos se da por el incremento de rasgos.

Para las teorías conductistas el método en la escuela se basa en que algunos datos básicos por el apareamiento repetitivo de una estímulo con la respuesta correcta produce el aprendizaje, la respuesta viene a su mente por repetición, como el aprendizaje de las tablas en matemáticas, o el completamiento de una frase por un elemento que falta. También se utilizan ejercicios asociativos de aprendizaje contiguo, que lleva en algunos casos a que los niños desarrollen estereotipos sobre ciertas formulaciones teóricas, situación que se puede relacionar directamente con el condicionamiento clásico, o condicionamiento correspondiente.

En otros casos se ha considerado que la aplicación del condicionamiento en el aula de clases puede ser usada para inducir cambios positivos mientras el niño permanece en el salón. En ciertas ocasiones las intervenciones de los maestros a través de estas formas de enfocar los problemas del aula o el desempeño escolar de los estudiantes, incluye clasificarlos en grupos como los “temerosos”, los “vagos”, los “retraídos”, los “inquietos” para que luego, bajo esta clasificación, emplear técnicas basadas en el condicionamiento y que estos alumnos aprendan respuestas “más positivas” en ciertas situaciones.

Muchos maestros tienen la idea que para prevenir el desarrollo de reacciones emocionales negativas en ciertas situaciones escolares, se debe asociar estímulos positivos con las experiencias de la escuela. Es más, las recomendaciones se las dan en este sentido a los padres, a fin de prevenir que la escuela sea un lugar desagradable para los niños, en algunos casos se cree que hacer del aula de clases un espacio agradable y confortable puede evitar sentimientos negativos.

Cuando las situaciones difíciles se dan dentro del aula de clases y se desarrollan como conductas que se reiteran, se utiliza para combatirlas el principio de extinción, alentando a que los mismos niños puedan reconocer las situaciones desagradables o situación problema y que esta no siga de eventos desagradables, para que no se produzca una asociación; en estos casos se aplica una extinción gradual, ya que los estudiantes no siempre se van a someter ellos mismos a situaciones emocionales negativas, de manera que se aconseja que poco a poco el maestro vaya acercando al niño a la situación desagradable hasta que llegue a ella sin mayores problemas.

La transferencia de la información se basa en que los conocimientos sean aplicados a nuevas situaciones y ocurran como resultado de la generalización, ya que las situaciones que presentan características idénticas o similares permiten que las conductas se transfieran a través de los elementos comunes. El alumno podrá aprender de acuerdo al conductismo, por: discriminaciones, generalizaciones, asociaciones y encadenamiento.

Como teoría del aprendizaje, en el Cognitivismo el énfasis se localiza en promover un procesamiento mental. Acentúan procesos cognitivos más complejos

como el pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje, la formación de conceptos y el procesamiento de la información.

La adquisición de los conocimientos se describe como una actividad mental, para Pozo (1999) el sujeto interpreta la realidad a partir de sus conocimientos anteriores. Por lo tanto se supone una codificación interna y una estructuración por parte del estudiante, quien es un participante muy activo del proceso de aprendizaje. Aquí vale recalcar que los Cognitivistas se ocupan de cómo la información es recibida, organizada, almacenada y localizada.

Albert Bandura, citado por Woolfolk (1990) trabaja su teoría social cognoscitivista, sobre el aprendizaje observacional y señala cuatro elementos para considerar en este tipo de aprendizaje; la atención, la retención, la producción y motivación y reforzamiento, es decir hace intervenir en el proceso de aprendizaje ciertos conceptos del conductismo.

Considerando el tema de la atención, se señala que en el aula de clases el docente debe hacer explicaciones claras, poniendo de relieve los puntos importantes. Sobre la retención, implica que el estudiante debe hacer una representación mental de las acciones del modelo que observa, puede resumirlo en pasos verbales, o imágenes visuales, o ambas. Se puede mejorar la retención con ensayos imaginativos o con prácticas reales. Para la producción se requiere de práctica, retroalimentación, explicación sobre los puntos claves buscando que haya soltura y precisión.

Esta teoría social hace una distinción entre la adquisición y la ejecución por lo tanto nada acredita que la ejecución sea adecuada sino hay una motivación o reforzamiento por parte del docente, si se aplica un momento de motivación y

se lo hace continuamente, se asegura que el estudiante estará más apto para atender, recordar y producir algo nuevo o que aparezca la conducta que se espera.

Woolfolk (1990) nos dice de Robert Gagné, psicólogo cognocitvista, que ha categorizado las habilidades de la gente en cinco rubros; actitudes, habilidades motoras, información verbal, habilidades intelectuales y estrategias cognoscitivas.

Las actitudes serían aprendidas de las experiencias tanto positivas como negativas y por los modelos del medio. La adquisición de las habilidades motoras se relaciona con aprender a coordinar movimientos, e implica el conocimiento de los pasos que hay que hacer y la práctica física, que influye sobre la fluidez de los movimientos, según esta teoría los aprendizajes motores de los niños pequeños como caminar, amarrarse los zapatos, lanzarse de un columpio, y el dominar otras habilidades más complejas dependen de esta experticia. En referencia a la información verbal, se incluye aquello que el niño debe saber que está dentro de una lección, por ejemplo, nombres, fechas, características, descripciones. En el tema de las habilidades intelectuales se incluye el cómo se debe hacer algo, es decir resolver problemas discriminando y jerarquizando, formando conceptos y reglas de orden superior partiendo de las menores, para seleccionar lo que se debe hacer, diseñando estrategias y la evaluación de resultados. Por último, las estrategias cognoscitivas que Woolfolk (1990) señala como “las habilidades implicadas para el procesamiento de la información –dirección de la atención, selección de los patrones del registro sensorial, elaboración y organización de la información, y la selección de una estrategia de recuperación.

Vale decir que a Gagné se le ha otorgado un lugar muy importante con su propuesta en el campo de la pedagogía, con métodos de enseñanza que se usan actualmente en las escuelas en el nivel básico del sistema educativo.

Gagné junto con Bruner han influido notablemente en la estructura del material de las asignaturas así como en los métodos de planificación, la información que se imparte y la estructura de la misma.

Bruner es partidario del método inductivo, en el que el alumno debe pasar de los detalles y los ejemplos a extraer y formular principios generales. “Cuando los alumnos en el aula, hacen especulaciones basadas en evidencias incompletas y luego confirmarlas o desecharlas sistemáticamente”, expresa Bruner (1960).

David Ausubel, tiene otra forma de mirar el aprendizaje, diferente a Bruner. El aprendizaje para Ausubel se da cuando los alumnos a través de la recepción, adquieren conocimientos. Por lo tanto dependerá de la claridad en que los conceptos son expuestos, para que la recepción sea buena, y más a fondo se logre aprender.

Hay una discrepancia entre él y Bruner, ya que este último plantea que el alumno aprende por medio de la organización de la información nueva en ciertas jerarquías o sistema de codificación, en cambio para Ausubel son importantes el aprendizaje verbal significativo. En este sentido el aprendizaje significativo del que habla Ausubel se da, cuando existe una adecuación entre los esquemas de aprendizaje del estudiante y el material por aprender.

Con la teoría de las Inteligencias Múltiples en los centros educativos se han implementado enfoques que parten de la psicología factorial y la modificabilidad cognitiva, en nombre de aprovechar los diferentes talentos dentro



del salón de clases. En los años 50; Guilford creó el modelo factorial y a partir de este momento una diversidad de conceptos sobre la Inteligencia han surgido. Cattell (citado en Klinger y Vadillo, 2001) distinguió entre dos formas de inteligencia:

**La inteligencia cristalizada** que se refiere a la habilidad que se utiliza cuando una tarea demanda el uso de apoyos especiales que se han aprendido por medio de la educación o la experiencia (en las pruebas de inteligencia, las escalas de comprensión verbal y habilidad matemática son instancias de este tipo de inteligencia), y

**La inteligencia fluida** que es aquella habilidad que se requiere para percibir o inferir similitudes, diferencias y relaciones entre estímulos. Este tipo de inteligencia se requiere para una gran variedad de tareas en la vida cotidiana. Incluye las habilidades de inducción, razonamiento, procesos integrativos, planeación y juicio.

De esta manera podemos sostener que los métodos que actualmente se usan en las escuelas están fuertemente influenciados por los conceptos de inteligencia; como ya se ha citado en los conceptos de Cattell se puede apreciar que el currículo está diseñado en base a estos atributos, habilidades y destrezas que el estudiante debe manejar dentro del aula de clases, no solo para poder responder en sus tareas, lecciones, investigaciones, sino en la comprensión misma de los conceptos que se trabajan y que actualmente son diseñados con poca flexibilidad en los programas educativos, a pesar de la corriente de inclusión de la que se hablará oportunamente.

Para Gardner, citado por Klinger y Vadillo(2001), la inteligencia es el conjunto de habilidades para resolver problemas o para diseñar productos que se valoran en uno o más escenarios culturales. Añaden Klinger y Vadillo que esta postura es interesante en tanto que no desarrolla una postura específica ni delinea un modelo y permite la generación de diferentes líneas explicativas sobre la

inteligencia humana. Lo importante es que estas posturas enfocan una inteligencia maleable, que puede mejorar, cambiar e incrementarse en el desempeño dependiendo de los ámbitos a los que están expuestos los sujetos del aprendizaje.

Goleman (1996) se refiere a las inteligencias múltiples y dice “ el modelo de Gardner se abre paso más allá del concepto típico del Cociente Intelectual como un factor único inmutable; añade Goleman que esta multifacética visión de la inteligencia ofrece una imagen más rica de la capacidad y el potencial de un niño en el momento de alcanzar el éxito. Luego de 10 años de trabajo en el tema, Gardner presentó otro concepto de la inteligencia, Goleman (1996)

La inteligencia interpersonal es la capacidad para comprender a los demás; qué los motiva, cómo operan, cómo trabajar cooperativamente con ellos.... La inteligencia interpersonal ... es una capacidad correlativa, vuelta hacia el interior. Es la capacidad de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y ser capaz de usar ese modelo para operar eficazmente en la vida.

Goleman (1996) explica y dice que la inteligencia emocional y el Cociente Intelectual no son conceptos opuestos, sino más bien distintos, en todo caso lo que expresa es que un sujeto puede tener un alto Cociente Intelectual, pero una inteligencia emocional deficiente, ya que no ha desarrollado los mecanismos idóneos para responder de manera adecuada a los requerimientos emocionales del medio.

Apoyados en las teorías de las Inteligencias Múltiples y el desarrollo de los talentos propuesto por Gardner, se propone en las escuelas actualmente algunas formas de trabajar para prevenir o ayudar a los estudiantes a mejorar su desempeño en ciertas áreas como la lectura, redacción, matemáticas y solución de problemas.

Klinger y Vadillo (2001) dicen que entre el 5 al 10% de los estudiantes con inteligencia normal o superior tienen problemas de bajo rendimiento escolar y generalmente presentan un tipo de procesamiento de información diferente al de los otros alumnos, utilizando diferentes rutas para acceder a los datos.

Estas mismas autoras señalan que es importante enseñar estrategias, que se implementen en las escuelas para mejorar el aprendizaje, como las que se detallan basadas en, aprender a aprender, comprender el proceso de aprendizaje, propiciar el aprendizaje independiente, promover el pensamiento flexible y facilitar un paso alternativo en las áreas débiles (que pueden ser memoria, lenguaje, percepción auditiva o visual). Para ellas, lo importante es la aplicación sistemática y estructurada, con el fin de apoyar al estudiante en sus dificultades, ya que comúnmente estos alumnos tienen problemas de atención, son impulsivos o poseen altos niveles de actividad motora y distracción. Algunos de ellos tienen diagnóstico de Déficit de atención.

Frente a estas estrategias, qué podría hacer el sujeto psicótico, se analizará una por una: con el aprender a aprender, se explicaría que una serie de pasos formales, lo llevarían a resultados esperados, que el niño logre tener la consciencia de cómo aprende, de los mecanismos que está usando, de cuáles son las maneras más eficaces para aprender o poder comprender el proceso de aprendizaje para enriquecer su propio proceso, por otro lado propiciando el aprendizaje independiente, se plantea que el alumno logre autoevaluarse y autocontrolarse en el proceso de aprendizaje, reflexionando sobre sus capacidades, dificultades y habilidades.

Lograr promover el pensamiento flexible se explicaría que el alumno encuentre diversas vías para la comprensión de los contenidos, buscando formas de enfocar el objeto de aprendizaje, desagregándolo, analizándolo, sintetizándolo, definiendo, determinando sus particularidades, las vías del aprendizaje propuestas asumen también que ciertas facultades como la memoria, el lenguaje, la percepción son susceptibles de ser logradas como por una especie de bypass, es decir, busquemos un cómo, pero de todas maneras que funcione la memoria y que memorice, y de la misma manera para todas aquellas funciones que se dicen están implicadas en el proceso de aprender.

En 1904 el francés Alfred Binet aborda el tema de la medición de la inteligencia y en ese mismo año, el Ministerio de Educación le encargó un estudio que apuntaba a una finalidad específica y práctica: desarrollar unas técnicas que permitiesen identificar a los niños cuyo fracaso en las escuelas normales sugiriera la necesidad de proporcionarles algún tipo de educación especial. (Gould, 2004).

La forma en que Binet abordó este asunto, fue directamente con el diseño de pruebas que pudieran medir las dificultades de los niños a los que se había encontrado con cierto tipo de dificultades escolares. Seleccionó una amplia serie de tareas breves, relacionadas con problemas de la vida cotidiana (contar monedas o determinar qué cara es más “bonita”, por ejemplo) pero que supuestamente entrañaban ciertos procedimientos racionales básicos, como “la dirección (ordenamiento), la comprensión, la invención, la crítica (corrección), Gould, 2004, p. 161

Vale recalcar que Binet, a decir de Gould (2004) utilizó una mezcla de tests, que saliendo del enfoque en el que se quería medir las facultades

mentales específicas e independientes, medía las habilidades aprendidas como la lectura, las matemáticas, que no tendrían un tratamiento específico, sino más bien a criterio del evaluador.

Esto recupera lo que para Binet siempre fue una preocupación en relación con la inteligencia, ya que se negó a calificar la inteligencia innata al Cociente Intelectual: tampoco lo consideró un recurso general para clasificar jerárquicamente a los alumnos de acuerdo con sus valores intelectuales. Importante aportación en el campo de la psicología que se resalta ya que con el devenir del tiempo, los tests fueron usados para clasificar, medir, valorar y evaluar lo que no se puede valorar numéricamente.

Larga es la historia de los tests después de Binet y el uso y aplicabilidad de los mismos en el campo de la psicología, criterios que en algunos casos se ha extendido a la pedagogía.

Hacia los años 70`s la teoría de Piaget como teoría del conocimiento basada en la tendencia del ser humano hacia que equilibrio, mediante los procesos de asimilación y acomodación, asume una posición inequívocamente constructivista, al defender el constructivismo tanto estático como dinámico. La explicación de ambos tipos de construcción se debe, según Piaget, a la tendencia al equilibrio entre los dos procesos mencionados, la asimilación y la acomodación (Pozo, 1999).

Piaget, nacido en los finales del siglo XIX, escribe alrededor de doscientos títulos a lo largo de sesenta años. Aporta a la psicología y a la pedagogía de su tiempo, como lo apreciamos en los estudios de formación de los pedagogos desde las tres últimas décadas del siglo XX.

A estas apreciaciones que forman parte de la teoría piagetiana vale la pena hacerles algunas aclaraciones ya que sin duda pueden orientar el camino que luego ha tomado la educación, valiéndose de Piaget para enriquecer por así decir, su posición cognitivo- conductual, que nada tiene que ver con la propuesta piagetiana.

De acuerdo a Fairstein y Carretero (2002), vale la pena hacer algunas reflexiones sobre los planteamientos de Piaget en cuanto a la elaboración de las estrategias didácticas; de acuerdo a estos autores las recomendaciones generales de Piaget solo han sido acerca de cómo estimular la actividad constructivista por parte del niño, y se han caracterizado por ser un tanto ambiguas y difíciles de instrumentar en relación con los contenidos escolares tradicionales.

Cordié, (2004) dice que las apreciaciones de Piaget siguen teniendo aún una influencia preponderante en todos aquellos, cuya misión es interesarse por el niño: psicólogos, educadores, pedagogos. Su concepción del desarrollo intelectual del niño continúa siendo autoridad en la materia.

Partiendo del método de observación, dice Cordié, que Piaget esperaba estudiar de manera exclusivamente el desarrollo psicomotor e intelectual fuera de todo impacto vinculante. Piaget sabía que los niños que él observaba tenían afectos, conflictos, emociones, pero pensaba que no había que tenerlos en cuenta en la evaluación del desarrollo intelectual; creía en la autonomía de las facultades cognitivas.

La explicación que Piaget da a los procesos de acomodación y asimilación podrían permitir comprender mejor cuál es la teoría piagetiana del conocimiento, que de acuerdo a Flavell en los años 1977 y 1985 y presentados por Pozo (1999)

pueden resumirse de la siguiente manera, si un sujeto mira una imagen cualquiera, por ejemplo, aquellas usadas en un test proyectivo, como los estímulos son ambiguos, la persona les atribuye un significado.

Al margen de las interpretaciones psicoanalíticas o de la teoría gestáltica, hay una interpretación piagetiana de la construcción o proyección de la respuesta, que expresa que, frente a un estímulo carente de significado, el sujeto hace una asimilación de ese estímulo a uno de sus esquemas o conceptos disponibles. Afirmando que el mundo carece de significados propios y la persona proyecta su propio significado sobre la realidad ambigua, sin embargo aunque el sujeto imponga sobre la realidad sus propios significados, el mundo parece regirse por sus propias leyes.

El proceso complementario de la asimilación, es la acomodación, es decir este mecanismo permite que todo aquello asimilado tenga que responder y adecuarse a la realidad.

Es evidente que ciertos factores intelectuales condicionan el desarrollo intelectual y estos que son de orden estructural, están ligados a la constitución de nuestro sistema nervioso y de nuestros órganos de los sentidos (Piaget, 1969).

Ahora bien, los procesos de asimilación y acomodación regidos por estos factores intelectuales estructurales se adaptan de acuerdo a Piaget por la actividad deductiva y organizadora de la razón, que es ilimitada y conduce precisamente a generalizaciones que sobrepasan toda intuición.

La inteligencia es una adaptación. Para entender sus relaciones con la vida en general, hay que precisar las relaciones que existen entre el organismo y el medio ambiente. En efecto, la vida es una creación continua de formas cada vez

más complejas y un equilibrio progresivo entre estas formas y el medio, (Piaget, 1969, pp. 5)

A continuación se expone un cuadro que puede ilustrar la teoría de Piaget y relacionarla con las acciones escolares, (1969, pp. 9)

Funciones biológicas	Funciones Intelectuales	Categorías
Organización	Función reguladora	A. Totalidad X Relación (reciprocidad ) B. Ideal (fin) X Valor (medio)
Asimilación Adaptación Acomodación	Función implicadora	A. Calidad X Clase B. Relación cuantitativa X número
	Función explicadora	A. Objeto X Espacio B. Causalidad X Tiempo

Gran parte de la teoría de Piaget se desarrolla en el trabajo de presentar los estadios del desarrollo del niño en distintos niveles desde la ejercitación de los reflejos, las primeras adaptaciones y reacciones circulares primarias y secundarias hasta las secundarias, este recorrido se hace planteando niveles senso-motores, de las percepciones, de las funciones semiótica y simbólica , hasta las operaciones concretas del pensamiento y las relaciones interindividuales y las operaciones proporcionales, Piaget e Inhelder (1977).

Los estadios del desarrollo constituyen el gran asunto piagetiano, que impregna todavía la literatura con perspectiva pedagógica.... Los estadios del desarrollo, descritos por Piaget, son estadios de las estructuras lógicas comprendidas como estados de *equilibrio* sucesivos de una inteligencia cuya



función operativa tiene primacía sobre los componentes afectivos, expresivos y verbales de las conductas. Este núcleo racional se mantiene como organizador principal de las formas de la vida mental. (Cordié, 1994)

Los estadios o cortes en la evolución mental de Piaget, a decir de Cordié (1994) obedecen a ciertos criterios de cierto rigor mecánico y se relacionan con el orden de sucesión de las adquisiciones que es constante, esta misma sucesión tiene un carácter integrador, cada edad se caracteriza por una estructura de conjunto, en cada estadio existe un nivel de preparación, luego de conclusión. Los factores que rigen esos estadios son: la madurez nerviosa, la experiencia social, la experiencia individual de naturaleza física y lógico-matemática y el proceso de equilibrio por autoregulación.

Lo que si se puede reconocer es que aunque Piaget leyó a Freud, como sostiene Dellepiane (2005) estas lecturas le servían para sus investigaciones epistemológicas, ... para Freud los estadios o fases psicosexuales frenan, reprimen o inhiben a los estadios anteriores, pero no disipan ni eliminan sus existencia, pero parece que Piaget olvidó lo fundamental o simplemente tomó otra vía para sus estudios.

En el estudio de la teoría piagetiana se puede entender que esa herencia de las facultades intelectuales tiene una vida perdurable en el sentido que lo heredado no se extingue y que justamente la construcción que se hace de las etapas posteriores tiene su base en este potencial como lo sostenía Piaget.

Los estadios que presenta Freud no son en relación a la inteligencia sino a la pulsión de la libido, relacionándolas con ciertas zonas del cuerpo que le darían un sentido, a decir de Cordié, (1994) estas etapas propuestas por Freud no son más

que momentos en la construcción del sujeto y para Piaget los estadios comportan una negación de las pulsiones, los conflictos inconscientes, los afectos, éstos fueron tomados por Piaget como un factor energético, principio de motivación cognitiva, sin intervenir en los procesos propios del desarrollo intelectual.

Lacan hace una apreciación de los trabajos de Piaget en el Seminario 10, clase 22 del 22 de junio de 1963 y dice a propósito de las ciertas observaciones sobre el “lenguaje egocéntrico”, que Piaget parte de una suposición ya que cree haber demostrado que los niños no se comprenden entre ellos, que hablan por sí mismos. Lacan dice que se parte de una suposición excesivamente difundida: la de que la palabra está hecha para comunicar. Para Lacan, esto no es cierto. Otra cosa es decir que la palabra tiene esencialmente el efecto de comunicar, mientras que el efecto de la palabra, el efecto del significante es hacer surgir en el sujeto la dimensión del significado, esencialmente. Se nos pinta la relación con el otro como la clave, bajo el nombre de socialización del lenguaje, clave del punto de viraje entre el lenguaje egocéntrico y lenguaje acabado.

También Lacan en el mismo Seminario 10, habla del tema de la comprensión y cómo Piaget lo estudia y presenta; es importante resaltar ya que como se ha manifestado, Piaget trabaja en sus observaciones y después estructura sus explicaciones.

Lacan, no sin cierto asombro, observa que para Piaget, lo que el niño ha repetido tan bien, implica que ha comprendido. “No digo que esté equivocado, digo que Piaget ni siquiera se plantea el problema-, lo que el niño le ha repetido, a él, a Piaget, en la experiencia realizada con la perspectiva de ver qué había comprendido, no va a ser para nada idéntico a lo que ese niño va a explicar. A lo

cual Piaget observa, con toda corrección, que lo que el niño elide en sus explicaciones es justamente lo que ha comprendido, sin percatarse de que dando esta explicación, eso implicaría que el niño no explicaba absolutamente nada, si en verdad lo comprendió todo como dice Piaget. Desde luego no es cierto que haya comprendido todo. (Lacan, 1963)

Algo muy parecido a lo que sucede dentro del aula de clases cuando la maestra pide a los alumnos repetir una explicación sobre algún tema, el alumno se limita a buscar los parámetros más claros para él en ese momento, sobre el tema en particular y a reproducir, como si fuera una cinta grabada sobre lo que el maestro dijo en la clase, y de ahí se infiere que hubo comprensión del tema, o cuando el niño repite una fórmula matemática, o aprende a contar, el maestro puede creer que va bien con la matemática o con la lógica que no tiene nada que ver con ese acto de puro conteo memorístico y cuando se falla se acude a decir, falta memorizar la secuencia de los números, al padre se le pide que refuerce y a la psicopedagoga que haga los ejercicios pertinentes de tal o cual programa pedagógico para afianzar, los conocimientos. Nada más lejano de la realidad de lo que es comprender.

Cordié (1994) relacionando estos conceptos planteados por Piaget y siguiendo la línea del psicoanálisis interroga también los textos piagetianos y los conceptos de armonía y disarmonía evolutiva a los que se refirió Piaget, diciendo que esa disarmonía evolutiva sería entonces una especie de ruptura del equilibrio en la sucesión de los estadios de evolución del niño.

Dice Cordié, que es necesario recordar todos los avatares que el pequeño encuentra en su camino, todos los conflictos, todas las tensiones a las que debe

sobreponerse... La noción de equilibrio cuando se trata del siquismo es poco adecuada. Esto llevaría a la noción de norma, a lo normal y todo lo que está fuera de ello en consecuencia es anormal y disarmónico.

El sistema piagetiano queda cuestionado a fondo, se convierte en verdaderamente criticable cuando sus adeptos lo convierten en una religión. Su aporte al desarrollo del niño puede ser enriquecido para aquellos que se interesan en pedagogía por ejemplo; se convierte en criticable cuando intenta hacer creer que puede por sí mismo explicar o resolver todos los problemas. Es lo que sucede cuando, bajo la cobertura de la deficiencia parcial de las funciones cognitivas se multiplican los tratamientos con perspectiva reparadoras, con exclusión de toda otra aproximación. Es necesario darnos cuenta que en ámbito escolar como dice Filidoro (2009) no hay construcción cognitiva, no hay producción intelectual, no hay proceso de aprendizaje escolar sino que hay un sujeto que construye el objeto del conocimiento y ello en una escena discursiva.

En la actualidad y a partir de finales del siglo XX vemos surgir el enfoque de las neurociencias, el mismo que llega a la escuela a través de la evaluación, los métodos de aprendizaje, el diagnóstico neuropsicológico, la consulta neurológica de los niños con problemas de atención, o dificultades escolares.

En este marco de referencia la escuela desarrolla su quehacer diario y comporta una forma de transmisión de la información y del conocimiento, en la que los maestros piensan a menudo que el aprendizaje escolar es una cuestión de “querer”, eso explica la frase “puede hacerlo mejor” en los boletines escolares, Esos juicios despreciativos sobre el niño, la condena y el rechazo que comportan, aumentan su sufrimiento y su fracaso. (Cordié, 1994, p.63) En el mismo texto

Cordié plantea que para el analista el fracaso escolar, es un síntoma como cualquier otro, en cuya base encontramos la inhibición intelectual, la detención de las operaciones del pensamiento, una suerte de bloqueo que no depende del querer consciente.

Esto importa a pocos, se sigue insistiendo en lo mismo, el niño padece un problema que hay que atacar, borre el síntoma para que el niño pueda aprender, insistir por el lado de una psicopedagogía que enfoca la habilidad, la destreza por el lado de si el niño tiene o no desarrollada esa facultad mental.

En algunos casos estos niños, son diagnosticados en la infancia como desatentos, su manifestaciones clínicas son amplias pero suelen centrarse en señalar “los chicos con este trastorno son impulsivos, olvidadizos, desorganizados, y les cuesta terriblemente concentrarse y mantener la atención” (Untoiglich, 2004).

La pregunta que se puede hacer es justamente sobre las propuestas educativas con una variedad de métodos y estrategias derivadas de la propuesta cognitivo-conductual que en estos momentos se defienden en los centros escolares, que estarían produciendo cada vez más niños anoréxicos de aprender, dice Cordié (1994).

En el caso de la psicosis que convoca ahora, podemos decir que existiendo o no el deseo de aprender, el sujeto psicótico tiene una forma particular y singular de ver la realidad, lo que hace de parte del docente que deba aportar en una posición también singular un lugar para el alumno, ya que no solo es la particularidad del sujeto, el maestro pone en juego el ideal de normalidad de la pedagogía.

De manera que habrían dos situaciones muy específicas, una la del sujeto de la educación y otra la del ideal de normalidad que rige las condiciones de vida actuales en todos los ámbitos como refiere Udenio (2012); quien expresa que cuando se dice “todos”, se refiere a la expansión creciente e ilimitada de ese ideal, tenemos así la idea de un escolar normal. El escolar normal se supone que tiene ciertas características, que podemos decir tienen relación con el tiempo, lo que es normal ahora no lo era hace 50 años.

El discurso de la modernidad sobre el desarrollo infantil lleva implícito que el niño responda armónica y adecuadamente a estadios, pautas y subestadios preestablecidos, los cuales, a su vez, dependen de cada clasificación y tipología que el discurso imperante de la modernidad considere más lógico, adecuado y equilibrado para una respectiva edad. (Levin, 2000).

En sus apreciaciones, Levin, expresa que se busca denodadamente una clasificación, ya sea para respetar el curriculum institucional o simplemente para tranquilidad del evaluador, de los padres, del terapeuta o del maestro, surgiendo así la perspectiva de la racionalización y estandarización de los niños en cuanto a la sociedad, de los hijos cuando los padres demandan de ellos conductas iguales o parecidas a los otros niños, y de los alumnos en relación a lo que espera el maestro o docente.

Aparece entonces el mundo de la psicopedagogía, de los maestros tutores, de los maestros de apoyo que atravesados por la cultura contemporánea produce, entre otros efectos, una concatenación de ejercicios, actividades de métodos especiales, guías y manuales cada vez más meticulosos y bien reglados, en

función de homogeneizar el desarrollo de los niños y por qué no, en su finalidad última, su subjetividad. (Levin, 2000)

Los textos de Udenio (2012) tomados algunos, de la fuente para ella inspiradora de la clase del 16 de enero de 2008, del Curso “La orientación lacaniana” de Jacques-Alain Miller publicado en el TLN, publicación virtual de la Asociación Mundial del Psicoanálisis, nos lleva a analizar una serie de situaciones sobre las cuáles los modelos actuales de educación descritos, las formas de aprender propuestas, los estilos de aprendizaje de los que se habla, las estrategias que se deben implementar solo apuntan a sostener la dominancia de un discurso, el de la cuantificación.

Miller en este curso expone que ... Cuantificar es atribuir una cantidad y determinarla. Se trata de un asunto de números, de medidas, de unidades homogéneas unas con otras. Se cuantifica lo que es susceptible de medidas. Añade Udenio, se determina, se numera y .... Se homogeniza.

Miller sigue exponiendo en el texto de Udenio... este discurso de la cuantificación (...) ha podido alcanzar este lugar y ejercer su potencia en razón del extraordinario desarrollo del discurso de la ciencia. Es una consecuencia- que no me cansaré de calificar aberrante-, de la dominación creciente del discurso de la ciencia.

Frente a la posición de la ciencia, Udenio presenta el discurso y la promesa del psicoanálisis, “Tu, no serás comparado”, en este momento se puede decir que sobre este paradigma cognitivo-conductual que tiene de base la evaluación y la cuantificación, el psicoanálisis relanza, la categoría del sujeto con la marca invisible del significante.

En la actualidad la realidad educativa confronta al maestro a tener que mantener una normalidad dentro del aula de clases, y motivado por aquella otra idea de la diversidad, se queda inoperante frente a los niños en el aula cuando no sabe exactamente qué hacer, qué decisiones tomar y por cual camino conducirse.

Un proyecto educativo institucional que lo lleva desde la misión escolar, la visión hacia el futuro, a los contenidos, los recursos, y las evaluaciones, recorrido que no puede hacer sin sus alumnos, es decir, para que haya un maestro debe haber un niño que desee aprender, o un sujeto de la educación, y un sujeto del inconsciente, de acuerdo a mi criterio, pero cómo operar en esa realidad.

Se educa en la medida en que se trasmite los patrimonios culturales y se consigue que cada sujeto, desde su predisposición a adquirirlos, se apropie de aquello que le permite vincularse con lo social (Medel, 2005). Por este motivo es necesario anotar que la situación del sujeto psicótico en el aula, convoca al maestro a operar de una manera diferente.

Untoiglich, 2004 expresa, que si solo vemos en ese niño un desafío al sistema, un desafío a los padres, al profesional, o a la institución escolar y, por ende, si se cree que de lo que se trata es de acallar el síntoma de la enfermedad, sólo se logrará, en el mejor de los casos, la domesticación de las conductas del niño.

Desde una lectura psicoanalítica, un síntoma es representante de la verdad de un sujeto, por tanto no se trata de acallarlo, sino de desplegarlo, en un espacio donde el padecimiento subjetivo pueda ser escuchado. (Untoiglich, 2004).

Qué hace el maestro con el niño que, manifestando conductas atípicas en el seno de la escuela, se sale de esos parámetros de la normalidad de la que se ha



hablado, y sugiere para el maestro en el mejor de los casos, una forma diferente, singular y particular de aprender, se subraya, en el mejor de los casos, porque justamente siendo lo deseable, es lo que no sucede. Y no sucede porque como refiere Medel (2005) cada vez que se pone en marcha la acción educativa es en función de la idea que se tiene de sujeto, es decir, qué se piensa del otro en la relación educativa.

La escuela se debate entre el método que aplica y los resultados del aprendizaje, dicho de otra manera, los resultados son los que cuentan, en el camino el maestro debe desarrollar destrezas, que conducen al alumno supuestamente a aprender, en este punto vale la pena retomar a Filidoro (2009), cuando ella expresa que no se trata aquí de productos sino de procesos, no se trata de reproducir unas “pruebas” para verificar la presencia o no de un resultado ya anticipado, sino de tomar de ellas lo esencial, tomar una posición de investigador para que permita ir siguiendo el curso del pensamiento y las acciones del niño para armar nuevas intervenciones que le posibiliten a él construir respuestas novedosas y al docente escucharlas.

Lamentablemente la posición de la escuela actual no va por ese lado, es más fácil ubicar parámetros de respuestas y sobre ellas anticipar un resultado, que pensar en las posibles respuestas de los niños, de acuerdo a su singularidad, de ahí que el mismo niño llega a caer en el aburrimiento de no tener que inventar sino repetir. Y se deben repetir los resultados esperados para manejarse dentro de la norma y de los estándares señalados con anterioridad.

La lucha por las exclusiones ha sido presentada por organismos como la UNESCO, (1996, pp. 59) que bien llegan a plantear que la educación debe ser un

factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser a su vez un factor de exclusión social. El respeto de la diversidad y de la especificidad de los individuos constituye, en efecto, un principio fundamental, que debe llevar a proscribir toda forma de enseñanza normalizada.

A menudo se acusa con razón a los sistemas educativos formales de limitar el pleno desarrollo personal al imponer a todos los niños el mismo molde cultural e intelectual, sin tener suficientemente en cuenta la diversidad de los talentos individuales.

Si bien las intenciones de este organismo internacional apunta a tomar en cuenta aspectos diversos y específicos para el desarrollo de las propuestas educativas, continúa diciendo la UNESCO, según sus aptitudes y gustos naturales, que son diversos desde su nacimiento, los niños no sacan el mismo provecho de los recursos educativos colectivos e incluso pueden verse en situaciones de fracaso debido a las inadaptaciones de la escuela a sus talentos y aspiraciones.

Es apreciable la intención y la propuesta expresada y es una invitación a tomar en cuenta la riqueza, de las expresiones individuales, pero nuevamente estas políticas quedan cortas ya que ubican solo a un sujeto en la relación social.

Quisiéramos entender que si no se habla de subjetividad en estos enunciados, es porque se parte de otros paradigmas pero que, para lograr estos objetivos podemos tomar la decisión de optar por la orientación que a bien convenga para estos fines, claramente la orientación analítica es una de ellas.

### CAPITULO III

#### EL DISPOSITIVO EDUCATIVO PARA LA INCLUSIÓN DE NIÑOS CON TRASTORNOS EN LA SUBJETIVIDAD: PSICOSIS

La idea del dispositivo educativo con orientación analítica para la inclusión de los sujetos psicóticos, tiene relación con una propuesta para cambiar el paradigma y los parámetros, sobre los cuales se mide el resultado escolar, con las consecuencias de exclusión, sufrimiento y malestar de ciertos sujetos de la educación que no logran un proceso de construcción del conocimiento ni la puesta en marcha de los saberes previos con los que llegan a la escuela.

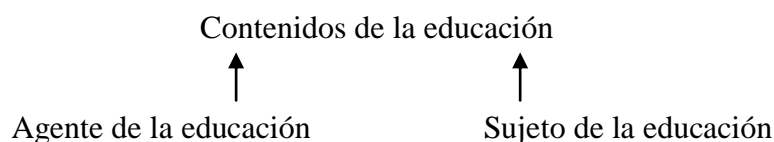
Resulta entonces que el dispositivo educativo respondería a un llamado, a un compromiso en la construcción de una respuesta, que pueda ir creando otras formas al hecho de estar en la escuela. Ubicar cuál es el paradigma que podría sostener al docente, agente de la educación y al alumno, sujeto de la educación en ese vínculo marcado de subjetividad y mediado por el objeto de conocimiento, el contenido de la asignatura.

¿Cuáles serían las condiciones previas al trabajo educativo desde la posición del docente, frente al alumno que aprende? Esta pregunta que es la que abre en cierta forma el camino de la acción educativa, como dice Medel (2005), ¿de qué sujeto hablamos en la oferta educativa y qué pensamos del otro en la relación educativa?

Nuñez (2005) expresa que se puede afirmar que, de acuerdo a Herbart (a diferencia de la *papilla* pedagógica de los discursos constructivistas, al uso) la construcción ha de realizarla el sujeto, no sin cierto esfuerzo, y aprendiendo

múltiples saberes. Los aprendizajes que el niño va realizando van creando ese *círculo de ideas* que le ofrece la posibilidad de una nueva intelección del mundo.

Hay que tener presente este diagrama que permite visualizar el tránsito de los 3 elementos de la propuesta herbartiana del trabajo educativo, tomado de Nuñez (2005)



El sujeto de la educación debe estar dispuesto a la tarea de aceptar del docente: en primer lugar, la función civilizadora que se sostiene en el vínculo educativo. Desde la perspectiva social se entiende que la civilización regula el goce, de allí que la civilización remita a hacer civil, transformar en ciudadano, hacer sociable al sujeto. (Tizio, 2005); en segundo lugar, ha de consentir una cierta violencia o coacción pedagógica: ha de separarse de lo instintual; limitar las apetencias; constreñir el capricho y en en tercer lugar ha de poder canalizar en dirección y maneras que cada cultura le da lugar.

No existe una posibilidad de aprender al margen de la subjetividad; desde el principio (si existiese tal cosa), desde las precondiciones que inauguran la posibilidad de aprender de un sujeto, está el Otro. No hay construcción cognitiva, no hay producción intelectual, no hay proceso de aprendizaje escolar si no hay un sujeto que construya el objeto del conocimiento y ello en una escena discursiva. Así mismo, se sabe bien que este sujeto, este objeto y esta escena son considerados como ya dados por la escuela que puede dedicarse entonces a enseñar. (Filidoro, 2009). Sigue añadiendo Filidoro, que no se puede dejar fuera en ningún momento la posición subjetiva del niño que aprende , ya que la

subjetividad es constitutiva del proceso de aprendizaje, la posición psíquica del niño no ejerce su influencia desde una supuesta exterioridad sino desde el interior mismo del proceso de aprendizaje.

Estos dos puntos son relevantes para la propuesta del dispositivo, cuando se habla del sujeto que aprende, por un lado, un sujeto de la educación que tenga que consentir de la escuela representada por el docente, la función civilizadora que viene en la oferta educativa, y por el otro, la del sujeto del inconsciente, en el estatuto de la posición subjetiva del niño que aprende, que al interior mismo de la construcción del conocimiento ya está marcado como sujeto, en la escena discursiva que se da entre él y el docente, acerca de un contenido en construcción.

Lo que se espera del sujeto que aprende no es el producto, de manera que lo que se va a priorizar es el proceso, ir siguiendo el curso del pensamiento y las acciones del niño para poder armar nuevas intervenciones, no a la manera de verificar constantemente la presencia o ausencia, sino más bien de posibilitar que el alumno construya respuestas novedosa; al docente le tocará la tarea de escucharlas, el maestro debe aportar con el espacio de escucha, de observación y acogida de la producción pero, a la vez, de recoger del proceso los pasos a revisar, el docente puede hacer nuevas propuestas para el alumno.

La principal expectativa del docente actualmente y de manera muy común, es sobre la respuesta, si es buena, o mala, acertada o desacertada, motivos que ya al sujeto psicótico lo pueden llevar con facilidad a un pasaje al acto o a un desborde o crisis, cuando no quedan muy claras las reglas sobre las cuáles el docente está observando la producción.

Podría darse el caso en el sujeto psicótico frente a esta forma de abordar el momento de la producción dentro del aula, sean tan seguidas las experiencias, en este modelo de atender sus requerimientos, que lo que aparezca es la inhibición, que no está ligada a un mecanismo de rechazo, sino a la forclusión. (Cordié, 2004)

Cuando el sujeto se encuentra imposibilitado de elaborar estructuras simbólicas en el aprendizaje, por carecer de los aportes significantes como dice Cordié (2004), la inhibición puede hacer de detención del aprendizaje, con graves consecuencias, que se ven con mucha frecuencia en las historias de los sujetos que ingresan a la escuela, ligados a las dificultades en su subjetivación, aunque puede ser el resultado de intercambios verbales muy pobres en el contexto cultural también, pueden recubrir una pobreza afectiva, unido esto a pobreza ética, desórdenes en la familia, aparecería un niño marcado como débil mental desde su nacimiento, de esto no se ocupa este trabajo.

Los sujetos dentro del aula de clases tienen distintas maneras de responder o de encontrarse con el lenguaje, en el caso de los sujetos psicóticos puede darse como dice Cordié (2004) una suspensión de las operaciones significantes, que puede presentarse como una contracción holofrásica que ofrece la apariencia de que el sujeto se fija en un significado dado y no puede entender ninguna otra cosa que lo que se construyó de una vez para siempre. Repite sus convicciones sin que el sentido pueda desarrollarse y la reflexión enriquecerse.

Siendo así, las estrategias con el psicótico en el aula son muy particulares a su forma de comprender, razonar, y producir el aprendizaje, el maestro debe de saber que los supuestos ciertos que él plantea dentro del aula, podrían tocar ciertos significantes sobre los cuáles el alumno no va a ceder, estos están fijados y el

tratar de “hacer entender” no se logra por la vía del capricho, sino dejar que algunos de los significantes caigan dentro de las posibilidades del alumno y por ahí se pueda trabajar el contenido.

Esta ausencia de flexibilidad, de movilidad del significante, hace decir del débil mental que está “sobre una placa giratoria” o que “flota entre dos discursos” texto de Lacan, referido por Cordié (2004).

Se puede decir que el sujeto psicótico va a interrogar al contenido de lo que se aprende, puede tener una dificultad aparente de no comprensión de los temas, es decir aparecer como un alumno con debilidad mental que no logra aprender, en el sentido más sencillo de lo que supone aprender, puede ser porque no comprende, y ese no comprender tiene que ver directamente con el proceso de simbolización, con la cadena de significantes que ha elaborado en su vida y que al tropezar con esa palabra que no tiene lugar, que no tiene en el discurso una articulación de acuerdo a la significación que él espera, no pueda continuar el proceso.

No está de más decir que pueda entonces evitar, o negarse a continuar con el proceso de aprender y aparezcan conductas como la distractibilidad, los trastornos de la atención que con tanta facilidad se diagnostican ahora y que explican un síntoma importante que es una evidencia de un proceso subjetivo, más que un cuadro del DSM-IV.

La posición del sujeto de la educación puede interrogar al docente en su tarea de enseñar, en el sentido de que conviene, que no se dé ni una alienación tal que el docente, quede maravillado con el aprendizaje, ni que el alumno quede sometido al contenido y al proceso, de tal manera que el interrogarse le permitirá

al docente actuar en cierto grado de libertad y al alumno hacer una construcción que apunte a solucionar la pregunta planteada por el docente.

Se puede decir que el docente puede verse angustiado cuando se trata de un alumno cuyas características no calzan como pieza de rompecabezas y descuadra la homogeneidad deseable, de tal manera que si el alumno no consiente ser educado debe el docente trabajar por el lado de la demanda.

Una de los puntos relevantes a tomar en consideración sobre el sujeto psicótico tiene que ver en la forma como los docentes comparan a estos niños dentro del salón de clases, comparan sus producciones con las de los otros niños neuróticos y se opera bajo el supuesto de que hablan de lo mismo, bajo el supuesto que ven lo mismo (Filidoro, 2009). Muchos docentes creen que los niños tienen una particularidad sobre su vida, pero que al momento de percibir deben enmarcar sus percepciones dentro de ciertos observables, suponiendo que si el objeto es uno, así debe ser consecuentemente pensado por los sujetos que lo observan.

Otro de los puntos a trabajar es el de las interacciones que el niño psicótico puede hacer dentro del aula y fuera de ella, no es nada fácil para el niño con esta singular forma de mirar el objeto y los objetos, de usar el lenguaje, de entrar en la cadena de significantes, de apropiarse del conocimiento y construirlo, poder también compartir las actividades colectivas en un grupo, metodología que se usa en las escuelas, trabajos de grupos, en los cuáles el niño psicótico tiene dificultades de incluirse para la construcción de un conocimiento colectivo, para la puesta en marcha de la inventiva, para la consecución de un contenido que implique la interacción.



El docente debe dirigirse a intentar conformar grupos que puedan establecer lazos significativos para la construcción de todos y en las que el niño psicótico pueda participar sin disociarse de la acción pedagógica.

Suponer que los alumnos van a construir de la misma manera todos, deja fuera como ya se ha dicho a la singularidad, los contenidos escolares que el niño debe aprender, son una realidad que no es aceptada por todos los sujetos, por lo tanto en la insistencia de que el niño debe aceptar la oferta del docente y también la propuesta de sus pares dentro del salón de clases, puede darse desilusiones, el sujeto de la educación, no aceptar la oferta hecha por el docente, o el docente querer imponer el proceso de aprendizaje a su capricho. En el interior del proceso de aprendizaje se dan los intercambios con el otro que es una condición que no conforma un tiempo anterior ni un espacio anterior, (Filidoro, 2009).

No se puede dejar fuera la pregunta por la estructura biológica, parece que se exagera la afectación por ese lado y los docentes pueden caer en justificar todo por la herencia, los factores determinantes de lo orgánico, y someterse a las recomendaciones de la neurología, la psicopedagogía y la psicología, buscando una manera de desentenderse de su responsabilidad.

La idea es descartar los efectos de la organicidad o aceptar que el cuerpo construido en esa organicidad afectada, también pasa por los significantes con el Otro. Un cuerpo que se mueve, que se agita, que no tiene límites, un cuerpo desbordado dice mucho al docente, sobre todo cuando se trata de niños con problemas en el desarrollo o niños con trastornos de la subjetividad, ya que es difícil apuntar a una novedosa propuesta dentro del aula de clases.

Es necesario que se parta de una posición en la cual, en el trabajo educativo se de un lugar distinto, al que el sujeto convoca, articulando una dialéctica diferente, ya que si no se está advertido, la posición del sujeto lleva a fijar más la problemática.

En este sentido la propuesta de Medel (2005) es la de que se formule una demanda que permita la regulación de los espacios para la palabra, desde una ley que delimite cuándo, cómo y en qué condiciones los educadores están disponibles para ella. Se produce así el paso *de la queja a la demanda*, y ésta como garante de una palabra con valor diferente, valor ligado a la responsabilidad del sujeto.

El docente debe tomar las palabras del niño y ubicarlas en un lugar de interés, que no sean expresadas sin ser tomadas y que el posterior despliegue de acciones no sean la consecuencia de un discurso venido a menos al tenor de la locura del alumno, sino más bien del interés genuino del educador de hacer con ellas un espacio para este sujeto que lo necesita.

Tomando el caso del arte, el deporte, los experimentos de ciencias, el dibujo, la música que bien pueden servir de catapulta para que el alumno se ubique en un lugar distinto, y este recurso le permitirá un despliegue social a partir de la oferta que la escuela y el docente le hacen en razón de su singularidad. Se podría decir que cabe aquí la propuesta de la conversación entre la pedagogía y el psicoanálisis como ya se lo ha planteado desde el inicio.

La conversación es el nombre que recibe el dispositivo que se utiliza en el campo freudiano para debatir en el registro clínico cuando se busca dar el máximo juego a la reflexión, al comentario, a las preguntas y no a la escucha pasiva. El dispositivo de la Conversación tiene reglas de organización, simples y precisas...

según Miller, una conversación es una suerte de asociación libre, refiere Aromí (2005).

Para que el sujeto psicótico despliegue su malestar surgido de este impasse que puede darse en el aula, sobre aquello de lo que quiere conocer dentro del programa educativo, se podría suponer que la propuesta es de un estilo de conversación, en el que se pueda hilvanar una cadena de significantes, donde la asociación libre colectivizada de paso a una construcción con efectos de saber, de saber de lo que se trata en ese contenido y que a la vez construya para cada uno.

El docente debe tener muy claro que no se trata de borrar lo que el alumno trae al momento de la clase sino de construir saberes con los saberes previos que él aporta, de manera que se pueda acceder a dar paso a que ese imposible pueda ceder algo a lo posible; como lo expresa Aromí (2005) que cuando el docente, educador no se cree dueño de los significantes el imposible puede dar paso a lo posible. Lacan lo expresa a partir de Freud, que consideraba que, este hacer se inscribe en la lógica de la función civilizadora del psicoanálisis y de la educación, ya que el goce existe en el ser hablante, por lo que se vuelve necesaria la transmisión del valor y los saberes de la cultura para hacerle frente.

Núñez (2005) sostiene que es imprescindible que los educadores sostengan su deseo de educar, su deseo de no ocuparse de los niños, sino de que los niños aprendan, buscando la manera de sostener el deseo, que muchas veces encontramos decaído en los maestros, por lo que es importante encontrar el valor del encargo social que tiene el maestro, frente al sujeto de la educación, llámese neurótico o psicótico.

En la tarea del docente está implícita la propuesta de los contenidos del aprendizaje, es decir lo que se quiere enseñar, poco puede hacer el maestro cuando la propuesta del curriculum no da muchas opciones para escoger, en la actualidad en la Reforma de la educación básica, las destrezas, las competencias están marcadas y sugeridas para que el docente elabore su plan de trabajo en la asignatura, algunos métodos son incluidos o formulados como posibles de acuerdo a la ciencia de la que se trate enseñar, también las formas en las que se debe evaluar tal o cual ciencia, en ese momento pueden darse algunas situaciones que pueden revisarse.

Cuando el docente parte de reconocer su propia incompletud, como agente de la educación puede aceptar que el alumno va a enfrentar el objeto del conocimiento y que el vocabulario, la temática podrían ser complicadas y que hábiles preguntas al alumno podrán hacer que él tenga que moverse del lugar del saberlo todo, para dar paso al no lo sé todo, para buscar los medios para que el alumno argumente.

El docente debe direccionar la propuesta del aula hacia el conocimiento y hacia el objeto, sosteniendo la apuesta del deseo del sujeto para continuar en el proceso de aprendizaje. Aquí es cuestión de fe, de que el proceso se abre a un saber nuevo, aceptando los límites de ambos, del sujeto y del agente de la educación, donde la propia subjetividad de ambos está en juego.

El maestro puede tomar la forma de ese Otro donde el niño puede alojarse como dice Brignoni (2005), hermosa forma para decir que el docente puede tomar esa forma de alojar el discurso del alumno, diferente que los padres, diferente que los otros conocidos, y puede ofrecerle una apertura a lo social y al conocimiento.

Cuando el trabajo es con niños podría pensarse que es más sencillo, por la edad de los educandos, sin embargo cuando se trabaja dentro del aula con la diversidad propia del tiempo actual, y aceptando la singularidad de los niños del grupo, el docente debe apostar a la propuesta sabiendo que hay un sujeto del inconsciente en su proceso de constitución subjetiva a pesar de la estructura y que esta delicada etapa de la vida del niño, debe ser tratada no solo desde la cronología ni las pautas del desarrollo biológico, en lo que respecta a su madurez neurológica, sino desde la otra perspectiva del sujeto.

En los adolescentes hay que buscar la posibilidad de tener su voto de confianza Tizio (2005), un adolescente como dice Rousseau, en El Emilio, tomado del texto de Cottet (sin fecha), es un momento crítico que requiere de medidas pedagógicas tales, que dicho pasaje pueda realizarse suavemente.. y que este pasaje se efectúe lo más rápidamente posible y sin producir daños. “la juventud tiene que pasar”, importante reflexión para ubicar no solo el dolor y malestar del adolescente en el encuentro con los otros; otros que como él se encuentran en el momento del desencuentro, donde se ponen en juego la estructura del lenguaje.

La psicosis no es un continuo, es como toda estructuración subjetiva de los niños, hay discontinuidades y cortes, los síntomas psicóticos pueden estar muchos años sin manifestarse y sin aparecer pero la clínica nos demuestra que en el momento de desencadenamiento de su psicosis, el sujeto se encuentra con algo en el campo simbólico a lo que no puede dar respuesta, por eso el docente debe dar lugar a que se de ese encuentro y minimizar la ruptura, dar la posibilidad de respuesta al alumno en el aula.

Hay situaciones en la escuela, como el material de la clase o el contenido de las asignaturas que puede trastornar la relación del sujeto con el saber escolar, evitando ciertas áreas del conocimiento, porque lo conducen a lo más insoportable de sus certezas delirantes, pasando a la inhibición o a que el material o temas escolares pasen a formar parte del sistema delirante con lo cual ya se habla de otra lógica y esto podría suponer para el maestro una confusión.

La identificación de los sujetos dentro del sistema escolar, ubicando sus dificultades subjetivas, tanto para el desencadenamiento en la estructura de neurosis como en las psicosis, es de especial cuidado ya que puede abordar el tema de identificar niños que están en un proceso de construcción de su subjetividad cuando son pequeños en el pre-escolar o en los primeros años de la educación básica y ubicar problemas donde no existen o elevar un síntoma a la categoría de trastorno y acudir a instancias que compliquen la posición del niño en el contexto escolar.

Los niños en las primeras etapas de su vida, pueden presentar comportamientos con su cuerpo que pueden confundir a los docentes en la medida que suponen conductas de un cuerpo que todavía necesita moldear su respuesta; sostener límites claros de lo que se espera de las instrucciones que se dan es la forma de decirle al niño cuando, como y que es lo apropiado; lógicamente en este contexto escolar ya sabemos que tempranamente se debe incorporar a los padres para ajustar, ordenar, y evitar disrupciones que perjudican el proceso de aprendizaje y estimulación de los primeros años.

Al momento de evaluar también es importante tomar en cuenta la singularidad, los niños psicóticos en muchas ocasiones hacen construcciones

cognitivas que se hallan desfasadas respecto del resto de su grupo, sea porque las construcciones operatorias no son las que debe concretar para conseguir los objetivos, las competencias y las destrezas del área de estudio o porque ellas están en el orden cualitativo desordenadas.

El docente debe ir construyendo una continuidad de los esquemas ya que de otra manera no contribuyen a la función estructurante, tomando en cuenta que el proceso irá marcando el avance y no los productos que el alumno presenta consecuencia de su aprendizaje. El proceso de construcción del conocimiento en los niños con psicosis parece desentenderse de la intervención del otro que ocupa el lugar de mediador con relación a los objetos y el niño construye el objeto de conocimiento sin la mediación simbólica del otro, quedando atrapado por su mecánica antes que sostenido por su significación. (Filidoro, 2009).

Un buena política escolar que incluya las intervenciones de los maestros a obtener de los niños su mejor aproximación al objeto del conocimiento es deseable, una visión que parta de una mirada diferente de los niños, donde se permita que estos, puedan ser llevados en una dirección de abrochar en el lenguaje lo que queda suelto en el cuerpo, hará que el docente pueda sentirse más seguro de su quehacer en el aula, sin aflojar la responsabilidad que tiene sobre su grupo y sobre cada uno de los niños, darle un lugar a ese cuerpo y a esa palabra que armonice el saber de la clase y que haga lazo con el grupo en el caso de los niños con dificultades en la contención de sus acciones sobre los otros, le permitirá también al docente asegurarse en lugar del saber.

La propuesta de la orientación analítica no supone que los problemas en la escuela desaparecen, tampoco supone que la inclusión de la diversidad es un éxito

de por sí, lo que permite por la experiencia trabajada a nivel institucional, es un mejor análisis de la problemática subjetiva de los niños y adolescentes, un trabajo de escucha tanto del sujeto de la educación, llámense alumnos, de los docentes en su tarea de comprender los sucesos y contingencias del aula, una posibilidad de abrochar la relación entre la posición subjetiva del alumno y del proceso del pensamiento y del uso del lenguaje.

Por el lado de la estructura organizativa, se asume una distribución de roles flexibles pero a la vez claros en relación con el manejo del poder y la palabra, de la ley que oriente la toma de decisiones en ciertos casos, organizando los límites dentro y fuera del aula, teniendo claras reglas de cumplimiento, en el marco de la escucha y la conversación. No se trata de mediar un conflicto se trata de ubicar simbólicamente lo que es actuado por los niños y los docentes y que se pueda comprender dentro de lo deseable para lograr cierto grado de armonía.

Esta propuesta puede ser trabajada con sujetos psicóticos y no representa un modelo exclusivo para ellos, sino más bien una forma de hacer lugar para todos los sujetos en el contexto educativo.



## **METODOLOGIA**

### **OBJETIVOS:**

#### **OBJETIVO GENERAL:**

Presentar un dispositivo de inclusión para niños y adolescentes con trastornos de la subjetividad desde el paradigma psicoanalítico.

#### **OBJETIVOS ESPECIFICOS:**

- Determinar los conceptos en los que se puede explicar los trastornos de la subjetividad.
- Identificar las situaciones que intervienen en la relación entre agente y el sujeto de la educación.
- Dar pautas con orientación analítica para un dispositivo de inclusión educativa de niños y adolescentes con trastornos de la subjetivación.

**MÉTODO:** El método es ante todo un orden que se va a seguir para, en el sentido más restringido llevar un sistema de principios y normas que permiten razonar y establecer conclusiones de forma más objetiva.

Para este trabajo se utilizará el método descriptivo, el que permite exponer una situación o situaciones o hechos, en este trabajo fundamentales, a través de la observación, para que, con instrumentos apropiados como, la relación con la teoría psicoanalítica se puedan concretar las causas que dieron origen a las características de lo investigado.

Este método se llevará más específicamente con el estudio de casos, que tiene un carácter longitudinal, se analizará detalladamente un número de tres casos, investigando en ellos los aspectos que se han enunciado en la teoría y que tienen relación con los trastornos de la subjetividad en los sujetos educandos en la relación con el agente de la educación y con el proceso de aprendizaje.

Este método es adecuado para diagnosticar el problema de puede afectar a las personas y se toma en cuenta su historia y los momentos críticos que afectan el proceso de subjetivación, en este trabajo se lo hace desde la orientación analítica.

Se han tomado algunos elementos de la propuesta de Anie Cordié que desde la teoría, presenta una relación muy clara entre la subjetividad y la escuela, y las propuestas de Violeta Nuñez, Encarna Medel y Norma Filidoro.

## **PRESENTACIÓN DE LOS CASOS**

En este trabajo se van a presentar tres casos que permiten determinar como la psicosis en estos sujetos hizo de obstáculo al proceso educativo, cómo la inhibición o la dificultad con el significante o los significantes no permitieron una construcción social en la escuela y por los mismos motivos, estos sujetos se sintieron excluidos, marginados, pero finalmente fueron cada uno de ellos teniendo una salida a su posición a pesar de su estructura.

Se toma en cuenta la llegada de los alumnos a la institución educativa, el malestar y sufrimiento de los padres en la etapa inicial de escolarización de los niños, luego se analiza el estar en la escuela y sus posibilidades, los acontecimientos del cuerpo y los fenómenos del cuerpo que van apareciendo, los palabras y los docentes, los significantes más importantes, la posición de los docentes, la propuesta escolar y ciertas estrategias que permitieron dar un lugar a las palabras y a los malestares del sujeto.

### **PRIMER CASO: SANTIAGO, UBICAR LOS SIGNIFICANTES**

En su primer contacto con la institución, la madre de Santiago cuenta que lo quiere cambiar de colegio, porque tiene muchas dificultades escolares sobre todo en las materias más importantes como Lengua y Matemáticas y dice, de paso también tiene problemas con sus compañeros de la clase.

“A él realmente ese colegio no le gusta, y me ha pedido que lo cambie”, añade la madre. Dice también que ella cree que busca el cambio porque tiene muchas esperanzas de que aquí su hijo si se enseñe, se acostumbre” . Yo le explico que también puede sentirse contento en un colegio, y ella responde: “con

que esté acostumbrado, ya es bastante”. Evidentemente Santiago tiene dificultades en establecer lazos con los otros de su clase.

**El lugar del niño.-** Santiago tiene 13 años, y ha tenido desde el pre-escolar muchos problemas en su aprendizaje, cuando era pequeño no le gustaba ir al jardín con los otros niños, aunque al pasar de las horas del día ya se iba sintiendo más cómodo y jugaba, su actividad era centrada en salir del aula, a la que volvía a insistencias de la profesora o cuando se aburría de estar afuera.

Cuando pregunto y me intereso por conocer algo de la familia de Santiago la madre me responde, que eso realmente debe haber sido el problema del niño, ellos , su esposo y ella ya no habían pensado en tener hijos porque ya tenían la pareja de niño y niña y realmente les causaba un problema otro hijo, “no tendrían espacio para él”, además ya sus hijos estaban acostumbrados a estar ellos dos, refiere que su esposo “casi se cae de la silla” cuando ella le comentó de su embarazo, pero que como son personas católicas lo aceptaron.

Así llega Santiago a la familia, sin lugar, con muchos problemas para poder atenderlo, ya que el padre no ganaba lo suficiente para otro hijo, pero ella, la madre “se sacrificaría por cualquiera de sus hijos y más por este angelito”. De manera que lo dejaba con su suegra, que “algo hacía”, y ella salía a trabajar.

En el momento de ir al jardín lo puso en la misma escuela donde ella trabajaba por motivos de comodidad de traslados, tiempo y económicos, a pesar que no estaba convencida de hacerlo bien, “el papá no creo que se preocupaba por eso”. Un día le dijo que mejor era no andar preocupándose tanto, que los hijos crecen de igual manera, y le ponía ejemplos de muchos amigos, que habían crecido “bien” sin preocuparse tanto.

**Significante escuela.**-Los problemas de Santiago no se hicieron esperar, no entraba a clases, cuando estaba dentro del aula, pegaba a los otros niños, no atendía, solo lo que a él le gustaba, y la maestra como era amiga de la madre, no le comentaba nada, o lo hacía diciéndole “la verdad es que no hay que preocuparse”. Entre tantas cosas que tenía en ese momento ella como madre dice “tampoco me preocupaba”. Solo lo hice cuando ya en la primaria, me comenzaron a llamar casi todos los días, a decirme que Santiago no atendía, que usaba palabras raras y que no le interesaba lo que se daba en la clase como contenidos, que si la maestra daba instrucciones el simplemente no las acataba y que si le insistían gritaba que no quería, se tiraba al piso y después de tanto berrinche se quedaba dormido, lo primero que Santiago usaba era el cuerpo y las palabras sin poder simbolizar los acontecimientos.

Se ve una dificultad en la madre para ceder el espacio al padre, que tampoco lo quiere, y que en el ámbito escolar no le permite un lugar claro y definido, por eso de entrar y salir del aula. No hay lugar de interés ni de deseo. La demanda de los maestros no es clara y dejan que Santiago acceda a su propio goce sin limitarlo.

**Búsqueda de soluciones .-** Cuando el niño tiene 6 años, deciden sus padres llevarlo por primera vez a una psicóloga conductista, que lo diagnostica como un niño con ADHD, todas las preguntas del test que le había tomado “calzaban perfectamente en ese diagnóstico”, refiere la madre que tuvo más tranquilidad y ya no se preocupó tanto, cuando intento saber que hacía el padre dice que él no intervenía en esas cosas, y que ella prefería ya no contarle y “hacerse cargo del problema sola”.

La historia escolar está llena de atrasos, retrasos, desfases escolares, sus boletines escolares revelan unas notas bajas en lengua y matemáticas, cuando le pregunto a la madre, cómo fue pasando los cursos me dice “sí la que he estudiado he sido yo, yo estudiaba y le explicaba a mi hijo para que entendiera”, cuando pregunto nuevamente por el padre y los hermanos, ella solo responde “he sido yo todo, es más yo he cargado durante años el horario de clases en la visera del auto para saber que deberes tenía que presentar Santiago, pero creo que era para organizarme yo”.

Con los compañeros de la clase Santiago se ha llevado muy mal, casi diariamente el niño le decía a la madre que quería que lo saque de esa escuela, que no los soportaba, porque lo enojaban, le decían cosas, como apodos, que el “no soportaba ni oírlos”, entonces los insultaba, les decía de todo lo peor, palabras groseras, gestos, y los perseguía para pegarles. Esto sucedió durante todos sus años de la infancia hasta que la madre decide que así no puede seguir el niño, son casi 10 años de su vida.

**Respuesta a lo académico.**-En un primer momento de la valoración de sus conocimientos se puede detectar que Santiago tiene muchas dificultades con las matemáticas, la pedagoga dice “parece además que no entiende las consignas que se le da”, no logra un nivel aceptable para su grupo escolar, pero puede apoyarse en otras habilidades que tiene para salir adelante del problema, por ejemplo; dice de frente a la pedagoga, “no se multiplicar bien, así que yo uso los dedos”, “se que eso no se debe hacer, pero no hay alternativa, así me dice mi mamá cada vez que ella y yo estudiamos matemáticas”.

La profesora le pregunta, si el papá está de acuerdo con que él aprenda así, y responde “a él ni le diga que yo hice la prueba contando, el si me mata, dice que ya soy grande, y se pone bravo cuando la ve a mi mamá sentada estudiando” luego de eso se ríe intentando que la pedagoga esté de acuerdo con él, ya que pregunta “es cierto que las madres a veces hacen cosas por sus hijos”.

**Una propuesta escolar nueva.**-El nuevo camino escolar para Santiago, fue claramente conversado con los padres, se iba a ir quitando las ayudas de la madre, para dar espacio a que él solo comience a construir, pero había que apoyarlo a ir entendiendo el proceso de construcción del que no se responsabilizaba, “eso le toca a ella”, y el padre le iba a preguntar sobre sus tareas tratando de no apabullarlo con sanciones y palabras groseras.

Los nuevos profesores comenzaron a tener tropiezos, Santiago no tenía hábitos para estar en el aula, constantemente se levantaba a mirar lo que sus compañeros hacían, y a criticarlos, o decía constantemente que lo molestaban cuando él estaba concentrado. Los compañeros del grupo, noveno año básico, 13 o 14 años de edad, comenzaron a ubicar ciertas palabras apodos, que a él le molestaban, de todas formas la madre decía que el chico venía a la escuela con ganas.

Su vida escolar cambió al principio, se peinaba, se ponía cinturón en su pantalón, se mantenía más limpio, lo que antes no sucedía, pero cada vez que algún compañero lo llamaba “mexicano” se ponía furioso, lo insultaba, desordenaba el aula con sus gestos, y no se podía continuar con la clase, necesitaba que el profesor, le dé la razón de su coraje, insultándolo también al profesor si no lo hacía. Se le explicaba que eso no era posible, pero insistía al día

siguiente, el colegio le pide a los 8 meses del año escolar, buscar un trabajo psicológico y la madre recurre nuevamente a sus personas conocidas, psicólogas de la corriente cognitivo – conductual, ahora sí, Santiago les dice que él no está de acuerdo con lo que le dicen, y que él no cambia, a pesar de eso accede a ir , a insistencias de la madre.

En el tema de las asignaturas, la psicopedagoga interviene para explicar ciertos contenidos que amarran las estructuras de pensamiento, interviene a la demanda del alumno, que a la fecha comienza a interesarse por lo que no sabe.

Pasa una etapa de enamoramiento difícil, la joven no lo quiere, eso lo enfurece más, en todo caso, hay eventos en este tiempo, en los que Santiago se “revela”, comienza a mirar pornografía, se contacta con gente que usa a los chicos para estos fines y la hermana lo encuentra que en las noches se queda hasta muy tarde con “esa mujer” dice la madre, “realmente me da pena mi hijo, de 15 años sabiendo todo lo que no debe saber, que el padre no se entere porque lo mata”, al mismo tiempo comienza a tener problemas con niños más pequeños a quienes los persigue corriendo a la hora de recreos, y los asusta, cuando se le pregunta por qué lo hace dice “me da algo en el cuerpo, pero no sé que es”.

**Difícil camino** .-Fracasa el tratamiento psicológico, Santiago sigue con los mismos problemas, se conversa con los padres para hacer cambios en el abordaje terapéutico, los profesores se dedicarán a trabajar ciertos contenidos con él, sin la intervención de la psicopedagoga, estructurando momentos divertidos y también de conversación, escuchando como él construye y desarrolla los conceptos, para los problemas con algunos compañeros, se deciden intervenciones de la psicóloga con el grupo, para tocar algunos puntos de las dificultades de la relación, Santiago



empieza a ceder, y a consentir que otros pueden ir diciendo y haciendo cosas y él también.

Inicia el trabajo con una psicoanalista, los padres asisten a ciertas sesiones luego de las cuales la madre se dice sentir “más aliviada”, el joven hace menos escenas en clase, hay menos palabras groseras, y se le explica que ese trabajo lo tiene que hacer para poder trabajar mejor en clases, él acepta que así lo hará, y que se siente más cómodo, porque por primera vez, no es él quien está metido en problemas.

## **SEGUNDO CASO: MARCELA, EL CUERPO Y LAS PALABRAS**

La mamá de Marcela viene hace 8 años a la institución, su hija ha pasado por colegios de educación especial y algunos diagnósticos, porque cuando era pequeña no hablaba, tenía dificultades para vincularse con sus amiguitos, su mirada es diferente ahora, dice la mamá; refiere que ha buscado un jardín donde la acepten como es ella, porque además tiene unas lesiones en la piel, a causa de la cual ha recorrido por diversos dermatólogos sin posibilidades de mejoría completa, hay tiempos en que mejora y luego empeora, pero ella no logra saber cuál es la causa.

Los diagnósticos han sido en la primera infancia, mutismo selectivo, de manera que los tratamientos se enfocaron en lo emocional, y en el lenguaje. Lo pedagógico no se lo pensó, dice la madre en ese momento.

Al parecer se pudo ubicar un jardín, pero la refirieron a FASINARM, institución para niños con retardo mental, lo que a la familia, le causó una gran preocupación, pensaron que eso no podía ser así, pero se daban cuenta que Marcela no colaboraba y no cambiaba mucho, las lesiones en la piel aumentaba, y

la madre refiere que “ ella cree que eso hacía que los otros niños no la quieran a su hija”. Habla de sufrimiento, dolor sobre todo este tiempo de ver que a su hija no la querían y la rechazaban.

**Primeros contactos .-** La madre decide sacarla y buscar otros espacios, así llega a la institución, Marcela vive con sus padres y una hermana menor, que tiene una hermana muerta, quien tenía una discapacidad motora, Parálisis cerebral infantil, la hermana muere cuando ella tenía ocho meses, la madre logra ubicar en este tiempo una fuerte depresión después de la muerte de la hija, recuerda a su hija parada en la cuna a los ocho meses y con los bracitos extendidos llamándola y ella respondiéndole con un ademán de que no la moleste, lo que ella al contar dice que era “no me importas”.

En estas primeras entrevistas con la psicóloga la madre no refiere nada del padre y se da el ingreso a la institución, conociendo que Marcela tiene unas graves deficiencias en lo pedagógico, desfases, y dificultades en poder construir el conocimiento, ya en el aula de clases, cuando no le explican bien, según ella “no le tienen paciencia para atenderla a ella”, pero lo que más llama la atención es su dificultad en la construcción del conocimiento , parece que existen esquemas mentales congelados que no se pueden desplegar y que no permiten continuar, la psicopedagoga piensa en hacer inmediatamente adaptaciones curriculares.

La madre insiste que su hija puede seguir todas las materias o asignaturas, pero cuando se encuentra con la entrega de los reportes, refiere que el colegio no le da importancia, a pesar de que ella está incluida en un programa de apoyo dentro del aula.

Marcela se dirige siempre con los contenidos desde las descripciones, le cuesta elaborar conceptos y más aun aplicar estos a otras áreas, ahí ella reclama airadamente que los profesores son unos tontos que no saben enseñar. El padre no aparece en la escena de la institución escolar, no asiste a los eventos y es la madre la que se mueve sola todo el tiempo, no se lo nombra ni como padre ni como marido.

**Lo que dicen los maestros .-**Los profesores insisten en que lo más difícil en el aula es que Marcela acepte ciertos contenidos, cuando es más grande Marcela aduce , que “esas cosas no sirven para la vida y que ella no las va a estudiar”, que pierden el tiempo con ella, continuamente se la ve inmiscuida en problemas con las compañeras, a quienes las acusa de molestosas, que mienten, que hablan de ella, que murmuran, en ciertos momentos dentro del aula las increpa diciéndoles “ por qué me miras” a lo que ellas solo responden “está loca”.

La idea de que Marcela es loca, se comenta entre sus compañeros, y aparecen los que toman partido con ella, diciendo y aduciendo que serían bueno otras formas de tratarla, porque ella se lo merece. Marcela las toma como sus amigas y se siente contenta de estos lazos. Sin embargo al poco tiempo dice que ellos son hipócritas y que no cree en nadie.

**Poner límites.-**Se cita a la madre a la escuela, y se le comenta la necesidad de llevar a Marcela donde una psicóloga, se le recuerda que se pelea en la clase, tiene dificultades con ciertas materias y ella se compromete, parece tan convincente en su respuesta. Al día siguiente aparece Marcela, donde la psicóloga diciendo que quien es que le ha dicho a su mamá de que ella está mal en el colegio y que tiene que asistir a terapias, se enoja, grita y dice que va directamente donde

la directora para hablar de eso, que se olviden que ella no va a ir a perder el tiempo.

Vuelven a aparecer en estos momentos, las palabras groseras, la posición con relación a que ella esté mal, es rechazada de plano. No hay intento de moverse de la posición y más bien va por el lado de salir de eso, a su manera.

Ya con la directora se le explica de esa necesidad, dándole las razones y explicando cada una de ellas, de sus dificultades escolares, de la falta de poder acordarse de ciertas cosas en los contenidos, de que ella ya podría pasar a no tener un apoyo psicopedagógico si ella ya tiene 15 años, a todo esto ella solo escucha y al terminar de argumentarle todo esto, dice “gracias”, se levanta y se va.

**El padre de Marcela.**-En nuevos acercamientos a la madre cuenta que las relaciones dentro de la casa son difíciles, parecen estar teñidas de una fuerte depredación verbal, en algún momento se ha conocido que la madre le dice en relación al colegio cuando se requiere su presencia, “es que tienen ganas de joder”. La madre por primera vez habla del padre de Marcela, que “es un hombre bruto, con muchos problemas y me insulta” dice la madre. En las entrevistas con ella se vuelve a retomar las explicaciones de la necesidad de terapia de Marcela y se la refiere a dos psicólogas de la ciudad, al final accede, luego de unos días nos enteramos que la ha llevado donde un psicólogo que hace hipnoterapia.

Para este tiempo Marcela, comienza a comentar en el colegio que ella tiene un novio y que es un extranjero, que a ella no le gustan los de este país y que tiene la idea de irse a vivir fuera, a los Estados Unidos, todo esto llama la atención de sus profesores, se vuelve una idea delirante, construye una historia de vida con esta persona, cuando se le pregunta si existe, ella responde que si, en algún lugar

de ese país. Las dificultades en inglés comienzan a ceder, se interesa por aprender más ese idioma, y reclama que ella debe estar en esas clases, ya se la había excluido de ellas por razones de las dificultades en otras asignaturas.

Los lazos con sus compañeras se hace cada vez más frágil, se aparta de la mayoría, escoge a un compañero de clases con ciertos rasgos bizarros, para conversar con él, comienza a usar pulseras de colores y cuando se viste para salir usa ropa atrevida. En casa, comenta ella que no tiene amigas cerca, que las que hay en su edificio le caen mal, y dice de ellas “me sacan la mala seña, me dicen hija de puta, o fea”. En el colegio suele pasar algo parecido a estos eventos que ella señala.

**Algunas estrategias.**-Desde hace un año comenzó un tratamiento psicoanalítico, espacio que ella ubica para hablar de sus cosas, y sus aspiraciones cuando salga del colegio. La monografía se la ha dirigido a escoger un tema que a ella le guste mucho, escogió El turismo para los adolescentes, y lo desarrolló adecuadamente, sin embargo en sus argumentaciones se ve claramente esta idea delirante del gringo en Estados Unidos, este novio y la idea de hacer turismo en la playa.

Por el momento se trata de contener un brote paranoico, escuchándola en el colegio, y explicándole que esas cosas pueden ser dirigidas a otras personas. Hay alucinaciones auditivas que la llevan a decir que es muy probable que alguien quiera también a este novio.

### **TERCER CASO: JOSÉ, SU NOMINACION POR LA MUSICA**

José es un adolescente actualmente, que vino a la institución escolar cuando tenía 8 años, con dificultades en su escolaridad, cursaba el cuarto grado en

un colegio bilingüe muy rígido, y con altas exigencias, sus padres conocieron de la escuela a partir de unas charlas a las que asistieron.

**Inicios del problema.**-A los pocos meses de nacido José, los padres ubican en él que hay algunos problemas, aunque no logran saber bien, tampoco lo pueden contar en la entrevista de ingreso al colegio. Empiezan entonces al año de edad de José, una consulta interminable por diferentes profesionales, entre pediatras, neurólogos, hasta que finalmente luego de varios años, logran determinar en una consulta fuera del país que él tiene un hamartoma en su cerebro, condición genética que consiste en una masa heterotópica de neuronas, que suele estar asociada a alteraciones de la conducta, de la talla o del crecimiento, y crisis gelásticas. Estas crisis se le presentan en cualquier momento, y se manifiestan con risas involuntarias pero en realidad son crisis tipo epileptoide.

Cuando José tenía unos 5 años comenzó un tratamiento para su hamartoma, resultado de lo cual mejoró de sus crisis de risa, se logró reducirlas, a partir de esa fecha toma Tegretol. Los padres cada cierto tiempo lo llevan a hacer un control de su hamartoma, sin embargo llama la atención que ellos siempre se refieren a él “como un niño feliz, a pesar de eso que tiene”.

**En la escuela.**-José efectivamente tiene dificultades escolares de no comprensión de los procesos en las matemáticas, sin embargo en el área de lenguaje se maneja bastante bien, en apariencia, porque le cuesta tomar dictados, hacer frases, la gramática funciona bien. Da la apariencia de un niño muy dócil, bueno, que hace lo que se le dice, y que se vincula con sus compañeros, pero muy pocas veces el inicia la relación de amistad.

Los profesores dicen no tener problemas con el niño, más bien creen que es “demasiado bueno”, un niño ejemplar en su conducta. Muchas veces se deja agredir de sus compañeros y les aguanta las bromas pesadas que le pueden hacer, su respuesta es reírse y muchas veces aparecen las crisis de risa.

Las cosas en la escuela comenzaron a estar más claras en cuanto a su aprendizaje y se decidió que era necesario hacer adaptaciones curriculares, cambios en su programa educativo de manera que se puedan trabajar ciertos contenidos centrales en las asignaturas, desde ese entonces José no va a las clases de inglés, es ordenado, metódico, planea sus tiempos, trabaja en su casa los deberes, y estudia, preocupado por sus notas, aunque aprende lento

**El momento de la adolescencia, crisis y desencadenamiento.-** Al ingreso a la secundaria, José comienza a tener los signos de un púber de manera muy acentuada, esbozos de bigote, pero una voz un tanto infantil, hacen muy extraña su apariencia cuando habla; crece y se engorda, sus compañeros lo comienzan a mirar diferente y el reclama “me miran mucho”.

No se logra ubicar ningún asunto grave, y se le explica la manera de poder “defenderse”, ya que él dice, que no sabe cómo hacer con los otros, qué debe responderles a los chicos que lo molestan que generalmente son de su mismo sexo.

Se conoce que por esa época a los 12 años, José comienza a tener ciertos juegos sexuales con un primo dos años mayor, y que consistían en masturbarse juntos, a lo que él llama la “escuela del sexo”. Esta condición de juego cambia un día que el primo le propone “enseñarle como se penetra a una mujer”, José nota algo extraño cuando el primo no acepta. Este hecho por sí mismo no produce

mayor manifestación, aunque se nota que José estaba constantemente con una aparente preocupación. Parecería que quedan ciertos ecos en el cuerpo, quedan latentes.

Los padres lo inscriben en cursos de música, guitarra y canto. Se lo ve activo entre sus 13 a 14 años, va a la escuela de música, comienza a participar en un grupo musical con mucho empeño, se presenta con su grupo en las actividades del colegio, se nota en él un cambio, alegre, participativo, conversa más, y se vincula con los otros chicos a través de estos temas de los adolescentes. Dice que quiere grabar un disco y el padre le favorece estas actividades y comentarios.

Luego de unos meses se comienza a notar que las cosas cambian en su estado de ánimo, habla todo el tiempo de lo mismo, de la música, y todos los temas de la clase los dirige hacia allá, no hay manera de hacerle entender que eso no se debe de hablar todo el tiempo, dicen los padres. Habla de un reality, en el cual él es protagonista y para el cual hay cámaras por todos lados que lo observan y graban.

Los profesores comienzan a angustiarse porque este es el tema que trae a la clase todo el tiempo, constantemente requiere que se lo escuche, sobre el tema, acude al departamento de Psicología, desmejora en sus estudios, se lo nota como abstraído en clases, sin poder fijar su atención en un tema determinado, parecería que esta idea del reality lo está enloqueciendo.

No cumple con los deberes, no entiende las explicaciones de la clase, escribe notas interminables que parecerían según lo que él refiere, son libretos para unos guiones de cine.



La idea angustiante en José proviene de que él puede hacer los libretos pero cuando le toca participar en los realitys debe hacer actividades que lo hacen sufrir para mejorar el rating se sintonía. Aquí se puede decir que comienza a existir una idea delirante relacionada con la “escuela del sexo” que mantenía con su primo.

Es este momento que los padres se muestran angustiados, acuden al colegio a pedir ayuda, porque ven que su hijo está raro, come menos, habla de estos temas y buscan que el chico vuelva a la “realidad”. Se los dirige a un psicólogo de orientación analítica.

Parecería que los padres muy angustiados lo llevan a un psiquiatra que habla de medicarlo y trabajar con él para que no tenga que ser internado, lo padres se angustian más, pero entran en resignación, consultan al psicólogo y José comienza a asistir a sesiones terapéuticas que permiten ubicar estos desencadenamientos, en el orden de una estructura psicótica.

A pesar de existir el diagnóstico del hamartoma, que podría haber influido y que aún está presente en él, esta situación no es determinante de su estructura actual. Es importante ubicar que siempre hubo de parte de José una imposibilidad de limitar el goce, lo que si da la idea de la estructura.

José insiste en la idea de ser guionista y actor, sus padres acceden a inscribirlo en una escuela de artes escénicas, y durante un ejercicio de teatro él tiene que representar a un homosexual. Aquello que había quedado latente de los años anteriores irrumpe, José pierde totalmente “la razón” como le dijeron los profesores de esta escuela a sus padres, no lograba ubicar si esto era un ejercicio,

en la clase, les piden que lo retiren. Este evento no llama la atención a los padres que anotan que el incidente es algo de la condición normal de su hijo.

Este momento de desencadenamiento se produce a consecuencia de un encuentro fortuito con un goce, un goce del Otro u otro goce, en una situación en la que se encuentra confrontado a simbolizarlo, al carecer de la Metáfora Paterna que da lugar a ubicarse de un lado u otro, en la fórmulas de la sexuación, hay un retorno en lo real del cuerpo de aquello que no pudo ser subjetivado.

Se nota que en este desencadenamiento, se produce una ausencia de pudor, vergüenza y asco, a propósito de las escenas con el primo, en la escuela del sexo, es decir, el significante “escuela” permite que esas cosas sean aprendidas y enseñadas, cuando reaparece la escena homosexual luego de varios años, lo que se da es la aparición de la intención del primo, que lo lleva a una confrontación con el goce del Otro.

En estos momentos José entra en una actitud de desamparo, comienza a manifestarse triste, descuidado, no cumple las tareas en la clase, no hace los deberes. El psiquiatra aumenta la dosis de medicamentos, y José pasa el día muy adormitado, sin deseos de trabajar, lo que llama la atención de sus docentes que se angustian al apreciar sus cambios.

**Efectos en los docentes.**-Estas situaciones diferentes, pero tan negativas en José, producen en los docentes diversas reacciones, desde enojarse con él y llamarle la atención de manera muy fuerte hasta tratar de entenderlo, algunos docentes claramente detectan y hablan de que José ha entrado en una etapa de melancolía, porque se manifiesta muy taciturno y solo tiene la idea de ser actor. ¿Se trataría de un intento de reconstrucción de sí, vía dicho semblante?.

**Algunas estrategias.-** Bajo esta idea que no es ignorada, se logra ir ubicando nuevamente, que el joven construya sus trabajos, redacte, anote, explore ideas. Poco a poco se logra ir saliendo de las mismas ideas del reality, pero llega un momento en que no soporta la angustia que le causa la escuela, y dice que ya no quiere regresar porque de todos lados lo miran, y sus compañeros ya saben que él es homosexual.

A esta situación se refiere José, como una especie de cosquilleo que él siente en sus testículos, cuando ve hombres y chicos en su clase, parece que él comenta estos eventos con el primo, con una psicóloga, quien le interpreta el acto como “Te violaron”, sobre esta interpretación y los signos del cuerpo José se comienza a preguntar si hubo realmente violación, aunque no hubo fuerza.

Parece haber aquí dos elementos, uno su delirio sobre el reality, la escena de ser un homosexual y la escena con el primo.

Toda la irrupción del goce que aparece por momentos en la escena de la clase, al mirar a los compañeros, no permite que José trabaje los contenidos pedagógicos, al solicitarle que identifique un tema para su monografía, declara el tema del cine.

En este tiempo José ha cambiado la temática de sus delirios, desde hace 6 meses dice ser enviado de Dios, para que las personas se sanen mentalmente, que la Virgen María es la guardiana de los jóvenes, ella los está observando y le ha prometido que él va a tener amigos. Justamente el chico que a él le llama la atención, accede a apoyarlo en clases para que él trabaje, y dice que esa fue la promesa que le hizo la virgen de darle un amigo para él.

La institución educativa solo puede hacer un lugar para José, como intenta hacerlo siempre, buscando la manera de escuchar sus palabras, la idea de ser un enviado de Dios, se le pone atención a su decir, haciendo que esas ideas las ponga por escrito, esto lo apacigua y puede pasar por medio de la escritura a otros temas, en este caso la escritura hace de límite para el goce que puede desbordarse en cualquier momento.

## CONCLUSIONES

Se puede concluir que la orientación analítica ha apoyado el despliegue de una serie de situaciones para ubicar la posición del sujeto – alumno en su encuentro con el saber del Otro, en el acto educativo y en la transferencia con el docente.

Cuando el docente puede verse dentro de ese acto pedagógico como actor con su propia subjetividad podrá mover el deseo de aprender de sus educandos y dar lugar a las singularidades de la subjetividad propia de cada uno y más que nada del sujeto psicótico que podría irrumpir con sus actings sin tener como controlar las consecuencias de sus actos en los otros y en él mismo.

La aceptación de un marco de referencia con orientación analítica, con la posibilidad de escuchar el malestar de los sujetos en el aula, sin tratar de buscar su homogeneidad en el grupo, sino, más bien, aceptando su singularidad y particularidad; permite establecer el vínculo entre el agente y el sujeto de la educación compartiendo más que un espacio físico, sino, más bien estructurando un ambiente agradable de encuentro entre las subjetividades, para construir saberes en torno a la cultura e incorporarse a la misma.

La escuela en este sentido puede civilizar, enseñar, compartir saberes, incluyendo la singularidad del sujeto psicótico y teniendo cada vez un poco más claro el camino de la pedagogía en este tiempo de la ciencia y la tecnología, que corresponde a la inclusión de los sujetos diversos.

El dispositivo presentado debe ser aprovechado como un modelo, pero no sin las debidas consideraciones de los contextos educativos, y de las particularidades de la institución educativa, su misión e ideales.

Este no es el “todo” de la educación, se puede interpretar con ligereza y eso hay que tener presente, que un modelo no puede ser generalizado sino por el contrario tomado como referencia, adecuando la visión y la misión de “esa escuela”, con actores muy definidos y marcos pedagógicos específicos.

Los docentes pueden valerse de estas ideas expresadas para repensar sus acciones cotidianas, y buscar la manera de dar espacio y lugar a cada uno de sus alumnos en el aula.

La teoría analítica no pretende dar respuesta a todo sino proponer una forma de observar y mirar el encuentro de las subjetividades en el marco de la escuela.

## BIBLIOGRAFÍA:

- Aromí, Anna (2005) ¿De dónde parte el psicoanálisis?. En *Reinventar el vínculo educativo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Canedo, Ana. (1995). Enigma y saber en la psicosis. *Freudiana*, 14, 84 – 89.
- Cordié, Anny. (1994). El fracaso escolar: Un síntoma “moderno”. *Freudiana*, 10, 51-64. Entrevista en las Primeras Jornadas sobre el fracaso escolar, L’Hospitalet. 14 y 15 de mayo de 1993.
- Cordié, Anny (1994) *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Chamorro, Jorge. (2004). Clínica de la psicosis. *Cuadernos del Instituto Clínica de Buenos Aires* 8.
- Dellepiane, Alicia M. (2005). *Los sujetos de la educación. La reconstrucción del yo como retorno de una ilusión*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Filidoro, Norma (2004). ¿Qué hago con ese trastorno mental llamado ADD?. En *Intersecciones entre la clínica y la escuela. La atención y su relación con el aprendizaje escolar. El ADD en cuestión*. (74-91). Buenos Aires: Noveduc.
- Filidoro, Norma (2009). *Psicopedagogía: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Klinger C. , Vadillo, G., (2001) *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: Mc Graw –Hill.
- Lacan, Jacques. (2007). *El seminario 3 Las Psicosis*.( 1ª edición, 5ta. Reimpresión). Buenos Aires: Editorial Paidós
- Lacan, Jacques. (2009). *Escritos Tomo 2*.( 3ra. Edición Corregida) México: Siglo XXI.
- Lacan, Jacques.(2011). *Mi enseñanza*. (2da. Reimpresión). Buenos Aires: Paidós.
- Laurent, Eric. (2011) *El sentimiento delirante de la vida*..Buenos Aires: Colección Diva.

- Laurent, Tendlarz, Abello, Marchesini, Manzotti, Lijstinstens. (2011). *Autismo y psicosis en la infancia. Condiciones para su tratamiento*. Córdoba Capital: Fundación AVENIR, Colección Invenções
- Leo, M., Moyano, S. (2005) Experiencias: Modalidades del vínculo educativo: sostener la apuesta, albergar lo inesperado. En *Reinventar el vínculo educativo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Levin, Esteban (2000). *La función del hijo. Espejos y laberintos de la infancia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Maleval, Jean Claude. (2009) *La forclusión del Nombre del Padre. El concepto y su clínica*. Buenos Aires: Paidós.
- Mannoni, Maud. (1976) *Un lieu por vivre. Les enfants de Bonneuil les parents et l'équipe de "soignants"*. Paris: Editions du Seuil.
- Mannoni, Maud (1976) *El niño su enfermedad y los otros*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Manzotti, Marita (comp.). (2005). *Clínica del autismo infantil. El dispositivo soporte*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Medel, Encarna (2005). Experiencia: El sujeto de la educación. En *Reinventar el vínculo educativo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Miller, Jacques-Alain y otros. (1999) *Los inclasificables de la clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Miller, Jacques – Alain y otros. (2003). *La psicosis ordinaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, Jacques-Alain y otros. (2012). *Embrollos del cuerpo*. Buenos Aires: ICBA, Paidós.
- Nuñez , Violeta. (2005) El vínculo educativo. En *Reinventar el vínculo educativo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Piaget, Jean (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Piaget, J., Inhelder B. (1977) *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Portillo, Ronald (1999). La clínica psicoanalítica más allá del Edipo. II Seminario de Investigación, Grupo de Estudios Lacanianos de Bogotá.



Asociación Colombiana del campo freudiano. Santa Fé de Bogotá 14 al 15 Marzo.

- Pozo, J.I. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tizio, Hebe. (coord.). (2005). *Reinventar el vínculo educativo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Ministerio de educación del Ecuador. (2008). *Modelo de Inclusión Educativa*. Quito: Ecuoffset Cía. Ltda.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2009). *Curso de Inclusión educativa*. Programa de formación continua. Quito: Centro Gráfico Ministerio de educación.
- Untoiglich, Gisela. (2004) Diagnóstico de ADD: efectos clínicos sobre la subjetividad. *En Intersecciones entre la clínica y la escuela. La atención y su relación con el aprendizaje escolar. El ADD en cuestión.* (57-73) Buenos Aires Noveduc.
- Velásquez, José Fernando (2009). ¿Por qué hay que actualizar los conceptos? *En Actualización de conceptos de la práctica clínica.* Medellín, NEL Medellín.
- Wallon, H., Piaget, J. y otros. *Los estadios en la psicología del niño*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Woolfolk, Anita. (1990). *Psicología Educativa*. México: Prentice-Hall.

*Revistas:*

- Centro Interdisciplinario de Estudios sobre el niño (CIEN). 2011. *EL niño #12* Buenos Aires: Al sur producciones gráficas.
- Manzotti, Marita y colab. *Autismo Infantil. Límites y posibilidades*. Fundación hacer lugar. *Cuadernos I.* (1996). Buenos Aires
- Mahé, Jean-Luc. (2011). *Intitutpsychanalytiquedelenfant. Les news # 3*