

Habitar el discurso

El tratamiento en institución de los graves trastornos psíquicos

Créditos

ASOCIACIÓN PSICOANALÍTICA DE ORIENTACIÓN LACANIANA, A.C.

Presidenta del Consejo Directivo y Apoderado de la Asociación.

Miriam Isabel Gutiérrez Prieto

Secretario del Consejo Directivo y Administrador General de la Asociación.

Antonio Bori

Colaboración

Dr. Antonio Di Ciaccia

Dra. María Hortensia Cárdenas

Dr. Jaime de León

Dr. Hans Saettele

Dra. Janette Gorn Kacman

Lic. Isabel Fernández Manríquez

Maestra Elisa Gutiérrez

Dra. Gabriela Martínez Iturribarría

Maestro José Silvestre Muñoz Bartolo

María Celia Sánchez Marlasca

Aurelia Lazcano Carrillo

Dr. Raúl León Sandoval

Dr. Georgel Moctezuma

Diseño Gráfico

Miriam Amaro

libélula.dis.grafico@gmail.com

D.R. © Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana, A.C.

Primera edición: México, mayo de 2006.

Impreso en México.

Contenido

Antonio Di Ciaccia: Prefacio.....	4
Miriam Gutiérrez Prieto y Antonino Bori: Presentación.....	5
Primera Parte: Marco Teórico.....	8
• Antonio Di Ciaccia: "La pratique à plusieurs".....	9
• Miriam Gutiérrez Prieto y Antonino Bori: Curso introductorio al método de la práctica entre varios (pratique à plusieurs).....	33
• Miriam Gutiérrez Prieto: "Las preguntas sobre el origen de los síntomas".....	68
• Maria Hortensia Cárdenas: "El psicoanálisis y el tratamiento del síntoma".....	78
Segunda parte: Jornada de estudio.....	120
1.- Jaime de León: presentación de la Jornada de estudio.....	121
Primera mesa de trabajo: marco teórico.....	122
1.- Miriam Gutiérrez Prieto: "Introducción a la jornada de estudio".....	123
2.- Maria Hortensia Cárdenas: "Saber sostener la singularidad del caso en la práctica institucional".....	131
3.- Hans Saettele: "Palabra y silencio. El psicoanálisis ante el autismo".....	138
4.- Jeannette Gorn Kacman: "Fuentes Judías en Freud: su repercusión en el psicoanálisis".....	145
Segunda mesa de trabajo: experiencias institucionales.....	157
1.- Antonino Bori: "La transmisión del psicoanálisis en las instituciones".....	158
2.- Isabel Fernández Manríquez: "La experiencia del método de la práctica entre varios en los servicios de Educación Especial".....	163
3.- Elisa Gutiérrez Díaz: "La experiencia del método de la práctica entre varios en los servicios de Reintegra I.A.P.".....	170
4.- Gabriela Martínez Iturribarría : "La experiencia del método de la práctica entre varios en el Centro El niño oculto".....	178
Tercera mesa de trabajo: presentación de casos clínicos.....	184
1.- Antonino Bori: Centro "La aurora"- Antena 13 de México.....	185
2.-Dirección de Educación Especial de la SEP.....	187
• José Silvestre Muñoz Bartolo: CAM Básico 54.....	188
• María Celia Sánchez Marlasca y Aurelia Lazcano Carrillo: CAM laboral 74.....	198
• Raúl León Sandoval: USAER 1-20.....	201
3.- Georgel Moctezuma Araoz: Centro "El niño Oculto" de la UIC.....	208

Prefacio

La práctica-entre-varios

El problema del autismo y de la psicosis infantil ha tenido, desde las primeras confirmaciones netas e inequívocas que datan solamente desde la época napoleónica, un lugar siempre más importante y preocupante en nuestro mundo moderno.

Varios han sido los aportes de las diferentes disciplinas: médicas, psiquiátricas, psicológicas, sociológicas, neurológicas y ahora también farmacológicas.

Un aporte importante ha sido dado por el psicoanálisis. Con luces y sombras.

Las luces: ninguna otra disciplina ha podido subrayar el valor de sujeto humano, así como el psicoanálisis ha podido hacer, también en situaciones tan graves como en el caso del autismo y de la psicosis infantil.

Ninguna otra disciplina ha podido evidenciar del mismo modo que el psicoanálisis la complejidad del estar en el mundo del hombre, cualquiera que sea su situación subjetiva.

Ninguna disciplina ha logrado poner tan en claro la posición del niño autista en relación con las figuras parentales, su inscripción en el mundo social, su dependencia del orden simbólico.

Las sombras: el psicoanálisis, desde los primeros tiempos de la investigación sobre estos problemas, no ha sabido medir la amplitud del problema, no siempre ha tenido el coraje de ir más allá de sus propias convicciones inmediatas, ha tenido la pretensión de aplicar un dispositivo – justamente el dispositivo analítico – a una situación que no lo permitía, y a menudo ha culpabilizado a los padres por una situación de la cual no son en efecto responsables, al contrario, también ellos, víctimas. Una mejor comprensión de la posición parental, a través por ejemplo de la triade del simbólico, de l'imaginario y de lo real, habría podido evitar más de una situación engorrosa.

Hace más de treinta años me encontré en la tarea a elaborar un método de trabajo para niños autistas y psicóticos. Nuestro lema ha sido el de contar con la investigación psicoanalítica, pero de hacer tabla rasa de todas las ideas preconcebidas que pululaban en este sector. Hemos empezado de cero. Nos hemos hecho esas preguntas y hemos buscado, en concreto, respuestas.

Las preguntas: ¿Qué cosa puede enseñarnos el saber psicoanalítico para niños en situación tan graves sin hacer recurso a ninguna técnica estrechamente psicoanalítica, inadecuada para niños en tales situaciones? ¿Que ambiente de vida conforme a niños en tales situaciones el saber psicoanalítico habría podido inducirnos a poner en pié? ¿Cómo hacer para ir más allá de sus resistencias al contacto y a la palabra respetándolos en sus posiciones subjetivas?

Las respuestas que hemos encontrado se pueden reasumir en este lema: la práctica-entre-varios.

Espero que este libro pueda aportar algunas luces. Aunque quedará más de una sombra.

Antonio Di Ciaccia

Presentación

Miriam Gutiérrez y Antonino Bori

Este libro representa la voluntad de dar cuenta de la experiencia de aplicación del psicoanálisis de la Orientación lacaniana¹, y en particular el método de la *práctica entre varios*, en algunas importantes instituciones del Distrito Federal. Como toda experiencia requiere de una recreación en cada lugar, en cada contexto institucional y cultural.

En México en La Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana comenzamos la experiencia a partir de un proyecto apoyado por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). Elaboramos un proyecto de trabajo de Talleres artísticos para niños con autismo y psicosis, llamado: “El arte un espacio para la otredad”.

El psicoanálisis nos permitió esta plasticidad; aplicar los principios de esta *práctica* con elementos de la cultura y el arte propios. Y esa es la propuesta, un espacio para la otredad que los niños y las familias están buscando.

Partimos de la creación de Antonio Di Ciaccia, empezamos a trabajar a partir de 2003 en el centro para el tratamiento de los graves trastornos infantiles “La aurora – Antena 13 de México”, creado para contribuir a la investigación sobre el psicoanálisis aplicado, participando en el *Programme International de recherche sur la Psychanalyse appliquée d’Orientation Lacanienne* (PIPOL), ideado por Jacques-Alain Miller en el 2002.

Esta propuesta se sostiene gracias a un trabajo de difusión y al compromiso de profesionales en la búsqueda de otras propuestas teóricas y prácticas en la ética de una respuesta al sujeto que demanda una escucha. Ha suscitado interés por sus características internas de claridad, precisión y replicabilidad, la *práctica entre varios* se ha recreado en varias instituciones, gubernamentales y privadas, donde hay que destacar el espíritu ético de la Dirección de Educación Especial de la SEP y a su firme deseo de poner a prueba el método en el corazón de su funcionamiento.

El presente libro da testimonio de los resultados y reflexiones que en este trabajo nos ocupa.

El libro se divide en dos partes.

La primera se compone de contribuciones teóricas de psicoanalistas de distintas formaciones, que coinciden con su experiencia y un gran interés en de los destinos de las diversas manifestaciones del psicoanálisis, del diván y de la institución.

La segunda parte es la transcripción de las intervenciones teórico-clínicas realizadas en la Jornada de estudio sobre el tratamiento de los graves trastornos infantiles en institución, que ha tenido lugar el 14 de noviembre del 2005, en la Universidad del Claustro de Sor Juana.

¹ La *Orientación lacaniana* es la enseñanza que Jacques-Alain Miller, cada año, con frecuencia semanal, a partir del 1973 hasta la fecha, pronuncia en el cuadro del Departamento de Psicoanálisis de la Universidad Paris VIII, y que se ocupa incesantemente de formular la lógica y la coherencia del desarrollo cronológico de la enseñanza de Jacques Lacan y de sus implicaciones clínicas, institucionales, políticas y sociales.

Esta enseñanza anima la investigación analítica del conjunto del *Campo freudiano*, Asociación creada por Jacques Lacan en febrero de 1979; a su interior alberga hoy ocho Escuelas que pertenecen a la *Asociación Mundial de Psicoanálisis*, y el *Instituto del Campo freudiano*, al cual se enlazan múltiples redes y numerosos grupos de estudio, a nivel internacional.

En la primera parte el artículo de Antonio Di Ciaccia, abre el libro, se podrá apreciar la coherencia entre teoría y práctica, la claridad, la precisión del método, y la manera elegante con la cual evita las trampas más comunes de la vida institucional – por ejemplo las dificultades de las relaciones entre los operadores – construyendo la lógica del funcionamiento de la institución de conformidad con la exigencia de la posición subjetiva de cada niño atendido y un señalamiento esencial, sobre los padres, la familia de los niños quienes también trabajan en esta búsqueda y sin cuya participación no daríamos ni un solo paso.

En el curso introductorio al método de *la práctica entre varios*, pronunciado por Miriam Gutiérrez y Antonino Bori, las mismas temáticas son retomadas en una forma más discursiva y amplia, que intenta evidenciar el pasaje de Freud a Lacan, aclarar la lectura de Lacan de la obra freudiana, y dar cuenta de la pertinencia del *método* con esa referencia teórica.

Otro importante momento teórico es la transcripción del Seminario de María Hortensia Cárdenas, sobre el concepto psicoanalítico de síntoma, a partir del cual se orienta toda la práctica psicoanalítica. También aquí el acento está puesto sobre la singularidad de la posición subjetiva de cada ser humano, singularidad que hay que tomar en cuenta en el tratamiento, para desplazar el valor del síntoma: de un tropiezo a un instrumento de trabajo.

En la segunda parte del libro, tal y como se realizó en la Jornada de estudio, se presenta en tres partes: teórica, descriptiva y clínica.

La parte teórica está compuesta por contribuciones de psicoanalistas de diferentes formaciones, reunidos en torno al tema al estudio.

Miriam Gutiérrez presenta el desarrollo del trabajo de la Jornada y hace una contribución teórica, que encuadra la exigencia ética del psicoanálisis de estar a la altura de los cambios sociales de la época en que hoy vivimos.

Sigue la intervención de María Hortensia Cárdenas, que apunta a la singularidad de cada sujeto, y a la importancia para el psicoanálisis de poner a prueba su eficacia en contextos institucionales.

Hans Saettele nos invita a ingresar en la vivencia interior del autismo comentando versos de Birger Sellin, escritor de estructura subjetiva autista, que describe sus estados anímicos y su visión del mundo.

Jeannette Gorn nos presenta un interesante trabajo que aborda el tema del influjo del judaísmo sobre el descubrimiento del inconsciente por parte de Freud.

La parte descriptiva consiste en un relato del encuentro con el método, de la experiencia de aplicación y de sus efectos en la política del tratamiento. Por parte de las instituciones participantes: Isabel Fernández por los Servicios de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública, Elisa Gutiérrez por los Centros Comunitarios de Prevención Reintegra I.A.P., Gabriela Martínez por el Centro de autismo “El niño oculto” de la Universidad Intercontinental.

Los trabajos están atravesados por la exigencia ética de las instituciones de encontrar cuadros operativos de referencias coherentes y precisas, que sostengan su configuración básica, para alcanzar y cumplir con el objeto que define sus existencias.

Los relatos atestiguan de un momento privilegiado de esta búsqueda el encuentro con el sujeto que demanda la escucha. a través de la orientación psicoanalítica.

La parte clínica consiste en el relato por parte de las instituciones participantes, de casos clínicos que se han mostrado paradigmáticos en el curso de la experiencia de implementación del método.

Los relatos portan una voz de entusiasmo sobre los efectos terapéuticos en los niños atendidos en el desarrollo de su trabajo con el *método* en el cuadro operativo de cada institución. Atestiguan un encuentro, un momento privilegiado.

Esta experiencia y su fruto, el presente libro, ha sido posible gracias al apoyo del Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL), cuyo atento e importante trabajo social es conocido por la mayoría de los actores sociales y por los beneficiarios: que aquí reciba nuestro reconocimiento.

Agradecemos a las instituciones participantes: la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública, los Centros de Prevención Comunitaria Reintegra I.A.P., el Centro de autismo “El niño oculto” de la Universidad Intercontinental, la Universidad del Claustro de Sor Juana.

Agradecemos a los profesionales que han participado en el proyecto.

Un particular agradecimiento al Dr. Antonio Di Ciaccia, y a la Dra. Jeannette Gorn por sostenernos con su presencia-ausencia *agalmática*.

México D.F., 21 de abril de 2006

Primera parte: Marco teórico

La pratique à plusieurs

La *pratique à plusieurs* es el nombre dado por Jacques-Alain Miller a una modalidad inédita de trabajo clínico con niños autistas y psicóticos desarrollado por parte de diversas personas en un contexto institucional preciso. Esta modalidad de trabajo hace referencia al psicoanálisis de Sigmund Freud según la enseñanza de Jacques Lacan. Sin embargo, ella no prevé la utilización del dispositivo analítico propiamente dicho.

1. El niño autista y la estructura

Un axioma puesto a prueba

La *pratique à plusieurs* inicia en 1974 en la institución para niños gravemente afectados por autismo y psicosis llamada Antenne 110 y ubicada alrededor de Bruselas.

La *pratique à plusieurs* es la respuesta dada en esta institución para enfrentarse a las problemáticas expuestas por estos niños en su situación de cierre total al discurso social.

Este es el resultado de una elaboración clínica y teórica cuyo punto de partida era, tomar en serio – para confirmarla o refutarla – la afirmación de Lacan que también el niño autista está en el lenguaje.

Estar en el lenguaje no quiere decir estar en el discurso. Para Lacan, el niño autista está en el lenguaje pero no está en el discurso. Estar en el discurso quiere decir, que se sepa o no, saber arreglárselas con los diversos lazos sociales que se instauran entre los seres que hablan.

Para el niño autista estar en el lenguaje quiere decir que, igual a cualquier otro, también él recibe su ser de sujeto de su relación con el significante. Sólo que, a diferencia de otros, en lugar de hacerse representar y al mismo tiempo hacerse tachar por el significante, él es no tachado y como tal, él realiza en lo real el objeto

fantasmático que satura la falta del Otro. Por esto, no logra estar en la circulación del discurso.

El juego

Generalmente el niño revela su relación con el significante a través del juego. En el juego el niño se hace elemento que vale con relación a los otros, es decir a sus compañeros de juego, se hace representar por un objeto que vale como significante de su posición subjetiva con respecto a los otros, a saber, su cochecito valdrá como su representante con respecto a los cochecitos de sus compañeros. Y al final él muestra, jugando, ser capaz de aceptar algunas reglas revelando, de este modo, una relación establecida con la ley simbólica.

Al revés, el niño autista no juega. El elemento, el objeto, ese algo que tiene siempre consigo, no es una cosa para jugar sino un algo que lo completa y al mismo tiempo lo aísla. Ese elemento – cochecito, osito o hilo – no es un medio hacia su semejante, hacia su compañero de juegos, sino un complemento que lo homeostatiza, es una protección, y al mismo tiempo una barrera.

Circularidad entre el significante y el goce

Estando en el lenguaje, al niño autista el simbólico no le hace defecto más que a cualquier otro. Sólo que en él se realiza la circularidad primaria que existe entre el significante y el goce. El niño autista es la prueba viviente de esa circularidad. Para él, el significante no se presenta con su cara de simbólico, sino con su cara de real.

La palabra misma – de elemento que terapeutiza desliendo con el simbólico la relación híbrida que hay entre lo real y el ser hablante – pierde su valor de comunicación del sujeto con el Otro revelando una más profunda identidad. La palabra está desconectada del sujeto en su relación con el Otro. En este sentido podemos decir que el niño autista es la prueba viviente que la palabra es estructura de goce.

Como en ningún otro ser que habla, en el niño autista la palabra es real y no muestra su poder benéfico: en lugar de poner a distancia al sujeto del goce, ella está al revés, lo por lo cual el sujeto se encuentra confrontado al goce mortífero, al goce en exceso, al goce no reglado y no normalizado. Para el niño autista la palabra no sirve tanto para decir, cuanto para gozar. Y por eso se defiende de ella y de este goce sin

reglas, que hace retorno en el real de su propio cuerpo. Tapándose los oídos, él revela que se defiende de palabras alucinadas que provienen de Otro intrusivo.

Nosotros sabemos que la regla normal es un efecto de lo que Lacan llama el nombre del padre y que induce en la palabra la separación entre el decir y el gozar. Es como si – normalmente – el nombre del padre nos distrajese del hecho de que el lenguaje y el goce son una sola cosa. Hacemos como si, a través del nombre del padre, el lenguaje y el goce hacen dos. El niño autista no está en este engaño: para él hay un Uno-solo, un Uno-sin-el-Otro del lenguaje. Y este Uno se dice de un sólo modo: goce.

El niño autista: un trabajador ya en obra para defenderse del Uno-solo...

Preso en el registro del Uno-solo, constatamos que el niño autista está ya empeñado a dar la cara al goce activándose en una doble operación: una operación de autodefensa y una operación de autoconstrucción.

Una operación de autodefensa.

Tomando el simbólico valor de real, algo en el niño autista se hiela. Hay dificultad de entenderlo y, por otra parte, la palabra dirigida a él puede tomar valor de goce fuera control: palabra que deviene entonces eminentemente traumática. Aquí se delinea el hecho de que si hay sustancia de palabra, ésta no puede ser más que de orden sexual, entendido en el sentido freudiano. Ahora, esta autodefensa del niño autista anula, por lo menos a primera vista, todo lo que es del registro del Otro. Es por eso que el cuidado de parte de otros es inaceptable. No es aceptable porque este otro o es tan otro que, es inasimilable al Uno-solo o, por falta de separación, se reduce a ser el Uno-solo mismo.

Cualquiera atención por lo tanto a él dirigida o es inoperante o es pura agresión. El simbólico no sirve para hacer de barrera al goce en exceso. Al contrario, el simbólico revela ser, él mismo medio de goce: el simbólico y lo real hacen en efecto uno.

Una operación de autoconstrucción.

Se trata de tentativas hechas por el niño autista, sin ningún otro recurso que sí mismo, para instaurar un mínimo de vida. Puesto que la vida – por lo menos seguramente la vida humana – es sostenida por el simbólico. Ciertamente, no se trata de un mundo sostenido por el nombre del padre, sino se trata de un mundo sostenido por la

estructura elemental del simbólico. Así el niño autista da, también él pero a su manera, la prueba de que el simbólico es el padre del hombre.

Pero ¿cómo se introduce este ajuste mínimo simbólico? Se introduce por medio de un cierto movimiento que el niño autista hace a partir de sus objetos. Concretamente, se trata de tentativos de construcción hecha por el niño autista donde lo que es del orden del significante – el más y el menos, la ida y vuelta, el cerrar y el abrir, en conclusión, un latido a dos tiempos – es aplicado de manera automática al objeto que es suyo – al objeto que tiene siempre consigo, pero también a su cuerpo o a una apéndice cualquiera que es funcionalmente parte de su cuerpo, aunque sea mucosidad o saliva. Esta aplicación produce una mínima, y aún así, eficaz regulación del goce. Este trabajo entonces – porque de trabajo se trata – se produce por medio de toda una clase de manipulaciones y arreglos del cuerpo.

Sin embargo, el medio de la operación no es el significante que se sirve del cuerpo después de haberlo anulado, sino, al contrario, el medio de la operación es el cuerpo mismo o un objeto que se agrega al cuerpo y que lo complementa, y que se regula sirviéndose de ciertas propiedades – un latido, una alternancia binaria – en las cuales nosotros reconocemos una estructura que evidencia ya el orden del significante, pero que se presenta, al observador, como una estereotipia.

...sin el Otro

Todo este trabajo el niño autista lo cumple solo. Poco le importa el Otro. Pero esta anulación del Otro se paga con la no *Aufhebung*: con la no anulación del objeto y en consecuencia con la no elevación del objeto al estatuto del significante. La alternancia dada a los objetos es helada: el Otro no entra simbólicamente en juego. El objeto no cae y su repetición no se articula como un encadenamiento significativo a la manera del *Fort/Da* del niño freudiano. Se revela en cambio como una repetición que queda en el orden del goce: ella se repite y basta. A pesar de, pues, todo este trabajo producido, los resultados no están a la altura del esfuerzo, y el niño autista queda así fuera de aquel efecto extremadamente importante del lenguaje que es el lazo social.

Las dos caras del simbólico

Las dos operaciones del niño autista nos dan una perspectiva sobre las dos caras del simbólico: normalmente, hay una cara que aparece en primer plano, es la cara que frena el goce, pero hay también una cara escondida y es la cara del goce. Podemos decir que para el niño autista y psicótico - y probablemente para cada psicosis – estas dos caras se invierten: la que está en primer plano es la cara del goce, mientras que la otra cara es reenviada a un nivel de pura sucesión de significantes que no se encadenan aunque se repitan.

Ahora, si de un lado el niño autista se defiende del simbólico, de otro lado no puede hacerlo menos, precisamente porque es un ser humano, un ser tejido de simbólico. Y el recurso a este funcionamiento mínimo del simbólico es su trabajo diario.

Para comprender el impacto de este funcionamiento, escindimos pues el simbólico, en el niño autista, en estos dos valores: el simbólico como real y el simbólico como barrera al goce.

¿De qué manera este segundo valor se connota en el niño autista? Ésto se connota a través del hecho de la aplicación sobre el objeto, por parte del niño autista, de un funcionamiento, que es del registro del significante, que produce un efecto de regulación y de estabilización. Pero en el trabajo que el niño autista hace solo, para que ésta aplicación mínima del significante pueda obtener un cierto efecto de pacificación, toda sorpresa o novedad son normalmente proscritas: en línea de principio, necesita pues, que el latido se produzca en una pura repetición sin ninguna sorpresa.

¿Como se connota en cambio el primer valor? Se connota a través de una solución de continuidad del simbólico con el real y el imaginario. En el caso del niño autista no solamente el simbólico es real, también el imaginario pierde su diferenciación y se hace real. Entonces el imaginario no se pone – como pasa sin embargo, a veces en las otras psicosis – a suplir la función normalmente tenida por el simbólico, ofreciendo al sujeto un punto de enganche, a veces muy sólido y operativo para los fines de la supervivencia.

Separación del lugar y del puesto

Estos dos valores del simbólico son aclarados en un pasaje del seminario de J.-A. Miller donde se hace una distinción entre el lugar y el puesto.

El niño autista es aquél que – como todos y cada uno – hace recurso del simbólico como lugar: él también está en el lugar del Otro, lugar del inconsciente que es la escena donde se juega la partida de su destino. Él también está en una red simbólica que procede de modo lógico. Lógica que se puede hallar, nada menos que, en la sucesión de las generaciones. Pero en esta lógica él no viene representado por un elemento, el significante, que lo representa en cascada en una serie que vuelve el destino contingente, abriéndolo a posibilidades inéditas.

Para él en cambio, el lugar del inconsciente no es un lugar donde él está incluido como móvil, pues él es como un objeto fijado y congelado en un destino ya jugado. Él habita este lugar en una espera permanente: la de ser separado del objeto que él es, para ser en otra parte respecto a sí mismo. Aquí él intenta, con cada recurso, conectarse al significante. Lo llama poniendo en juego sus objetos, su propio cuerpo o su apéndice, que lo complementa, para que el latido repetitivo inscriba – por desgracia sin lograrlo – aquella anulación por la cual podría ser tachado, haciéndolo surgir en la representación que de él haría el significante.

El lugar, como marco que pone el simbólico para que la vida sea humana, es lo que permite que también el niño autista pueda vivir en una cierta pacificación. Su lugar de vida debe ser regido, regulado por un funcionamiento simbólico que lo ponga al amparo del capricho del Otro. Nosotros conocemos el derrumbamiento que a menudo acompaña al niño autista solamente en el cambiarlo de lugar de vida o cuando se le cambia el marco de vida de modo no regulado.

Al contrario del lugar, el niño autista no hace uso sin daño al simbólico en cuanto puesto. Normalmente para él lo que es esencial es que el lugar sea separado del puesto, porque es a nivel del puesto que el niño autista – y sin duda para cada psicótico – el simbólico toma eminentemente valor de real: la represión, la denegación y la preclusión del nombre del padre están correlacionados con un puesto. Es en efecto, en términos de sustitución de puesto, es decir de metáfora, que están indizadas aquellas operaciones que denotan el desplazamiento que traduce la movilidad en la cual se inscribe el deseo. En cambio, es en términos de jaque de la metáfora, o de la sustitución de puesto, que son indizadas aquellas operaciones que denotan la fijación o la repetición del goce.

El simbólico, entonces, a nivel del lugar, mantiene al sujeto a distancia respecto a lo real. Mientras, en cambio la coalescencia del Otro del lenguaje y del goce se produce y se revela a nivel del puesto.

El Otro de la comunicación

Si el niño autista está en el Uno-goce, que engloba al Otro excluyéndolo como lo que hace límite al goce, el Otro no es entonces lo que hace presencia pacificante, lo que permite la comunicación y, finalmente, lo que hace lazo social.

Si el autismo es esta exclusión del Otro, ésta debe manifestarse, por cuanto precoz puede ser. Una indicación de Lacan aquí es preciosa: es la risa lo que manifiesta que el lactante recibe la presencia del Otro como pacificante. La risa es el indicador de una comunicación que es, mucho antes que la palabra, el indicador del inicio de un lazo social.

Aún antes de la falta de juego, es a través de la falta de la risa dirigida hacia el adulto que le hace zalamerías, y la persistencia de una mirada que punta más allá de lo que lo mira, que el niño manifiesta, con signos tangibles, su ir a la deriva, su perder el ancla que lo vincula al mundo y la brújula que lo orienta: el deseo del Otro.

El Otro de la palabra y el Otro del lenguaje

Aunque no se recubren de ningún modo, la diferenciación entre lugar y puesto nos deja entrever que también a nivel del Otro es necesaria una precisión que llevará a una diferenciación que podría revelarse operativa. Esta diferenciación nosotros la reencontramos en Lacan en la aclaración que J.-A. Miller aporta acerca l' Otro de la parola y l' Otro del lenguaje.²

Estos dos “Otro” se diferencian de modo eminente. El Otro de la palabra es el Otro del reconocimiento, es el Otro que acepta el sujeto: es el Otro del Eros.

Pero hay también, un otro “Otro”. Se trata del Otro del lenguaje. Otro que somete cada viviente humano al reino de la muerte y de la mortificación: es el Otro del Tanatos. Sin embargo es propiamente él quien es fuente de un deseo inconsciente subjetivado, donde podemos reencontrar lo que es propio y principal del ser que habla.

El sujeto, al nivel de las leyes de la palabra, busca ser reconocido: es un sujeto que aspira al deseo de ser reconocido. En cambio, al nivel de las leyes del lenguaje el sujeto busca ser interpretado: es un sujeto que aspira al hecho de que su propio deseo,

² Cfr. J.-A. Miller, “Lacan contro Lacan”, in J. Lacan et alii, *Il mito individuale del nevrotico*, Astrolabio, Roma, 1986, p. 94.

que se manifiesta a través del síntoma, sea interpretado, es decir que sea llevado a la luz el deseo reprimido.

Es verdad que el psicótico nos enseña que en su caso el reconocimiento simbólico no tiene lugar, puesto que él es faltante de la inscripción significativa del nombre del padre.

El Otro de la palabra, que es el Otro del reconocimiento y del don hecho al sujeto de un puesto subjetivo, es inoperante. Al contrario el lenguaje es bien operante, sobre todo en su estatuto de real, y el Otro del lenguaje, no más en la vaina del Otro de la palabra, revela así su aspecto mortífero y persecutorio.

En el caso del niño autista el Otro de la palabra no llega para pacificar el Otro del lenguaje, que se presenta descubierto, sin ser en lo más mínimo, recubierto por el Otro de la palabra. Por eso la palabra que se le dirige, adquiere para él, valor real: trauma y violencia. Por eso necesita inventar una modalidad tal que permita que la palabra pase. Que pase como un juego, como broma, como *semblant*.

La experiencia nos ha enseñado que también el niño autista y psicótico puede entender la palabra en la vertiente del *semblant*, a la condición que, antes, sea desactivada la potencia mortífera de su vertiente real.

2. ¿Cual práctica clínica?

Psicoanálisis si, psicoanálisis no

El psicoanálisis nos ofrece así la llave de lectura para leer el caso clínico que representa el niño autista. Dos precisiones hay que hacer de cualquier modo.

La primera es que esta lectura es radicalmente puesta en discusión por otra llave de lectura del autismo, más generalmente de la psicosis, y que busca la solución del problema en los pliegues de las neurociencias. Se trata de una cuestión que va mucho más allá de la simple oposición en referencia a un dato clínico específico. Ella atropella globalmente la llave de lectura psicoanalítica para dirigirse hacia otra, que puede ser más actual, pero aún hipotética. Estudios ulteriores traerán aclaraciones por lo que concierne a la etiología y la interpretación de los fenómenos autísticos. Lo que queda firme sin embargo, es que el sujeto, el sujeto del inconsciente, para utilizar una terminología unívoca, no es reductible a ningún dato biológico. El sujeto humano es el

efecto de un extraño materialismo que es aquello del lenguaje, en otros términos, de lo simbólico. Y el lenguaje implica en sí, que el cuerpo que inviste no es materia para modelar, sino materia de goce, materia modelada por el goce.

La segunda se refiere al hecho de que la llave de lectura que nosotros utilizamos es la que, según nosotros, Lacan nos provee. Esta se aleja de otras llaves de lectura psicoanalíticas. Por ejemplo de aquellas en las que predomina el desarrollo en detrimento de la estructura, a la diacronía, en detrimento de la sincronía: aunque el evento traumático pueda ser el fruto de un encuentro contingente, y por lo tanto localizable en la historia de un individuo, su ser de sujeto, en la enseñanza de Lacan, no es efecto de la historia sino es un efecto de la estructura. La diferencia entre el yo, instancia imaginaria, y el sujeto, instancia simbólica, es la línea de división de una diferente concepción psicoanalítica que tiene como consecuencia dos prácticas clínicas muy diferentes.

Una aparente paradoja

Hemos pensado que una institución conforme a las exigencias de la estructura puede ser fundada sólo sobre los datos que el psicoanálisis – de Freud y de Lacan – nos enseña. Pero eso quiere decir, practicar el psicoanálisis con aquel dispositivo que Freud nos ha transmitido.

Pues bien, no.

He aquí una aparente paradoja: hemos puesto de pie una institución sobre los elementos estructurales que el psicoanálisis nos ofrece, pero en esta institución no se practica ninguna cura ni terapéutica, ni psicoanalítica. La única cura es la que consiste en un espacio de vida físico y psíquico para niños autistas.

¿Como leer ese aparente paradoja?

La elección de fundar la institución sobre elementos retomados del psicoanálisis era motivada por el hecho que ésta estaba a la altura de ofrecer, sobretudo en la perspectiva lacaniana, una sólida base para responder a este interrogante: ¿es posible

fundar una institución que sea lo más coherente posible – desde el punto de vista de la estructura – con las respuestas esperadas para hacer frente a los problemas que pone el autismo y la psicosis infantil? En otros términos, entre las diferentes formaciones humanas ¿podemos hallar las que son las más adecuadas para responder a las exigencias de la estructura en el caso particular que presenta el autismo en el niño?

El psicoanálisis lacaniano nos ofrecía esta posibilidad operativa. Pero hacer una elección semejante implicaba también, cortar con toda una plétora de experiencias institucionales de inspiración más o menos psicoanalítica que no nos habían convencido para nada.

Siguiéndolo entonces, Lacan hace una diferencia entre el psicoanálisis como saber acerca de la estructura del inconsciente por un lado y, por otro, el psicoanálisis como dispositivo que da acceso a lo que se le llama una experiencia analítica. El saber que nos ofrece el psicoanálisis permite tener siempre y en cada caso, alguna luz sobre el funcionamiento del ser hablante y sobre la modalidad de sus lazos sociales. Luces que no quedan solamente como resultados de un saber adquirido, sino que estimulan a encontrar soluciones eventualmente, aún inéditas. Sin deber hacer recurso, cosa que no se hace impunemente, a aquella que llamaríamos una experiencia analítica clásica, por la cual necesitan – siempre – algunas precisas condiciones.

Una demanda que no hay

Para nuestro objeto es suficiente esto: es el psicoanálisis, según la enseñanza de Lacan, que nos permite leer el autismo de esta manera. Pero ¿nos permite, puede ser, también ocuparnos de ellos, como se haría con un cualquier otro sujeto que demande ayuda?

Aquí empiezan las dificultades: primero porque el niño autista no demanda absolutamente nada. Por lo menos nada de lo que el dispositivo analítico pueda ofrecer como cura. Eventualmente, son los padres quienes piden ayuda. Pero se trata de otro problema. No es lo mismo pedir ayuda para si mismo, que pedir ayuda porque un tercero, aunque sea el propio hijo, encarna un imposible de soportar. Ahora, sin demanda, la puerta del análisis no se abre. El psicoanálisis, entendido como una experiencia personal del dispositivo inventado por Freud, es una puerta con una sola manija. Manija que se encuentra sólo de la parte de quien demanda.

La demanda es la primera de una serie de condiciones para que un psicoanálisis sea una verdadera experiencia del inconsciente y una verdadera curación: funcional y operativa. Si estas condiciones no tienen lugar, el dispositivo analítico no funciona. Aun cuando se utilizara el setting según esquemas clásicos, se haría sólo simulación que eso funciona, pero no se obtendría el despegue del discurso analítico. Existiría más bien, el uso de otros discursos, por ejemplo del discurso del Amo, o el discurso universitario, aunque enmascarados de estándares psicoanalíticamente correctos.

Lacan y el niño autista

Lacan, por lo que concierne el niño autista, no prospecta nunca la utilización pura y simple del dispositivo analítico. En efecto la simple referencia al matema del discurso analítico muestra que no le es pertinente. Por lo menos por el hecho que en el niño autista no existe ese efecto de la puesta en marcha de la cadena significante que llamamos el sujeto-supuesto-saber.

Sin embargo, Lacan no prospecta tampoco la solución de abandonar la partida. Ya en sus cartas a Jenny Aubry, Lacan, aunque estimando la gran dificultad operativa en el caso en cuestión, no excluye que el niño autista pueda ser de algún modo sensible a intervenciones apropiadas.

Además, en su celebre conferencia de Ginebra sobre el síntoma, contestando a una pregunta a propósito del niño autista, si no habló de someterlo a análisis, dijo, de cualquier modo que, seguramente hay algo que se puede decir al niño autista – que Lacan define «verboso» - después de haber subrayado que es precisamente el propio el hecho de ocuparse de él, lo que impide al niño autista escuchar a quien le habla.

Habemos deducido de esta afirmación de Lacan, que al niño autista le resulta extremadamente problemático escuchar precisamente a aquellos que lo cuidan – padres, educadores, terapeutas – puede ser exactamente porque estas personas van a ocupar de manera automática un lugar que lleno de peligros está para él. Desde la frase de Lacan se deduce sin embargo, una invitación a inventar otras modalidades de hacerse *partner* del niño autista para que la palabra pueda pasar y ser recibida.

Un Otro no completo

Por lo que concierne el niño autista, se podría entonces decir que hacerse su *partner* corresponde a saberse posicionar como otro, no sólo y no tanto similar, cuanto que, capaz de revestirse del semblante que, aunque conectando al Otro de la palabra con el Otro del lenguaje, excluya aquello que crea exceso de goce.

Por lo tanto, aquí se perfila un lugar desde dónde hablar y desde dónde escuchar al niño autista: se trata de un lugar que se sostiene a través del binomio formado por los otros imaginarios y el Otro simbólico, pero que no se sostiene a través del binomio formado por el Otro simbólico aparejado con el goce. Se trata entonces de hacer funcionar al Otro de la palabra, simbólica, ciertamente, pero agujereada con respecto al exceso de goce. Esta palabra agujereada es correlativa al lugar de un Otro, reglado por el simbólico y limitado en cuanto al goce.

Eliminar un malentendido

Quisiéramos eliminar un malentendido. No estamos diciendo que es necesario prohibir que alguien, que recibe a otras personas como analista, pueda recibir y ocuparse en privado de un niño autista. Que sea por un tal personaje o por otro, compete al analista hacerse responsable de la autorización que se da para responder a una demanda de ayuda, que en el caso en cuestión procede siempre de un otro, sea familiar o social. Compete al analista juzgar la pertinencia de su propio acto. Hacerse cargo, rendir cuenta, en la misma medida en que rinde cuenta de su propio trabajo con otros pacientes.

Evidentemente, en el caso del niño autista el problema para un analista no es sólo el de inducir una relación de transferencia – posible a abrirse en la vertiente afectiva y mucho más difícil en la vertiente del saber – que no sea contraria a la ética del psicoanálisis, sino además inventar una modalidad de acción conforme a ésta. Además, no obstante, algunas veces, frente a algunos evidentes efectos terapéuticos, la prudencia es de rigor – sea en la dirección de la cura, sea en el rendir cuenta de su propio trabajo – allí donde el paciente no está en condición de testimoniar ni sobre su propio estado ni sobre el avance de su propia cura. Puesto que, según la enseñanza de Lacan, es exactamente del paciente que se espera un testimonio válido y crítico de la cura analítica.

Tomar el problema al revés

Enfocamos el problema desde el ámbito institucional. ¿Como tomar en cuenta el problema que el niño autista trae? En un cierto sentido hay que tomar el problema al revés, respecto a un derecho que sería el del dispositivo analítico que podríamos llamar clásico.

Es necesario inventar una modalidad de trabajo tal que:

Primero: Sea un espacio dado al Otro de la palabra, siendo el Otro que reconoce al sujeto, aparejado con el Otro del lenguaje, que es el lugar donde se inscriben los significantes. Sin embargo, este Otro, sin duda simbólico, tiene que ser carente y privado del goce excesivo, del goce mortífero.

Segundo: Que se asegure a este Otro, regulado y limitado pues, una continuidad en el espacio y en el tiempo. Podemos decir que es exactamente esta continuidad necesaria que justifica, desde el punto de vista social, la existencia de instituciones otras, respecto a la institución familiar. La existencia de estas instituciones sociales está entonces subordinada a la función de ser, nada más que un aparato útil para crear una atmósfera que permita a los niños autistas y psicóticos vivir, ofreciéndoles un amparo respecto al goce mortífero, allí donde la institución familiar ha sido puesta en jaque.

Tercero: Que haya una desconexión entre el lugar y el puesto, dado que, si el lugar del simbólico es esencial para estos sujetos, el puesto simbólico es para ellos peligroso, porque si es el lugar, el de la represión para el neurótico, es el puesto el de la preclusión para el autista y el psicótico. Este puesto se designa allí, donde aparece en lo real lo que no ha sido simbolizado.

Cuarto: Como condición para el funcionamiento de una institución, es además necesario que otros similares acepten de hacerse *partners* del niño autista para poder jugar con ellos, pero, uno por uno, una partida decisiva. Sólo con estas condiciones, es tal vez posible que cambie algo de lo real a través de una cierta operatividad del simbólico.

¿Producción de un sujeto?

Una doble operación se presenta pues a los *partners* del niño autista. Por un lado, ellos deben inventar la puesta en cadena de un trabajo ya iniciado por el niño autista solo, a partir de las manipulaciones que él hace con el propio cuerpo y sus objetos que lo complementan para elevarlos a la dignidad de significantes. En lugar de

interpretar las manipulaciones que el niño ya hace por su cuenta, es necesario inventar una modalidad para elevar estas manipulaciones a la dignidad de metáfora de su posición subjetiva.

Es necesario pues, saber inventar, poniendo en serie las manipulaciones del niño autista, tratándoles como si fueran elementos discretos. Se trata de hacer, con esta concatenación, una oferta al niño autista. Se trata de la oferta de una operación de la cancelación del objeto y de la elevación del objeto a la dignidad del significante. Pero se trata también de un forzamiento respecto a la inercia de la repetición del goce.

¿Y que se espera de esta concatenación? Se espera la posibilidad que se produzca alguna posición subjetiva.

¿Es posible, a través de este forzamiento, que el niño autista llegue a ocupar un lugar de sujeto, de sujeto de enunciación?

Se trata de una apuesta. Apuesta de la cual se podría por lo menos atender algunas indicaciones siempre más evidentes de las posibilidades y de los límites de la emergencia de una punta de deseo subjetivado en estos niños.

Pero, por otra parte, se trata de una operación que tiene posibilidad de salir, aunque parcialmente, sólo a condición de que los *partners* del niño autista se sostengan del Otro deseante, si bien regulado y limitado, no haciendo ninguna concesión respecto a un desbordamiento que iría hacia un Otro que gozaría del sujeto. Se podría decir, *cum grano salis*, que no se trata de paranoicizar al niño autista, sino de hysterizarlo. Es por ese motivo que los *partners* se pondrán, eventualmente, transversal entre el niño autista y su Otro de goce, haciéndose, según la expresión de Virginio Baio, dócil con el sujeto e intratable con el Otro.

Para el *partner* del niño autista como también para el niño psicótico es el camino de la suposición de saber que tiene que ser tomada con precaución porque o es del todo inoperante o conduce a una secuencia que podría llevar a un regreso hacia el cuerpo del goce mortífero en el primer caso y a la emergencia de un Otro persecutor en el segundo.

Es en ese contexto que se deberá entender el sintagma «saber no saber». Saber que un camino conduce al desastre pero saber que la enseñanza de Lacan ha abierto otro camino que hace confianza a la operación significativa, que hace confianza al Otro reglado y limitado, al Otro del deseo y no al Otro del goce. En el caso del niño autista y psicótico, como también en casos similares del adulto, es necesario desconfiar de los caminos que, desde el saber resbalan hacia el goce.

Condiciones para el trabajo

Diferentes condiciones se exigen para enfrentarse al trabajo con el niño autista. Se trata de condiciones de continuidad y de discontinuidad.

Condiciones de continuidad: continuidad de un trabajo en el espacio y en el tiempo, puesto que la no inscripción a menudo rinde vano e inoperante cada intervención, aunque esté bien calculada. Continuidad en el estar listo, en la institución, para que cada *partner* del niño se sienta convocado, no obstante, por sus indirectas sollicitaciones. Continuidad en el instaurar un Otro reglado, limitado y no-todo.

Condiciones de discontinuidad: discontinuidad en la presencia de los *partners* del niño autista cuyo funcionamiento permutativo pero reglado facilita la instauración del Otro reglado y limitado, e impide por otro lado el surgir y la fijación del niño a un solo *partner*. Situación que hay que evitar, no sólo para el niño, que se vería empujado hacia una situación afectiva falsamente terapéutica, sino también para la salud mental de cada miembro del equipo.

Condiciones para hacerse *partner* del niño autista.

Para que este trabajo pueda ser realizado, se requieren algunas condiciones también para los *partners* del niño autista: condiciones que los conciernen singularmente y colectivamente.

La primera condición es la de tener cancha en primera persona, con su propio estilo, sus propias capacidades, sabiendo poner en juego su propia imagen, su propia presencia y su propia ausencia, sus propios intereses, su propia relación teatral con la vida, con el propio cuerpo y con el propio deseo. Ponerse en juego quiere decir saber asumir en primera persona su propia responsabilidad, sin reenviarla o descargarla hacia un otro, al cual sería así conferida la posición de sujeto supuesto saber.

La otra condición es la de saberse hacer destituir del creerse el único *partner* del niño autista, haciendo recurso a otros *partners* en un juego de permutación, reglado y calculado, y lleno de humor que ponga en movimiento una cadena de intereses y de deseos. Este juego reglado y calculado, para nada estandarizado, sino más bien inventivo, es fundamental para hacer tomar al niño autista la ganancia que él puede obtener si intercambia lo real por el semblante.

Un punto de almohadillado a cuatro ejes

Lo esencial de este trabajo institucional es de entender que está estructurado sobre cuatro ejes, que son los soportes de un mismo punto de almohadillado, que vale como *significante amo*. Punto de almohadillado no para los niños autistas, sino para estructurar el trabajo en la institución.

Los cuatros ejes son: el *partnership* de cada miembro del equipo con el niño autista, la reunión del equipo, el papel del director terapéutico y el punto de referencia teórico/clínico.

El *partnership* de cada miembro del equipo

Es el primer eje. En él está resumida la responsabilidad de cada miembro del equipo. Paradójicamente se trata de un aspecto esencial en una práctica llamada a *plusieurs*. Cada uno vale como *partner* del niño autista no a partir de su propia especificad – educador, especialista u otro – sino de su propia posición subjetiva, donde el deseo, deseo del encuentro, deseo de utilizar todo lo que la estructura del *significante* ofrece, está en primer plano.

Subrayamos que este *partnership* tiene como prerrogativa la intercambiabilidad entre los diferentes miembros del equipo. Intercambiabilidad que no está en relación con el necesario funcionamiento del equipo, sino que está en relación con exigencias de la estructura por lo que concierne al niño autista.

La reunión del equipo

La reunión del equipo es el segundo eje.

La función de esta reunión no se limita para nada a ser un lugar de comunicación de las informaciones o una reunión de coordinación en el trabajo, no obstante todo eso pase.

Cuatro son las funciones fundamentales de la reunión.

En primer lugar la reunión tiene como función la de crear un lugar en donde se hable del niño. Claro, no para objetivarlo o para hacer la colección de los dichos sobre él, sino para sostener la articulación de un discurso sobre él, a través del decir de los miembros del equipo, que le ofrezca la posibilidad de hacerse efecto del discurso. A

partir de la reunión, cada componente del equipo debería estar más en consonancia con la palabra que hay que decir al niño autista y más a la altura de saber hacerse escuchar.

En segundo lugar la reunión tiene la función de crear una separación para cada miembro del equipo, y entonces para cada *partner* del niño, respecto al saber que se cree haber obtenido frecuentando a esos niños. Esta separación porta a una diferenciación entre el saber obtenido, que se convierte en caduco respecto al niño, aunque pueda ser ordenado como un saber adquirido, y otro saber, que queda siempre en espera de ser verificado y que concierne más directamente el puesto subjetivo del niño. Esta dimensión de un saber en suspensión no está exento de una cierta relación con el humor que aparece interesante, contra de cada espera, también para el niño autista.

En tercer lugar la reunión tiene la función de ser el sólo el lugar en donde los dichos de los miembros del equipo son tomados en consideración respecto a su posición de sujeto del decir. Todo lo que es dicho afuera de la reunión no es considerado válido. En otros términos todas las apreciaciones positivas o negativas sobre el propio trabajo y sobre el trabajo de los colegas no son tomadas en cuenta fuera de la reunión. Aunque no sean ni prohibidas ni obstaculizadas. El motivo es que esos dichos fuera de contexto son considerados palabra de libre salida al servicio de un goce, a menudo al servicio de la pulsión de muerte. La palabra tiene la posibilidad de convertirse en un acto para el equipo sólo cuando es un dicho de un decir responsable. Distintamente, es un puro charlar, de un goce que sólo hay que perder.

En cuarto lugar, la reunión tiene también una función respecto a la elaboración de un saber. Se trata de la elaboración de un saber que se confronta, a través de la contribución de cada miembro del equipo, en el circunscribir el real en juego, caso por caso, para cada niño autista. Si la teoría analítica ilumina los recovecos de la estructura, es la clínica la que enseña el más allá de un saber sobre la estructura que a veces se considera definitivo.

Lacan ha sabido hacer, de la enseñanza que la psicosis le ofrecía, la llave para ir mucho más allá de la enseñanza que la histeria ofreció a Freud.

El responsable terapéutico

El tercer eje está constituido por la función del responsable terapéutico. Este título dice mal lo de que se trata. Pero era el nombre que ya tenía antes el responsable

terapéutico de la institución. Hemos mantenidos el nombre, pero hemos cambiado totalmente la connotación de esta función.

El responsable terapéutico no es ni el único responsable ni el que aplica o hace aplicar una terapia cualquiera. No es el que sabe o que sabría más que los otros. No es el que dirige la cura de los niños ni dirige los colegas en la cura. Él, en cambio, es quien se aplica para que todo marche, y que marche hacia un objetivo preciso. Ese objetivo no concierne el funcionamiento de la institución, ni desde el punto de vista administrativo, ni burocrático, financiero o legal, tareas remitidas a otros del equipo.

Su función tiene entonces un objetivo que no concierne, por lo menos directamente, a los niños autistas, ni a los miembros del equipo. Este objetivo no es entonces directamente terapéutico, aunque esta dimensión no está excluida en el trabajo de equipo, ni es la de saber animar a un equipo, aunque esta sea la condición *sine qua non* para que el trabajo pueda tener lugar.

El objetivo en cuestión es el de hacer de manera que el aparato institucional funcione de modo tal que se vaya a invalidar o validar el axioma de Lacan – que el niño autista está, también él, en el lenguaje, pero que hay un imposible para que esté en el discurso – de medir su precisión, sus posibilidades y sus límites.

El puesto del responsable terapéutico no es entonces el del saber, ni el de saber para los otros. En cambio es el puesto que preserva un vacío central – vacío de saber – que permita, uno por uno, para cada niño, la verificación clínica del axioma lacaniano y de sus consecuencias. Este vacío de saber permite a cada uno y al conjunto del equipo destituirse respecto a un saber objetivable y totalizante, y no obstante quedando, cada uno, y uno por uno, plenamente responsable del acto que el trabajo implica.

Su función, lejos de ser la de un amo o de un maestro del saber, se aproxima a la que Lacan asigna al Más-uno en la elaboración de un saber al interior de un *cartel*. Además su función se aproxima también a la del Al-menos-uno que se abstiene del uso del poder, aunque si este poder proviniera de un saber elaborado: él tiene que saber que no es desde el puesto de sujeto supuesto saber que podrá permitir que haya elaboración del saber para cada miembro y para el equipo en su conjunto.

El saber

El cuarto eje es la referencia teórico/clínica.

Se trata de un eje claro y lineal: sin minimizar los eventuales descubrimientos a nivel neurocientífico o eventuales inspiraciones en teorías que hacen referencia al psicoanálisis, nuestro punto de referencia es el psicoanálisis freudiano, entendido según la enseñanza de Jacques Lacan y en la orientación que le ha dado Jacques-Alain Miller.

El trabajo de cada uno y del equipo en su conjunto hace referencia a una elaboración de saber que sigue esta precisa orientación. Es al interior de esta orientación que puede ser considerado cada eventual trabajo de estudio y de supervisión en el trabajo institucional.

El trabajo teórico sobre la práctica clínica concreta se alimenta entonces de un *corpus* de textos trabajados en equipo. El trabajo teórico/clínico se alimenta también, promoviendo trabajos de intercambio con otras instituciones. Se trata de un trabajo común de supervisión y de control compartido entre las diferentes instituciones que hacen referencia a la misma elaboración de un saber y que desemboca de manera provechosa en jornadas de estudio de la red compuesta de las diferentes instituciones.

El intercambio teórico/clínico y la supervisión compartida no quieren decir instituir otro como referente para el saber, otro como sujeto supuesto saber. Quiere decir, en cambio, abrir un campo donde la elaboración del saber se presta a ser expuesta y no supuesta.

No se trata en efecto de promover la función del sujeto supuesto saber. En efecto esta función es el meollo de una personal elaboración de saber y es específica de la transferencia desarrollada en su sede analítica. En una institución para niños autistas y psicóticos no son los niños quienes requieren, ni promueven tal función. Promoverla quiere decir instituir la en relación a los otros miembros del equipo o eventualmente quiere decir instituir la por parte de una institución respecto a otra institución. Función que no es pertinente en este campo.

El saber en juego no es el saber supuesto, sino es el saber expuesto. De este saber expuesto cada miembro se hará cargo respecto a su propio equipo y el equipo se hará cargo de eso respecto a las otras instituciones.

La formación

A priori, no hay duda de que cada miembro del equipo tiene un currículo formativo, no es sin embargo, requerida ni impuesta una formación psicoanalítica a los miembros del equipo. El deseo de trabajar en equipo con un cierto espíritu es suficiente.

Además es el dispositivo de la *pratique à plusieurs* mismo que tiene virtudes operativas, para el encuadramiento que éste comporta.

Sin embargo, todo eso no es suficiente para hacer frente a los deslizamientos que tal trabajo conlleva: por ejemplo el que buscará de imponer su visión fantasmática al niño, incluso al equipo. Cada miembro del equipo juzgará su propia posición y la decisión que hay que tomar para elaborar su propio fantasma según la ética del psicoanálisis. Trabajo que no podrá ser efectuado sino «En otra parte». Y no podrá, no deberá ser efectuado sobre la piel de los niños ni sobre la de los otros miembros del equipo. Tal decisión queda sin embargo, como un hecho personal y privado. Como queda un hecho personal y privado una eventual supervisión del propio trabajo que cada miembro del equipo podrá demandar a quien querrá, sin pensar hacer extensivas a otros las palabras a él dirigidas, sino incluso a la institución misma.

Sin embargo, para que una institución funciones, necesita un Al-menos-uno que tenga reavivado el deseo, el deseo que el axioma lacaniano revele su coherencia estructural y indique de éste los límites y los bordes. Esta función del Al-menos-uno, si concierne necesariamente el director terapéutico, no excluye a priori a ninguno para que sea encarnada, al contrario, ésta se extiende a quien lo desea en manera decidida. Cada Al-menos-uno se hará entonces garante de aquel vacío central de saber que está en la origen de cada creación particular, para intentar – a veces lográndolo - inventar una solución para los huecos que la estructura comporta.

Son estos huecos de la estructura que, si son difíciles de circunscribir y de resolver, nos indican que el psicoanálisis no se reduce a la repetición de un *déjà vu*, sino que se abre a innovadoras creaciones humanas.

Psicoanálisis puro y psicoanálisis aplicado

Está claro que la *pratique à plusieurs* es una variante que podríamos definir del psicoanálisis aplicado. Aplicado es decir al síntoma y al sufrimiento. Pero es también evidente que es sólo a partir del psicoanálisis puro – en donde se pone en matema, más allá de lo curable, la lógica de la estructura inconsciente – que podrá ser mantenido un deseo que se mantenga éticamente freudiano. A cada uno la tarea de encarnar aquel Al-menos-uno que hace de este deseo una elección ética.

Resumimos

El trabajo de los miembros del equipo – uno por uno y poco importa la posición jerárquica – es un trabajo con el niño autista que se funda sobre una presencia deseante al servicio de un ofrecimiento de encuentro.

Se trata de un trabajo en donde cada uno opera en primera persona. Pero es un trabajo donde cada uno no es sin el otro. El tercero está siempre convocado, a través de otro de carne y hueso, o a través de otro ausente pero hecho presente. Es un trabajo en donde cada uno tiene que estar a la altura de hacerse destituir del ser el *partner* único del niño en provecho de un desplazamiento constante entre un *partner* y otro. La intercambiabilidad es el secreto de esta práctica y la diferencia de otras prácticas, como el trabajo en equipo.

Sin embargo, cada *partner* del niño autista no se encuentra en una posición no definida. No se trata de cualquier modo, ni de una posición de analista, ni de terapeuta. Se trata de la posición ocupada por un sujeto deseante – atribuible a un analizante civilizado, según la definición de Eric Laurent – que enfocará su deseo sobre el axioma lacaniano que también el niño autista está en el lenguaje. Para rendir operativo tal axioma, él toma recursos de lo que podrá representar para él una cierta inversión en los trabajos de talleres o en el saber poner en serie lo que el niño ofrecerá como objeto que lo complementa, para que, de autista, se convierta en un objeto, si es posible, de intercambio y de desplazamiento.

Conclusión

La *pratique à plusieurs* es un bricolaje que sirve para cubrir algunos huecos de la estructura y permitir al niño autista decir no al Otro en el vertiente del goce mortífero y decir sí al Otro que es el Otro del encadenamiento significativo, duplicado, este último, de un otro con sus prerrogativas y señas imaginarias que hacen lugar al niño autista en un mínimo de reconocimiento sostenido por lo simbólico capaz de hacer frente a la invasión de lo real.

Se trata entonces, de una modalidad de trabajo para ofrecer al niño autista una posibilidad – posibilidad que busca seguir las curvas de la estructura – para que pueda inscribirse con un rasgo que, aunque a él en particular, le pueda permitir estar lo mejor posible en el lazo social, o sea en un social que tenga los requisitos de lo humano.

A través del funcionamiento de la *pratique à plusieurs* habremos forzado dulcemente al niño autista a entrar en el campo de la palabra que permite un encuentro, una dirección, una apelación, una demanda.

3. *Pratique à plusieurs* et psicoanálisis aplicado

Psicoanálisis aplicado

Según la reciente definición del psicoanálisis aplicado – aplicado al síntoma – hecha por Jacques-Alain Miller, la *pratique à plusieurs* es una forma de psicoanálisis aplicado. Aunque no esté utilizado ningún dispositivo clásico del psicoanálisis, la *pratique à plusieurs* se inscribe en las diferentes prácticas clínicas que se inspiran en el psicoanálisis.

Sin embargo, es necesario subrayar que el psicoanálisis aplicado no se agota para nada en la *pratique à plusieurs*, la cual constituye una variante. Y una variante que se actualiza en un contexto institucional.

¿Podemos quizás decir que la *pratique à plusieurs* es una modalidad de trabajo que coincide con el trabajo de equipo?

No, no podemos decirlo. No era necesario, por cierto, atender la enseñanza de Lacan para inventar el trabajo en equipo. Existen muchas variantes del trabajo en equipo, y cada una de ellas tiene su pertinencia. No es la misma cosa, en efecto, trabajar en equipo en una estructura hospitalaria – donde necesariamente cada uno tendrá que obrar a partir de su propia especificidad clínica y terapéutica – que trabajar en una estructura social donde la dimensión del encuentro podrá ser más pertinente.

Las exigencias del caso clínico

De cuanto se ha dicho es evidente que la *pratique à plusieurs*, si nace en un contexto institucional, no nace para resolver un problema institucional, jerárquico y especializado para operar un cambio en la organización institucional.

En efecto la *pratique à plusieurs* no nace de una exigencia institucional. Por ejemplo para resolver conflictos o para englobar en un trabajo institucional al psicoanalista, generalmente refractario a inscribirse o a ser inscrito en un contexto

institucional, precisamente a causa de una errónea concepción de la extraterritorialidad analítica. Problemas a menudo exacerbados por una, mal celada, pretensión personal de relación con la suposición de saber.

La *pratique à plusieurs* nace en cambio de las exigencias que el caso clínico pone. Se trata entonces de una modalidad para enfrentarse a los impasses clínicos que nosotros hemos reencontrado, por ejemplo, en el acercamiento del niño autista.

Pero, nos podríamos preguntar, ¿es posible extender la *pratique à plusieurs* a otras situaciones institucionales, como además hemos constatado?

Nuestra respuesta es positiva, a condición que la extensión de tal práctica parta de la necesidad del caso clínico y no para resolver problemas institucionales.

En nuestra opinión es posible, si no deseable, la *pratique à plusieurs* en condiciones en las que no sólo cada demanda analítica es impedida, sino también cuando la alianza del sujeto con el significante se vuelve frágil por una nueva alianza que revela ser un pacto de hierro entre el sujeto y el goce mortífero. Es el caso, en nuestra opinión, donde la *pratique à plusieurs* podrá revelar una cierta validez operativa. Se trate, por hacer algunos ejemplos, de graves situaciones de toxicomanía, de anorexia o bulimia: en fin, cada vez que el goce toma la delantera neutralizando el sujeto en su capacidad de preguntar a lo simbólico, de salvarlo de la pulsión de muerte.

Bibliografía

J. Lacan : los textos a los cuales se hace referencia se encuentran en « La Psicoanalisi », n. 1 e 2, Casa editrice Astrolabio, Roma 1987.

J.-A. Miller : las referencias son tomadas de la *Orientation lacanienne*, Curso pluridecenal tenido en el Departamento de Psicoanálisis de la Universidad de Parigi VIII, inédito excepto las clases publicadas en « La Psicoanalisi ». Cfr. Además del mismo autor : *Logiche della vita amorosa*, Casa editrice Astrolabio, Roma 1997 ; *I paradigmi del godimento*, Casa editrice Astrolabio, 2001.

Cfr. además las siguientes revistas:

« La Cause freudienne », Revue de psychanalyse, Ecole de l'Ecole freudienne, Paris.

« Les feuillets du Courtil », Publication du Champ freudien en Belgique, Leers Nord.

« Mental », Revue internationale de santé mentale et psychanalyse appliquée, Paris.

« Ornicar ? », Revue du Champ freudien, Navarin, Paris.

« Préliminaire », Revue de l'Antenne 110, Publication du Champ freudien en Belgique, Bruxelles.

« Quarto », Revue de l'Ecole de la Cause freudienne en Belgique, Bruxelles.

Curso introductorio al método de la práctica-entre-varios (*pratique à plusieurs*)³

Miriam Gutiérrez Prieto⁴ y Antonino Bori⁵

Primera parte: Marco teórico

Antonino Bori

Voy hacer un discurso apretado de la iniciación de Freud y del pasaje que hace Lacan, para conocer los instrumentos que nos ha dado Freud, para enfrentarnos a esas enfermedades que hasta antes de él eran terreno del que se ocupaba la psiquiatría. La psicología se limitaba a buscar las formas “buenas” de la ley psicológica interna: la ley de la percepción, la del conocimiento, etc. De hecho, toda la patología estaba fuera del alcance de la psicología.

Como ustedes saben, Freud ha inventado el “Complejo de Edipo” y el “Complejo de castración”.

En un primer momento Freud lo enunciaba en una forma bastante simple, encontró que sus pacientes regularmente denunciaban haber sido violadas por el padre u otros familiares en temprana edad. Freud decía que el trauma que producía el síntoma histérico era causado por un real intento del padre de violar. En sus instituciones seguramente habrán encontrado casos de niños a los que realmente les ha pasado eso. Luego Freud se da cuenta de que no es que realmente haya pasado esto; sino que, en el curso de su construcción teórica, expone que se trata de una fantasía de seducción, que es una dimensión común de todos los seres humanos, y que se trata de una construcción psíquica necesaria para alimentar al pensamiento mismo. Es un elemento que estructura el sujeto y le permite nacer como tal.

En el artículo de Freud, escrito hacia 1925 “Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos” ya está perfeccionada su formulación. Ahí aborda la cuestión de cómo la persona, hombre o mujer, asume su propio sexo a partir de un “punto de falta” que se produce en su psique, y que va a ser considerada en la dimensión perceptiva del ambiente en el cual está inmerso, básicamente sobre la cuestión de su estado anatómico, es decir, la presencia o no del pene en su cuerpo y en el cuerpo de la madre y del padre.

Es una desproporción increíble, que todos le han cuestionado a Freud: ¿Por qué, ya que la vagina existe, el niño no puede concebirla como un objeto perceptivo? No, Freud es claro: el niño y la niña lo conciben como que la vagina es un pene que falta, un pene cortado, no existe una posibilidad de percibir –como la psicología sostendría-, una dimensión donde ya están predispuestos, en la psique humana, huellas de herencia del conocimiento filogenético, en donde se puede recibir de la percepción

³ Transcripción del curso pronunciado el 3 de septiembre de 2005 en el *Istituto Italiano di Cultura di Città del Messico*

⁴ Psicoanalista, Directora de la Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana, A.C.

⁵ Psicoanalista, Cofundador de la Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana, A.C.

externa que allí está una vagina y allá está en un pene. La sexuación, es decir, la asunción del propio sexo, es un fenómeno que pasa por una rara paradoja: en el hombre, a través de una amenaza de que el pene pueda serle cortado; y por la mujer, con la consideración de que el pene ya le ha sido cortado.

Freud fue muy atacado por esta cuestión hasta por sus mismos discípulos, tanto hombres como mujeres, pero él ha insistido sobre la validez de esa formulación. Ernest Jones, por ejemplo, quien ha escrito las memorias de Freud, defendía las tesis freudianas, pero al final planteaba una cuestión que reversaba totalmente el discurso freudiano. Jones teorizaba el concepto de *afanisis* que establece una diferencia entre la concepción de la castración en el hombre y en la mujer: en el hombre hay la amenaza de que le sea cortado el pene, para la mujer la amenaza de la pérdida del amor de los padres. Eso corresponde a restablecer una simetría entre los dos sexos, pero Freud no decía eso.

¿Por qué Freud insistía tanto en eso? Con Lacan podremos ver la lógica de esta formulación freudiana; y por qué, siguiendo el rigor teórico de su descubrimiento, insistía en mantener así planteada la cuestión de la causa analítica.

Complejo de Edipo y complejo de castración

Vamos a ver entonces en detalle qué dice Freud sobre la causa analítica, es decir: la castración y el Edipo como elementos que producen una psique bien estructurada para construir una realidad, para adquirir una correcta posición sexuada, para individuarse.

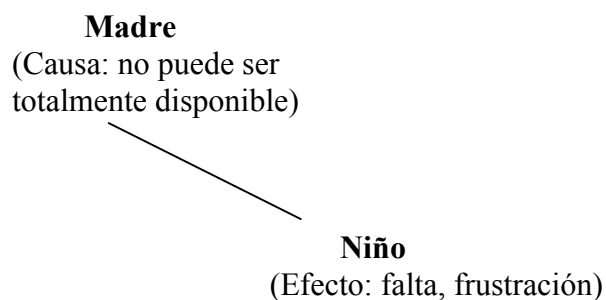
Freud no parte de la condición de que la psique ya está organizada: él piensa que la psique está desordenada. No es como en los animales, donde hay un instinto en el cual ya se tienen huellas de memoria y que al ver una imagen desatan comportamientos adecuados a la realidad. En el hombre no existe esto, está en inconformidad total con el ambiente. Las imágenes perceptivas en donde él vive son inicialmente un caos total. En los niños recién nacidos se nota. Los animales pequeños pronto están de pie, saben orientarse, comer, etcétera. Los niños no avisan de sus necesidades hasta que cumplen un año o más; y pasarán veinte o treinta años para que se independicen. Es un proceso largo y difícil este de la autonomía humana.

Vamos a ver qué es lo que hace surgir al sujeto, para el psicoanálisis, en el ser humano es el proceso a través del cual surge algo que antes no existía, algo que era una cuestión de caos. Entonces, según Freud, hay que partir de una dimensión casi perfecta que es la dimensión madre-niño. Casi perfecta porque sólo lo parece, casi no hay otro elemento entre los dos; el niño está en una condición en la que la madre le brinda todo, el alimento, el divertimento y todo lo demás generando una relación de absoluta dependencia. Pero ¿de qué manera se separa y se individualiza este individuo del otro que es la madre?

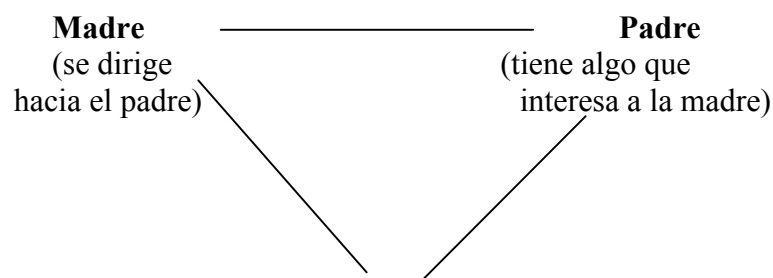
El niño se regula según el principio de placer; Freud dice que el infante empieza a hacer un proceso de separación a través de que las cosas buenas están dentro de él y las cosas malas están en el exterior. Comienza a utilizar esta dimensión para establecer la diferenciación de lo exterior en esta primera fase. Es un proceso común a todos los infantes, que sean autistas, psicóticos o neuróticos: siempre existe esta diferenciación inicial entre exterior e interior. La nota destacada del autismo es que hay un exterior pero no es operativo, no es asequible.

Pero ¿como empieza este proceso? Comienza en una dimensión que Freud dice que es la del padre, cuya función retoma algo que existe en lo imperfecto de la relación con la madre. Como dice Donald Wood Winnicott, aunque la madre pueda ser suficientemente buena, no puede ser buena absoluta, por lo que deja experimentar al niño alguna frustración, pero no tanta. Es un proceso interesante pero no está bien enunciado. Vamos a ver y aclarar la cuestión de la frustración como una consecuencia y no como causa.

La frustración es realmente cosa del imaginario, el imaginario es la dimensión del efecto. En esta dimensión el sujeto vive una falta, una pérdida, que se introduce, *aparentemente*, por el hecho de que la madre no puede estar totalmente disponible para el hijo. Es importante notar que en el caso del autismo y de la psicosis, el efecto de falta no se produce: no sabemos porque, son historias particulares, pero el resultado es que el niño no se percata de la exterioridad de la madre: si la madre no se vacía (con sus ausencias), tampoco el niño puede vaciarse (falta, frustración).



Ya aquí se produce un elemento que Freud atribuye a la discrepancia, a la necesaria desincronización entre la necesidad del niño y la intervención materna, en donde se produce algo que hace interrogarse al niño. Este fenómeno se perfecciona con la intervención del padre, porque resulta que el interés de la madre se dirige hacia él y eso permite el surgimiento lógico de una tercera dimensión. El niño incluye un tercer elemento: el padre, dentro de la cuestión de la relación al Otro. Entonces comienza lo que Freud llama la dimensión edípica de lucha, de prestigio y celos, en cuanto se trata de establecer quién es el preferido, quién es más indispensable para el Otro (la madre): si el niño o el padre. En cuanto a la niña, la relación se forma de una manera simétrica: hay una lucha entre hija y madre para obtener el amor del padre.



Niño: lucha contra el padre por la exclusividad de la relación con la madre

Niña: lucha contra la madre por la exclusividad de la relación con el padre

Eso no es por casualidad porque como veremos hay una cuestión paradójica: el inconsciente es masculino. La dimensión de la feminidad hay que buscarla más allá de la dimensión edípica. Aquí todos viven la cosa como hombres que o tienen o no tienen el pene porque se lo han cortado. No hay feminidad en esta dimensión, estamos viendo el surgimiento del sujeto en el que la realidad se construye como asimétrica, a partir de este único punto de referencia. De la relación a un único elemento, la ausencia o presencia del falo, es decir de la imagen del pene en el cuerpo, derivan lo femenino y lo masculino.

En eso nos basamos para caracterizar la dimensión asimétrica y la problemática humana de la relación entre los sexos. Todo esto es un conjunto masculino. Aquí es donde se forma la fenomenología de la diferencia entre los sexos: junto al complejo de Edipo se manifiesta el complejo de castración. El niño ve que las niñas no tienen el apéndice fálico y al mismo tiempo está descubriendo el goce del manejo del órgano pero que, por cuestiones de sociabilidad, se le impide. Pero en el caso de los niños autistas o psicóticos no se presenta esto por lo que en cualquier momento se masturban. Ahí no hay arreglo: el niño se comporta sin reglas. Pero normalmente, en la fase que estamos estudiando, se produce algo de la regla, algo que pone límite. El niño quiere gozar del órgano y no ve inconveniente alguno en eso, pero los padres introducen una ruptura en la que se dice: “Ahí no, no se puede hacer eso”, y “Si tú lo sigues haciendo el doctor te lo va a cortar”. En un primer momento el niño no hace caso a estas amenazas. Ve que las niñas no tienen falo pero piensa que lo tienen chico, que le irá a crecer más tarde y continúa masturbándose.

Esta construcción fracasa en el niño cuando se da cuenta de que la madre no tiene pene. ¡Cómo! ¡La madre, la relación perceptiva primaria, la omnipotencia no tiene pene! ¿Y quién lo tiene? Lo tiene el padre, el padre sí lo tiene. Entonces la madre se tacha. Aquí el niño paradójicamente, para conservar la relación primaria con la madre, se desplaza hacia el padre. El padre se hace preferir a la madre. La única manera que el niño tiene para conservar la relación primaria con la madre, es conservar en su cuerpo lo que la mamá quiere: el falo. Con el falo que tiene, el niño se enfrenta con la dimensión de imposibilidad de concurrencia con el padre, porque el padre es grande, porque él es el hombre de la madre, él es quien duerme con ella todas las noches.

Así el niño se encuentra bajo la lógica del desplazamiento de la relación unívoca, *fusional* hacia esta otra que es una dimensión abierta, porque ahora el niño sale del Edipo bajo el empuje del peligro de la amenaza de castración –la amenaza de perder el pene. El Edipo y la castración son los dos elementos que concurren para que el sujeto se desplace de ese elemento primario, la madre, para integrar en la lógica de la situación un segundo elemento: el padre, que introduce un elemento diferencial, el falo, lo cual permite al niño tachar esta primera relación y modificarla en una dimensión tercera.

Freud nos dice que el Edipo se resuelve alrededor de los tres o cuatro primeros años de edad con la formación de un *Ideal del yo*: ser como el padre. Es decir, el niño introduce de esa forma, dentro de él, una instancia moral interna, una censura, ahora lo que le pase a él se las arreglará por sí mismo. Si no hace como el papá pierde la estructura de arreglo: si no es como él, si no trabaja como él, si no consigue estudiar y

crecer, no podrá conseguir una mujer como él cuando será adulto. Se trata de la formación de una estructura que marcha y que determina que el niño está empeñado en ir a la escuela, en hacer cosas, en interesarse en el mundo porque está buscando mantener esta relación que se ha roto y de esta forma la recupera. Se le abre la construcción de una realidad de una necesidad de superarse y participar en el mundo de una cierta manera. No puede sostener más la relación primaria con la madre sin este soporte, porque sería como perder la dimensión que lo enlaza al Otro: es una construcción con la cual él recupera su presencia primaria en el mundo, su narcisismo, después de haberlo perdido en la forma originaria.

Los niños autistas y psicóticos están antes de esa posibilidad, para ellos no hay ideal, no hay un qué hacer en el mundo porque no viven esta necesidad, porque están en un “Yo soy todo para la mamá”. Hay un problema con la dimensión tercera, la del padre (O la mamá es soltera y vive con su mamá y el niño duerme con ella; o el papá, aunque presente, es inoperante, está en el conjunto materno, no está diferenciado, está englobado en la dimensión materna. Entonces ahí los niños no sienten ninguna necesidad).

Revisando el pasaje, la lógica de constitución del sujeto a partir de la nada, a partir de un puro sujeto de necesidades, la lógica de construcción de una estructura que le permite poseer un deseo de interesarse en el mundo para tomar posición ahí, se genera porque toda su economía de pérdida y de ganancia está invertida ahí –si no perdería toda relación al Otro. Y por el hecho de que todos estos eventos se realizan en tempranísima edad, la pérdida en juego aquí es vivida como perdida total, de muerte física, en el horizonte de dependencia orgánica total en la cual vive el niño. Entonces es angustioso. La potencia de esta pérdida repercute en la potencia de inversión en la nueva situación que le permite recuperar una dimensión de *primariedad* en correlación con este primer Otro que es la mamá. A partir de la pura necesidad se articula para el sujeto un mundo donde él opera, donde está guiado por un deseo porque tiene que ser mejor que el padre.

Freud dice que es posible superar al padre cuando habla del trastorno que hubo frente de la acrópolis de Atenas. Es uno de sus últimos artículos “Una perturbación del recuerdo en la Acrópolis” del 1936, en donde él consigue visitar Atenas y la Acrópolis, el Partenón de Atenas que siempre estaba en las imágenes de los libros de historia de cuando iba en la escuela. El padre de Freud nunca fue al Partenón y Freud sí fue y probaba el sentimiento de aturdimiento, una pérdida de realidad. Respecto a la imagen que tenía de los libros y la realidad que vivía se ha hecho un corto circuito – no creía que lo que veía fuese realidad. Freud lo explica con el hecho de que había superado al padre y cuándo se supera al padre se sale de la dimensión reglada que garantiza la persistencia del deseo. Si se quita el padre se regresa a una dimensión primaria al Otro y todos los parámetros que permiten construir la realidad se pierden; todo queda real y privado de sentido.

Ustedes pueden leer tres breves artículos de Freud: “Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos” de 1925, “El sepultamiento del complejo de Edipo” de 1924, y “Sobre la sexualidad femenina” de 1931, para averiguar la coherencia de la formulación freudiana de la causa analítica, que se basa para todos los seres humanos en esa necesidad de ese trabajo psíquico estructurante que implica el complejo de Edipo y el complejo de castración.

Si no, se quedan a nivel de lo que se llama estructura autista o psicótica; estos sujetos están cautivos en una dimensión que no les permite poseer ese instrumento que es la ley del padre, que aunque sea enajenante es el instrumento que le permite un desarrollo y un desplazamiento hacia el mundo. Esta posición puede paragonarse a la

del filósofo griego Diógenes, donde revela toda esa nostalgia bucólica de regreso a la naturaleza, a un deseo mínimo de la construcción del mundo. Todo lo que no era parte del orden esencial él quería borrarlo. Vivía cerca de un río en una barrica, comiendo lo que se le ofrecía, con una piel de animal por abrigo y tomaba el agua del río con una escudilla de madera. Al ver que un niño tomaba el agua del río con el simple uso de las manos se enojó consigo mismo y rompió la escudilla: estaba utilizando algo no necesario. Un día al llegar el emperador, el sumo de la alimentación del deseo, le dices a Diógenes: “¿Qué quiere: ¿cien casas, cien coches, el banco?”, “No Majestad, contesta Diógenes, sólo quiero que se desplace un poco porque así me quita el sol, ¿se mueve un poquito? Si no puedo voltearme”. Porque la lógica del filósofo debe detener lo más posible a la cuestión del deseo, pero en esa cuestión del deseo articula una filosofía contra eso. A diferencia del autista o del psicótico que no la tiene, no puede tenerla para después articular una construcción defensiva como lo hace cualquier neurótico: el síntoma neurótico es una defensa de eso, una articulación que le permite interesarse en el mundo para mantener un estado primario narcisista respecto a eso, dentro de eso.

Hay que poner atención en eso, porque muchos de los niños, jóvenes, señoras y demás que ustedes reciben en su práctica institucional o privada, están en esta condición y también los padres. Hay siempre que considerar en que relación se encuentran respecto al desarrollo estructural del sujeto, para poder ponernos en una posición operativa. Algunos no pueden entender lo que decimos porque en ellos el deseo no existe. Aunque algunos comportamientos pueden parecerse a una lógica edípica, hay que ser prudentes: puede ser que están en una lógica fusional y entonces no se puede aplicar esta lectura ni este tipo de intervención.

Pregunta del público

Más bien en esta cuestión de lo que decía del deseo, normalmente los padres preguntamos a los hijos, ¿qué quieres ser cuando seas grande? Y normalmente un niño o una niña no te van a responder como si fuera el deseo del padre hacia el niño, el niño no te va a dar una respuesta de la que tú quieres escuchar o que tú quieres saber y normalmente con eso trabajamos a veces cuando estamos en un taller, en una actividad. Normalmente estos esquemas se los aplicamos a los propios niños. Pero más allá de esto si podemos decir en qué momento entonces se construye el deseo, cuál es su principio, su origen.

Antonino Bori

Entre uno y los tres años se construye el deseo. La estructura se conforma de manera que crea en el sujeto un deseo de hacer como el padre, un deseo por el cual se compara con el padre. Por eso cuando el padre no ha estudiado por ejemplo y le dice al niño que tiene que estudiar este dice “Tú no hiciste eso, por qué tengo que hacerlo yo”, es decir un conflicto en el niño en esta cosa social en la que él podría hacer algo más que el padre, pero la lógica misma le impide ser más que el padre, si no, perdería referencia a lo que es su deseo. El deseo surge para Freud en la dimensión del Edipo de castración. No hay otro.

Pregunta del público

¿Cuando no hay un padre físico qué pasa?

Antonino Bori

Eso se ve más bien en la dimensión lacaniana. Con Freud se queda un poco oscuro, justamente porque maneja la cuestión a nivel perceptivo imaginario, a nivel de lo que se puede mostrar. Pero como vamos a ver con Lacan, la cuestión se articula en un nivel que ha descubierto en el inconsciente, que prescinde de la presencia real del padre, del padre generador; y que a veces aunque esté presente no sirve para la estructuración del Edipo. Cuando no está el padre hay que ver que hay una reacción de la madre a algo exterior de él, algo que determina que ella no esté para el niño, como por ejemplo el trabajo: hay un tercer polo que se introduce entre la madre y el niño.

Miriam Gutiérrez Prieto

Más como una función, más el padre como una función que como una persona. Igualmente la madre, que algunos autores le atribuyen la operación de maternaje, también es una función. Hay niños que prácticamente nacen en una institución, porque los padres están presos o están muertos o no están. Los niños nacen ahí en la institución y es esta institución que hace estas funciones: la función materna y también la función paterna. Freud planteó en “Más allá del principio de placer” lo que Lacan ha planteado con el concepto de “goce”.

Además el padre como sujeto, como persona, no podría cumplir totalmente esa función: no hay una persona –ni un hombre ni una mujer- que cumpla suficientemente esto. Yo creo que todos podemos hacer recuento de todas las figuras con las que crecimos: la abuela, la tía, la vecina, la hermana mayor, el tío, todos estos elementos del social complementan esta función o la hacen cuando la persona está totalmente ausente.

Una cosa que quería precisar a propósito de que alguien comentaba que la mayor parte de los que están aquí no trabajan con niños autistas y niños psicóticos o por lo menos no todos los niños están en esa condición: pero esta estructuración que ha planteado el doctor Bori es la estructura del sujeto, de todos los sujetos. Es decir, es un tránsito que necesitan hacer todos los niños, todas las niñas, todos los sujetos.

Y ahora quisiera contestar a esta pregunta que hacían sobre el deseo. Ahora con Lacan vamos a ver eso y después vamos a ver el esquema del método de la *práctica entre varios* que nosotros aplicamos en el centro “La aurora”, donde trabajamos casi sólo con niños autistas y psicóticos. Pero no sólo con ellos, sino también con niños neuróticos que vienen con su etiqueta de los temas que están ahora de moda: el déficit de atención y la hiperactividad. Si ustedes ven en los trípticos nosotros tenemos esos nombres, no porque creamos en eso pero así los llaman y si están nombrados socialmente como estos síntomas creo que hay que tomarlos en cuenta. Pero que al final la estructuración del sujeto va a esto que se ha planteado aquí independientemente de que ahora le llamen “déficit de atención”. Es decir, hay una falla en esta estructuración del sujeto y que tienen que ver con estas funciones de relación al Otro.

Después iremos a ver, con Lacan, la parte de la demanda y del deseo que nos ha ayudado a preguntarnos por nuestra posición como operadores. Algunos se llaman educadores, orientadores, terapeutas, pero lo que importa es de no hacer al niño una demanda y de trascender la demanda del niño, para apuntar a su deseo.

El psicoanálisis, como veremos cuándo trabajaremos el método de la *práctica entre varios*, no es una cosa que solamente tiene que ver el diván, el consultorio y el analista, porque además también es muy difícil trabajar con los niños neuróticos en este setting clásico y son contadísimos los casos en los que se puede trabajar exclusivamente en esa dimensión con niños: hay toda una discusión sobre el psicoanálisis con niños. Entonces esta aproximación lacaniana del método de la *práctica entre varios* nos pone

en una perspectiva donde el psicoanálisis tiene una gran plasticidad, que se puede trabajar en grupo, en institución. Porque si pensamos en el psicoanálisis sólo como el setting clásico, no habría oportunidad de hacerlo en una institución por ejemplo.

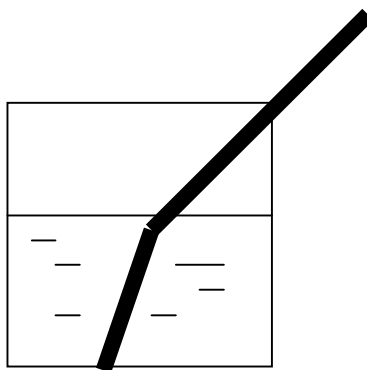
Entonces este tema de la función y el tema del deseo es, digamos, el hilo conductor del trabajo que estamos ahora planteando y que el esquema que estamos hablando aquí y que planteó el doctor Bori sobre el Edipo del sujeto, no sólo se refiere a los niños psicóticos, que es algo por lo que todos transitamos.

Neurosis, perversión, psicosis

Antonino Bori

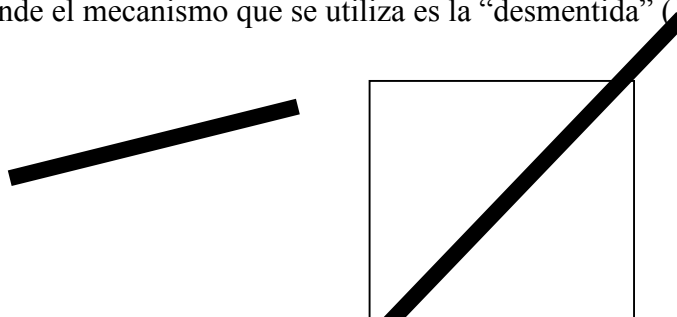
Para complementar esta panorámica de Freud, decimos de qué manera el sujeto se posiciona cuando va a descubrir que la mamá no tiene el pene: son tres posibilidades y Freud dice que no hay otras.

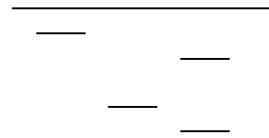
Suponemos que la percepción de la falta del pene en la madre consiste esquemáticamente en la imagen de un lápiz de madera sumergido en un líquido: por efecto de la diversidad de densidad de materia que rige entre aire y líquido se produce un efecto de refracción y parece que el lápiz está doblado. Supongamos que esta es la percepción de la falta del pene en la madre. La condición más común, y que permite tomar en cuenta con esa realidad, es lo que llama Freud la “negación” (*Verneinung*).



Se trata del esquema más difundido del discurso entre los seres humanos: “Para mí, no está doblado: es el líquido lo que es especial”; “no, no es verdad: si me pongo a mirar en esta posición, el lápiz está recto”; “No para mí es una cuestión de iluminación”. Todo el discurso humano es el discurso de la negación. La negación es la estructura misma del pensamiento humano, es la forma más común. Esta manera lógica de tener en cuenta la realidad de la castración de la madre, se le llama posición subjetiva neurótica.

Vamos a ver otra forma de reaccionar: donde antes de hundir el pedazo de madera adentro del agua, lo doblan, de manera que cuándo se introduce en el líquido, el efecto óptico que se produce es que no hay doblamiento. Aquí estamos en la estructura de la perversión, donde el mecanismo que se utiliza es la “desmentida” (*Verleugnung*).



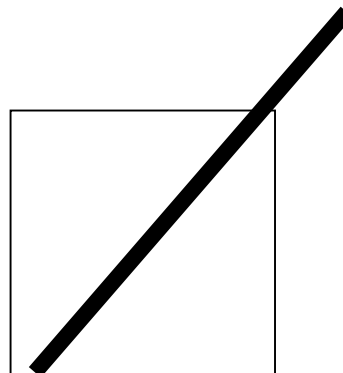


El sujeto mira el cuerpo de la madre y cuando su mirada se acerca a la percepción de la falta del falo, rápidamente desvía los ojos y se fija en otro punto destacado – los zapatos, la rodilla, un lunar, etc. – que elegirá como sustituto perceptivo y cubrirá la ausencia del falo en la madre.

En la desmentida la falta del órgano fálico en la madre se ha sustituido un elemento suplementario. No hay muchos elementos que se pueden destacar como sustitutos del falo materno ausente: el campo de las perversiones es un poco pobre porque el cuerpo de la madre dispone de un número limitado de elementos topográficamente aptos a cubrir esa ausencia. En cambio la neurosis, por ejemplo la filosofía, tiene muchas cosas con las cuales sustituir la falta de falo en la madre, porque está en una dimensión dialéctica con esta ausencia. Aquí no hay la duda de la negación sino una certidumbre de una sustitución lograda.

En la tercera forma, que es la psicosis, y donde está también el autista, la fórmula de reaccionar a esta necesidad de ir hacia el padre, de introducir el tercer polo que separa de la madre, es el “rechazo” (*Verwerfung*). Lacan lo traduce con el término de “forclusion” que en español se traduce por “preclusión”. Se trata de un término jurídico que indica que cuando uno tiene un derecho legal lo puede ejercer al interior de un cierto tiempo, pasado el cual él ya no lo puede más ejercer: lo ha perdido. El diccionario de la Real Academia cita: “Carácter del proceso, según el cual el juicio se divide en etapas, cada una de las cuales clausura la anterior sin posibilidad de replantear lo ya decidido en ella”.

Aquí pasa algo es una forma radical de aprehensión de este dato perceptivo que consiste en un manejo totalmente innovador: el sujeto decide que *no hay agua*.



Aunque en el dato perceptivo hay agua y todo regresa a la realidad porque todos deben confrontarse al hecho de que la mamá no lo tiene, el sujeto psicótico rechaza la realidad de la percepción y dice: la mamá lo tiene y no puede revisar más su decisión. Se pierde la posibilidad de construir una realidad a partir de este hecho porque no acepta el tachamiento del Otro; está en fusión total con el Otro; no tiene elementos para distinguir, para tacharlo, para ver que le falta algo. Entonces la realidad no se puede construir porque no se instaura el deseo en él que le permitiría salir de la

experiencia con un ideal interno, como estructura que lo organizaría para construir la realidad. Entonces está frente a una dimensión delirante, alucinada donde todos los datos perceptivos no pueden ser organizados correctamente, por falta del elemento clave. Es todavía una construcción que tiene lógica: la lógica de defenderse de la invasión de este dato perceptivo precluso que siempre se impone desde la realidad. Se trata de una lógica que construye en forma delirante un sustituto alucinado del elemento clave precluso. El carácter extraño de estas construcciones es notorio. Toda construcción delirante sirve al sujeto para proteger la dimensión dual, fusional que tiene con el Otro y articula el elemento necesario de la realidad – lo que lo separaría del Otro – como angustioso, persecutor, invasivo y amenazante.

Esas son las tres estructuras en las cuales todos los seres humanos, los seres hablantes, estamos inscritos. No hay otras, son tres. No hay una estructura de normalidad; hay la normalidad estadística que es la posición neurótica: la mayoría de las personas están acá. Pero no hay una normalidad como estructura, no podemos enfrentarnos a la cuestión sin producir en nosotros una dimensión sintomática, que es solución y defensa al mismo tiempo.

La reformulación de Jacques Lacan

Hay que poner atención a lo que introduce Lacan en esa dimensión abierta por Freud. Las referencias se encuentran en los siguientes textos contenidos en los “Escritos”⁶: “La significación del falo”, “La instancia de la letra en el inconsciente o la razón después Freud”, “Una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis”. Pero aquí manejaremos la cosa en una forma que retoma puntualmente la enunciación freudiana.

Ahora, ¿Qué es la madre para el niño? ¿Qué es lo que produce el menos, la falta, en el Otro y en el niño? ¿De qué falta se trata?

Vamos a la cuestión de la madre que no está totalmente presente y la intervención del padre.

A este nivel primordial, si la madre no está, el niño podría no percatarse de nada, podría quedarse en su caos perceptivo, no enterarse, simplemente vivir la experiencia de falta de manera desorganizada, lamentándose de una forma siempre más exaltada y paroxística. ¿Qué lo hace percatarse? ¿Qué es lo que organiza la experiencia de una forma que se concibe como una falta en el Otro, como un punto gracias al cual finalmente se puede individuar, circunscribir, aislar y sobre el cual el niño puede concentrarse?

Lacan dice que todo lo que Freud nos explica se puede traducir como un efecto de la estructura del lenguaje. Decir estructura y decir lenguaje es lo mismo para Lacan, el lenguaje estructura toda la dimensión de la experiencia humana. Vamos a ver qué es la estructura del lenguaje, ¿Por qué causa una falta previa en el sujeto que le permite individuar la falta en el Otro y de recuperar esta falta a nivel del padre? Se trata de una dialéctica entre el “más” y el “menos”. En la madre se instaura el menos y el padre aporta el más. Hay que ver de qué manera se genera el primer “menos”, sin el cual no se puede buscar la llamada del “más”.

⁶ Lacan J., *Écrits*, Seuil, Paris, 1966, trad. esp. *Escritos*, Siglo XXI editores, México, 2003

La estructura del lenguaje en efecto funciona así: con el más y el menos. Ferdinand De Saussure ha reformado la lingüística en el 1910 con su “Curso de lingüística general”: Freud no ha podido aprovechar la invención de Saussure, porque después que se enuncia una nueva formulación teórica pasan 20 años antes de que sea difundida. En 1910 Freud ya había instituido su invención, apoyándose sobre otras disciplinas. Pero en 1925, cuando ya todos han conocido la teoría de Saussure, Lacan tenía 24 años: su pensamiento ha aprovechado ampliamente del descubrimiento de Saussure. Freud verdaderamente ha hecho milagros con el desarrollo que la ciencia había alcanzado en su tiempo, aplicando los conceptos de la física y la neurología en la psique y ha logrado hacer pasar algo de una invención nueva, un campo nuevo: el inconsciente.

Lacan, en cambio, ha disfrutado de esta reformulación de Saussure sobre la estructura del lenguaje, que dice que el lenguaje está compuesto por elementos diferenciales discretos, del fonema hasta la sintaxis. Cada lengua tiene alrededor de unos 50 sonidos básicos, irreductibles, con la combinatoria de los cuales se pueden formar todas las palabras de un diccionario. No se trata del alfabeto, que en cambio, se refiere al proceso de escritura: los fonemas están en relación con la pronunciación de la lengua.

Algunos fonemas se encuentran en varias lenguas, otros son característicos de una lengua dada y le dan melodía y especificidad. Tienen que ser diferentes el uno del otro, y por eso, si se considera la pura diferencia, el puro rasgo diferencial, son equivalentes el uno al otro. El lenguaje es una red, una cadena de significantes, en donde cada palabra está conectada a otras y el significado depende de la simultánea presencia de todas las otras. Lacan la describe así en el texto “La instancia de la letra o la razón después Freud”: “anillos cuyo collar se sella en el anillo de otro collar hecho de anillos”⁷, en donde cada anillo es una palabra.

Como nos dice Saussure, cada palabra, por la posición que tiene en el lenguaje, tiene un valor semántico, que deriva del hecho de estar conectada con otras palabras, de estar en una dada posición en la cadena significativa y no por sí misma. Es la dimensión de la sincronía: la presencia simultánea de todas las palabras sostiene el valor semántico de cada palabra. Este valor semántico se modifica históricamente por el uso concreto que las personas hacen del lenguaje. Las personas escogen y dicen las palabras, los sonidos de las palabras en el tiempo concreto de la emisión sonora. Aquí tenemos la función diacrónica, temporal del lenguaje donde se crea un efecto de nuevo sentido: una palabra puede insertarse en una frase y modificarse en su valor semántico originario, por el hecho de encontrarse junta a palabras extraídas de diferentes posiciones de la cadena significativa. Estamos aquí en la infinita posibilidad de crear nuevo sentido que modifica la cadena misma. Hasta que una lengua es hablada, como se dice: que es viviente, se modifica constantemente.

Metáfora y metonimia

Dos son las figuras retóricas que Lacan toma en consideración para describir la estructura y el funcionamiento del lenguaje: la metáfora y la metonimia.

La metáfora produce un efecto de sentido claro, positivo. Una palabra se sustituye a otra y produce un concepto nuevo: “La mariposa salió de paseo” comenta

⁷ Lacan J., *Escritos*, ob. cit., pág. 481

mejor la atracción amorosa que la simple frase: “La mujer salió de paseo”. “Mariposa” se sustituye a “Mujer” produciendo un efecto de sentido positivo suplementario, poético. La metáfora es la sustitución en la frase, en el puesto del sujeto, de una palabra por otra, cuyos valores semánticos se combinan, y así se realiza un efecto de sentido en más. Lacan da este ejemplo de metáfora, extraído de un poema de Victor Hugo:

*Su gavilla no era avara ni tenía odio...*⁸

El sentido de la frase es que Booz, el protagonista del poema, que es un hombre muy viejo se ha casado con una mujer muy joven, no obstante la edad, será de nuevo padre: ha logrado embarazar a su joven mujer. En la frase, en lugar de Booz aparece su gavilla, y con esta sustitución se transfieren a Booz sus cualidades de generosidad y disponibilidad, limpiándolo de las atribuciones de avaricia y odio que antes lo caracterizaban.

La metonimia es una sustitución un poco más enigmática que produce una falta de sentido, un enigma. Se usa en la literatura policíaca, en el thriller, donde se describen los detalles en lugar de aclarar el sujeto de la acción: el ruido de una puerta que se abre, una mano que recoge un arma, etcétera. La metonimia es la parte por el todo. El uso de la metonimia produce un sentido enigmático, muy usado en poesía también. Cuando estaba el fascismo en Italia, por ejemplo, había la corriente literaria del hermetismo donde se utilizaban formulas más que descripciones. Una poesía de Eugenio Montale por ejemplo, tenía por título “Mi illumino d’immenso”⁹, y el desarrollo de la poesía consistía en el mismo título, que así se repetía.

El lenguaje no es una cuestión fija, es dinámico, gracias a la diacronía siempre se modifica, siempre se crean sentidos nuevos, nuevas cadenas significantes, nuevas palabras. Y eso Lacan lo traduce con esa fórmula mínima: S1-S2, que indica que ningún signifiante puede existir solo.

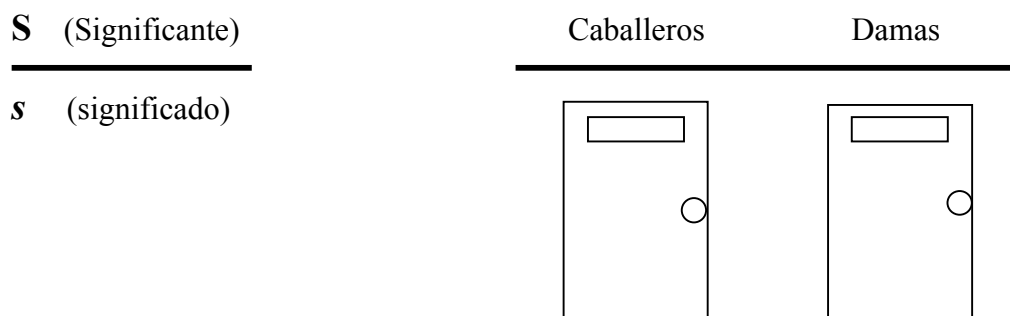
Que el mundo perceptivo dependa del signifiante, de la manera en la que se articulan los significantes, Lacan lo demuestra criticando el celebre ejemplo que hace De Saussure en su curso de lingüística general:

Árbol	Significante (concepto acústico)
	significado (imagen del árbol)

⁸ Lacan J. *Escritos*, ob. cit., pág. 486

⁹ “Me ilumino de inmenso”, traducción nuestra.

En este ejemplo parece que la palabra “árbol” sea suficiente para designar al referente: la imagen real del árbol. Así por cada palabra existiría un referente unívoco: el objeto silla por la palabra “silla”, la imagen de la mesa por la palabra “mesa”, etcétera. Pero vamos a ver que no es así. Lacan propone este otro ejemplo¹⁰:



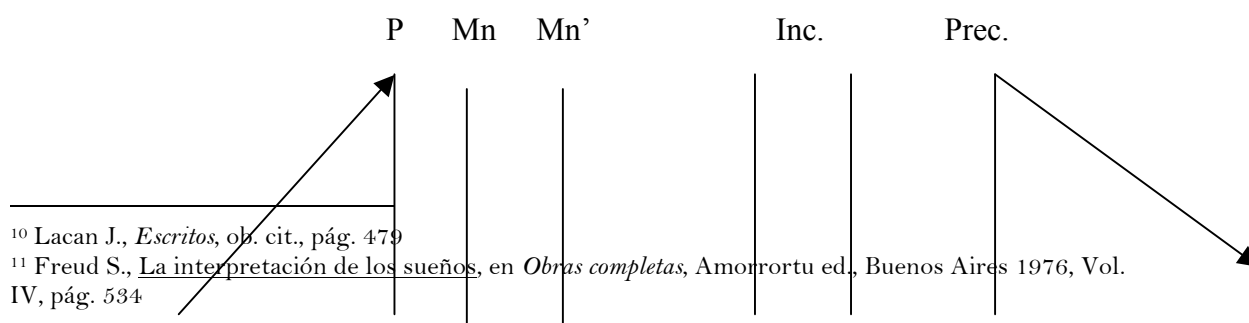
Tenemos dos imágenes iguales, dos puertas gemelas. Tendrían que tener el mismo sentido, el mismo significado, pero vamos a escribir en una la palabra “Caballeros” y en la otra la palabra “Damas” resultará que las dos puertas tienen un sentido distinto, es decir designan el lugar excusado ofrecido, de manera distinta al hombre y a la mujer para satisfacer sus necesidades naturales fuera de su casa.

Entonces, el sentido, el valor de uso de la misma imagen depende de la palabra que se le aplica y de la conexión de esta palabra con todo el conjunto lingüístico. Ninguna palabra consiste en un sentido específico, sino anticipa con su valor semántico un cierto sentido de las otras palabras que llegan y a través de las cuales se puede completar el sentido global de la frase. La frase es potencialmente infinita: de hecho se termina sólo, decimos en forma arbitraria, cuando la persona que habla termina la enunciación. El sentido se produce en un efecto retroactivo: cuando la última palabra de la frase se pronuncia, se aclara el sentido de la primera y de todas las otras.

La causa analítica

Ahora podemos responder a la cuestión: ¿Qué es lo que introduce la dimensión de la falta en la relación madre-hijo? Es el hecho de que la madre, cuando da la leche al bebé, le da calor, cariño etcétera y también *le habla*. El cuidado materno se une a las palabras afectuosas emitidas por la madre mientras que satisface las necesidades del niño. Satisfacción y palabras se unen en el niño.

Freud lo dice en el capítulo 7 de la “La interpretación de los sueños”, cuando formula la primera tópica del aparato psíquico¹¹:



¹⁰ Lacan J., *Escritos*, ob. cit., pág. 479

¹¹ Freud S., *La interpretación de los sueños*, en *Obras completas*, Amorrortu ed., Buenos Aires 1976, Vol. IV, pág. 534

.....

M

P= sistema perceptivo inconciente	Mm= Huella mnémica	Inc.=
Prec. = Preconciente	M=Aparato locomotor	

Tenemos toda la serie de registros de los elementos de la realidad a los que se les llama huellas mnémicas y que constituyen la memoria. Los datos perceptivos se encuentran aquí catalogados en los registros de la simultaneidad y de la semejanza¹²: lo que corresponde, en términos lingüísticos, a los registros metonímico y metafórico. Freud habla de las leyes del lenguaje antes que sean producidas por De Saussure. Después se crea un motor central de la psique, que es el inconsciente, donde hay un deseo indestructible, dice Freud, porque ahora lo que busca el sujeto no es más el pecho de la madre, sino la marca mnémica que se ha agregado a la experiencia del “succionar del pecho”. Es lo que Freud llama el “proceso primario”, en donde el sujeto se satisface en forma alucinatoria, invirtiendo, cuando tiene hambre, la huella mnémica, es decir el elemento significativo que se ha agregado a la experiencia de satisfacción. Es propiamente aquí que surge la experiencia de la frustración: no es lo mismo tener realmente el pecho materno en la boca que reproducir virtualmente, simbólicamente, esta experiencia satisfactoria, porque el hambre se queda. Es precisamente esta simbolización de los objetos reales satisfactorios que produce la experiencia de la falta en la relación entre la madre y el bebé. Es gracias a la intervención de lo simbólico que se produce el primer “menos” en esta relación primordial.

Después tenemos lo que Freud llama preconciente, que contiene, nos dice, las representaciones verbales de las cosas, mientras que en el inconsciente estarían solo las representaciones de cosas: las imágenes. Explica así el pasaje del proceso primario al proceso secundario, haciendo intervenir la lógica del lenguaje que liga las representaciones de cosas y le impide la producción de las alucinaciones. Aquí tenemos que aclarar que Freud utiliza el funcionamiento del lenguaje a la manera errónea del ejemplo del árbol, de lo cual hemos hablado más arriba. Aunque lo utiliza correctamente cuando habla de los registros de la memoria. Y eso es acertado por el hecho que las leyes asociativas del proceso primario, la condensación y el desplazamiento, corresponden estrictamente, para Lacan, a la metáfora y la metonimia.

Al fin tenemos el yo y la motilidad, que se encargan de reencontrar el objeto en la realidad, para obtener una experiencia real satisfactoria.

El proceso completo es entonces eso: la significantización de los objetos produce una falta en el sujeto, y se crea el inconciente, es decir un deseo indestructible – deseo de recuperar la falta que se ha creado - que alucina el objeto, y eso determina la constitución de aparatos de control secundarios, para asegurarse de la presencia real del objeto. Sin embargo el deseo inconsciente queda indestructible porque, a causa de la simbolización siempre creciente en el aparato psíquico, la relación inmediata al objeto

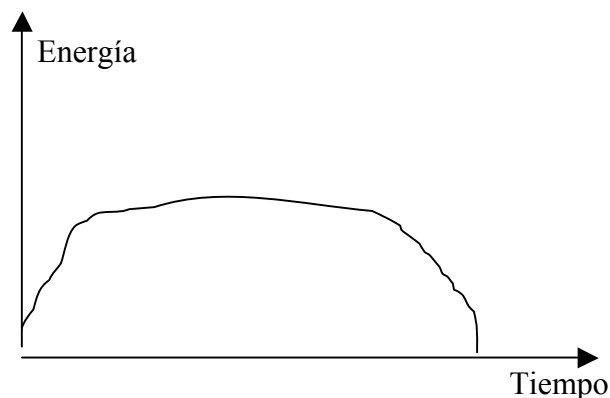
¹² Freud S., La interpretación de los sueños, ob. cit., pág. 532

se pierde siempre más, siempre más las palabras intervienen como mediadoras y mantienen la falta en la psique siempre abierta.

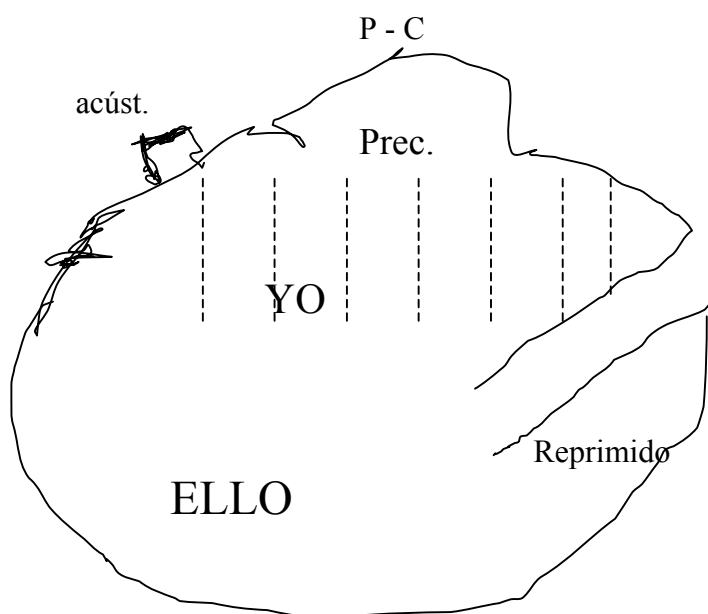
La tachadura, el punto de falta, de negación en el sujeto es causado fundamentalmente por el hecho de que hay algo que le gusta y que se asocia a un termino significativo, pero que tiene otro valor, otras leyes. Una vez que la experiencia de goce se ha mudado en un signo lingüístico la cosa está hecha, porque desde entonces el sujeto se referirá a ese signo. Y aquí inicia el desvío, porque, como hemos visto, una palabra no puede existir sola, y se abre a la conexión con otras palabras: la psique se desvía toda en la lógica de lo simbólico. Hay una apertura, hay un vacío que se produce por el hecho de que la madre es un pecho más palabras y eso permite tachar la noción del pecho y privilegiar la noción de las palabras y, como veremos en la lógica de la dialéctica entre necesidad-demanda-deseo, la cuestión se centra no tanto en la presencia o ausencia del pecho, sino en la presencia o ausencia de la madre a la cual el bebé dirige una demanda de amor incondicional, demanda que se constituye propiamente por efecto de la intervención de lo simbólico en su psique. Cuando la madre se acerca ofreciendo el pecho, aplasta en el bebé la demanda de amor, que es sin condiciones, por el hecho de que ahora el bebé quiere el absoluto del lenguaje. Absoluto que no existe, dado que el lenguaje es un instrumento relativo, no está constituido por una relación biunívoca entre la palabra y la cosa.

La segunda tópica de Freud

Freud precisa que el organismo humano se rige sobre el “Principio de Nirvana”, busca reestablecer un estado de quietud absoluta, como era antes de que surgiera la vida. Lo llama también la “pulsión de muerte”, que Lacan a su vez llamará “goce”. El sujeto quiere fundamentalmente restaurar el estado mineral, abolir el trastorno en que consiste la vida. Y Freud nos dice que lo lograría si no fuera por la presencia continua de elementos exteriores del mundo que se insinúan en su psique aumentando el nivel energético del sistema. Eso permite que el proceso vital se desarrolle como una parábola:



Eso permite un cierto periodo de estabilidad energética, hasta que llega la vejez y con eso la consunción del cuerpo y la muerte. Pero hay un largo periodo de estabilidad, permitido por el principio de placer, que no busca el nivel cero de energía, sino mantener el nivel energético del sistema constante. Es lo que Freud llama narcisismo, que apoya al *Yo* y al *Súper yo*, frenando la aspiración al cero de tensión que proviene del *Ello*. Hemos introducido así la segunda tópica de Freud¹³:



Pero ¿Qué son estos elementos exteriores? ¿De dónde obtienen la fuerza para desplazar al sujeto de su tensión para restaurar el nivel energético cero?

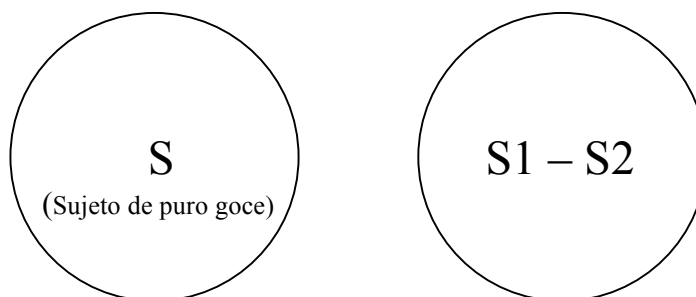
Decimos, con Lacan, que son las palabras, las cuales por su conexión estructural interna llaman siempre a otras palabras, sin solución de continuidad. Una vez que en la psique se ha formado la primera huella mnémica del goce del objeto satisfactorio, el sujeto está condenado a una búsqueda incesante dentro del lenguaje.

Alienación y separación

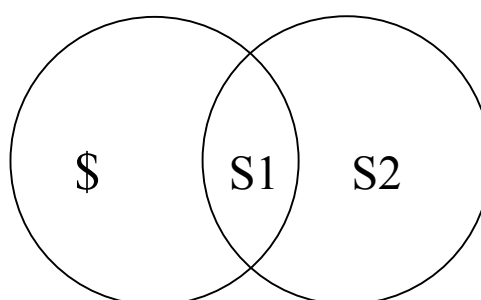
¹³ Freud S., El Yo y el Ello, en *Obras completas*, Amorrortu ed., Buenos Aires 1976, Vol. XIX, pág. 26

Hay otra forma de decirlo. En el “Seminario XI”, Lacan lo formula a través de la teoría de los conjuntos, cuando habla de los procesos de alienación y separación para describir de otra manera el surgimiento del sujeto por la acción del significante.

Tenemos dos conjuntos independientes. El primero representa al sujeto de puro goce, que se supone existe antes de la entrada en acción del lenguaje. El otro conjunto representa la estructura del lenguaje, cuyas leyes se escriben S1-S2: simple referencia a la conexión entre los significantes que lo constituyen. El encuentro entre estos dos conjuntos separados se hace, como hemos visto más arriba, gracias a la interacción entre madre y bebé, con la insinuación de palabras por parte de la madre, en el momento de la satisfacción de las necesidades del bebé.



Se produce entonces la primera marca significativa en el sujeto, con el cual un elemento del conjunto del lenguaje entra a hacer parte del otro conjunto, y esto genera la tachadura del sujeto (**\$**): surge el sujeto como falta, como elemento que siente, que ha perdido algo y que comienza a existir como elemento que falta - le falta un elemento y es él mismo ese elemento que falta para completar, para restaurar el estado anterior de quietud.



Se trata en efecto de la restauración de un estado anterior que nunca ha existido, por el hecho de que anteriormente el sujeto se supone que no tenía consciencia de sí mismo. La marca del lenguaje lo hace existir como falta y al mismo tiempo produce la nostalgia de una totalidad mítica anterior.

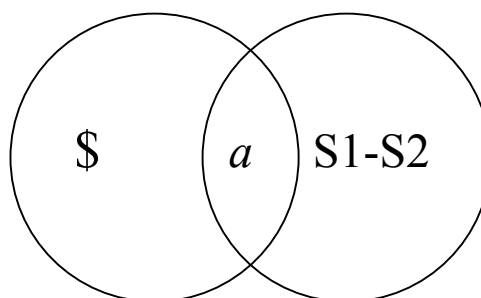
A partir de este momento el sujeto empieza el proceso de simbolización de sus objetos reales, cautivado por las leyes del lenguaje. Este proceso se le llama alienación.

Podrán tener referencias a la alienación en el “Seminario XI” de Lacan, “Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis”, que es de los años 1963-64, y en el artículo “Posición del inconsciente” en los “Escritos”.

Todos los seres humanos tienen que pasar por ese proceso de alienación para inscribirse en las leyes del lenguaje, para poder hablar, para adquirir un estatuto de civilización y de lazo social adecuados, para ser hijos de su tiempo. También los autistas son alienados, sólo que lo son de una forma muy mínima: están trabajando algo de una tachadura imperfecta, a la cual se resisten y a causa de la cual están trastornados.

Entonces, el primer momento para el surgimiento del sujeto es la alienación. Pero el sujeto rápidamente se da cuenta que en el lenguaje no hay nada que se pueda recuperar como él querría. Y lo que busca lo va a recuperar con un segundo proceso, donde se produce una puesta a distancia del Otro, pero lógica, como consecuencia de la alienación. En el autismo hay una puesta a distancia del Otro que es absoluta, realizada antes de poder experimentar la validez o de recuperar en el lenguaje el elemento perdido. Hay entonces un segundo proceso que se articula al primero, no hay uno sin el otro, que es una operación de separación, donde se relativiza la dimensión persecutoria y vana del Otro y se introduce un elemento intermedio, que Lacan llama *objeto a*, y que pone la conexión del sujeto con la estructura del lenguaje a una cierta distancia.

Separación



En esta modalidad de separación, el sujeto ha adquirido una certidumbre respecto de lo que quiere el Otro y él se hace objeto de lo que le falta al Otro, de lo que cae del discurso del Otro, y esto que cae es algo que no es del orden del significante. Es un concepto difícil: ese objeto se produce y relaciona al discurso del Otro - con el cual el niño está conectado a través de la cuestión de la demanda y del deseo en los cuales se traducen sus necesidades iniciales - pero hay algo que no es de la misma naturaleza del significante: se trata de un objeto que queda real, que no ha sido cautivado en el significante, si no sería lo mismo que un significante; es algo que puede resistirse y mantenerse inalterado, incorrupto por la leyes del lenguaje, y que permite al sujeto construirse una estructura sintomática que representa su ecuación personal con la cual se puede representar en el lenguaje. A esa formula se le llama *fantasma*, es decir, la articulación entre la tachadura por efecto del lenguaje y la reacción de defensa que consiste en una posición precisa de objeto respecto al Otro.

Fantasma

$$\$ \diamond a$$

Esa modalidad de ser objeto del Otro, es distinta de la manera con la que el niño autista o psicótico se hace objeto del Otro: aquí la cuestión no es dialéctica, mientras que en la separación el objeto nace por efecto de un discurso y por eso permite una cierta dialéctica de la posición. Permite alcanzar un nivel homeostático entre energía y vida: el deseo produce un incremento energético continuo y potencialmente infinito, mientras el goce del objeto limita ese efecto del deseo. Se instaura un equilibrio que permite un desarrollo narcisista en donde uno está contento de vivir, tiene sus cosas que le gustan, su casa, su pareja, sus vacaciones, etcétera.

Esa es la articulación entre, un empuje al falo, a recuperar el falo de la madre que empuja al lenguaje a crear una conexión siempre más extensa a la estructura del lenguaje - y ese es el punto de lo que fue llamado por Freud: los elementos del mundo exterior - y la fuerza contrastante que empuja, al revés, a mantener muy baja la energía en el sistema. Entonces estamos divididos entre dos empujes: uno hacia el estado primario; y el otro hacia el falo, el significante que falta para finalmente decir quién eres. Pero en el lenguaje no hay nada de eso. Hay sólo una serie de significados, de sentidos: un niño que es hijo de este hombre y esta mujer; que ha vivido estas cosas; que tiene esto; que le ha pasado esto; está estudiando etcetera, pero nada más, todo es relativo sin que haya un sentido absoluto. Lo que se marca en la dimensión de la castración es el falo que le falta a la madre y entonces está buscando esta recuperación en el terreno simbólico: cosa imposible. La estructura del deseo se parece a la histeria y en efecto, Freud ha descubierto el psicoanálisis gracias a las histéricas: más bien al discurso de la histeria, puesto que también los hombres pueden ser histéricos.

Hay que tener presente estas dos dimensiones que nos dividen aunque tienen el mismo objetivo: todos podemos clasificarnos en una cierta relación respecto al símbolo y respecto al objeto. Por ejemplo, del lado del deseo tenemos el carro “Ferrari”, el coche más caro del mundo, hecho a su medida para el comprador; y del otro lado, el lado del objeto, tenemos, por ejemplo, la “caca”: ser la caca que pide la mamá, aunque después la hecha en la taza del baño. Las dos posiciones representan dos maneras diferentes para alcanzar el mismo objetivo: el alcance de una posición absoluta respecto al Otro.

Existe la posición de resistencia del autismo, que se queda al nivel del S1, que no se hace marcar, que no conecta la experiencia de goce con el marco lingüístico. Por suerte no puede lograr totalmente esa anulación de la marca del lenguaje: algo todavía lo marca del significante. Su trabajo de resistencia impide al S1 la conexión con el S2. Mejor dicho: algo lo ha marcado el S1 está presente en la psique del sujeto autista, pero la resistencia del sujeto impide la llamada del S2, y los síntomas autistas – estereotipias, autoagresividad, desinterés por el mundo o angustia frente a su manifestarse – indican este trabajo resistivo.

Cada uno de los niños autistas se puede posicionar respecto al esquema del fantasma, dependiendo de la manera en que se distribuye la energía psíquica entre el deseo y el goce. Si se ha vivenciado un abuso real, se produce una dimensión de desconfianza que atrae hacia el objeto; quieren abusar de él, no es guiado más hacia una realización de sí mismo porque el Otro se ha desarreglado, ha sido abusivo, y por eso es inservible, no le da confianza. Es decir el objeto ha sido demasiado presente y no ha permitido la inversión de la huella mnémica, que habría producido en el niño una posición deseante. Hay varios elementos traumáticos reales que pueden acaecer en estos niños que son incisivos y determinantes para establecer un freno en el desarrollo, una dificultad que hay que tomar en cuenta para poder operar con ellos y para relanzar el proceso de deseo, que es la única esperanza que tenemos para vivir en una forma digna. Aún así, eso no borra la responsabilidad del niño en la elección de goce que asume como reacción a esa presencia absorbente del Otro.

Esta es la causa analítica de toda la agresividad, seducción, libertinaje, trastorno de la atención, etcétera; son fenómenos transversales porque un trastorno de la atención puede ser una neurosis, una perversión o una psicosis en función de la lógica que enlaza el fenómeno al Otro: preclusión, negación, o desmentida.

Elisa Gutiérrez

Lo diré con mis palabras a ver si estoy entendiendo. Se supondría que en la medida en que el sujeto, el niño, va logrando estructurarse como un sujeto aparte, en la

gráfica de la energía y del tiempo, es que podría ir pasando de un significante a otro y a otro y a otro y que cuando no, se queda en el eje horizontal que tiene que ver con este objeto a que es el objeto que siempre se busca y nunca se alcanza y donde no entiendo muy bien es si quedarse ahí es quedarse en la cuestión de la repetición y la pulsión de muerte, ¿eso podemos interpretar y gráficamente se queda abajo el niño?

Miriam Gutiérrez

Sí, digamos que el niño autista, el niño psicótico está en este movimiento donde hay prácticamente un solo significante que no logra conectarse con otro. O sea el S1, el significante uno no encuentra el dos y que eso puede ser leído no sólo en el autismo sino en cualquier otro trastorno, es decir, el trastorno que se manifiesta es ese significante que está suelto que no logra articularse con otro. Digamos que el extremo es el caso del autista, donde hay sólo uno, pero que justo el delirio o estos movimientos estereotipados de estos niños, son la manifestación de la búsqueda del significante dos, del S2, que no lo agarra. Y ustedes lo pueden ver en el artículo que les entregamos de Virginio Baio: “Cómo un S2 va al encuentro de un S1”, para los casos más graves. En el caso de los niños neuróticos donde hay un síntoma se trata de un significante que no ha logrado articularse a la cadena, a una cadena de lenguaje que ya construyó, un niño neurótico que ya está en el discurso pero que hay un síntoma que no le permite continuar la construcción.

Elisa Gutiérrez

Pero sí la tiene; el autista no la tiene.

Miriam Gutiérrez Prieto

Exacto.

Elisa Gutiérrez

El autista se queda con un significante y ahí se quedó; mientras que el otro sí lo tiene pero se desprendió y ya no puede acceder a los otros. Que también hay una cuestión de repetición en ese significante que a lo mejor es el 3 o el 4, no sé cuál, y ahí se queda dando vueltas, ¿no?

Miriam Gutiérrez Prieto

En el caso de los niños que ya están en el discurso - ahora vamos a ver esta diferencia entre lenguaje y discurso - estaríamos pensando que el niño que ya está en el discurso, es decir, que habla, que hace cosas que va al escuela, que tiene familia o no etcétera, pero que está estructurado dentro del discurso, este síntoma que puede ser cualquiera, y que es algo que no lo deja continuar la construcción y que el trabajo sería acompañar al niño para que encuentre la articulación de eso, de ponerlo en palabras a su manera para poder continuar la construcción significativa del deseo. Porque un síntoma es detenerse en la demanda, que ahora vamos a ver la diferencia entre la demanda y el deseo, que creo que es un elemento clave para pensar el trabajo con los niños o con los adultos, el trabajo que yo diría psicoanalítico aunque no estemos en la posición de analistas, pero que sí creemos que la institución puede hacer esta función, el conjunto de la institución.

Antonino Bori

Se trata de ver de qué manera se puede aplicar en otras dimensiones institucionales la cuestión que plantea la enseñanza de Lacan, su utilidad para los operadores en la comprensión de los elementos que operan en el sujeto y cómo podernos mover. Todos estos diagnósticos actuales: niño indigo, trastorno de déficit de atención, hiperactividad, etcétera, para el psicoanálisis no son diagnósticos operativos. Hay tres estructuras fundamentales: un síntoma de hiperactividad puede manifestar al final una lógica perversa, psicótica o neurótica: para el psicoanálisis sólo hay estas tres posiciones subjetivas. Los varios fenómenos actuales: anorexia, bulimia o drogadicción son fenómenos que siempre se dan en relación a una cuestión con el Otro, en cuanto a la posición de objeto respecto a la posición de la tachadura y del falo; es una articulación de estas dos que origina el síntoma, la repetición. Se trata de un escenario donde el sujeto garantiza su particular relación con el Otro. Es un escenario porque está presente la palabra que le da cuadro. El autista, por ejemplo, no tiene escenario porque no tiene elementos para construirlo: su relación con el Otro es inmediata y fija.

Ahora veremos con la doctora Miriam Gutiérrez, si el sujeto es efecto del lenguaje, de qué forma se puede manejar institucionalmente este tipo de eventos de freno del funcionamiento de la estructura. Se trata de la presentación del método de la *práctica entre varios*, que ha sido inventado por Antonio Di Ciaccia en relación al tratamiento en institución del autismo y la psicosis infantil, pero que sus parámetros pueden extenderse, por su funcionalidad, en cualquier tipo de institución, como: escuelas regulares, asociaciones que se ocupan de niños, etcétera. En cualquier situación institucional siempre existe la probabilidad de la presencia de trastornos más o menos graves. La institución tiene que saberse enfrentar con estos casos según la lógica de la estructura.

Segunda parte

La Pratique à plusieurs

Miriam Gutiérrez Prieto

Yo pienso cada vez más que si el psicoanálisis no se abre, no descubre su plasticidad fuera del *setting* clásico (*setting* que también es importante mantener) es evidente que todo el discurso de las teorías conductistas, de las terapias comportamentales ganarán terreno, y que el psicoanálisis si no se atreve a reinventarse estará condenado a morir. No queremos que eso suceda.

Alguien nos preguntaba que si a este curso podía venir gente que no ha tenido alguna formación previa en el psicoanálisis y yo decía que sí. De hecho en el centro donde nosotros trabajamos hay varias personas que ni son psicólogos, ni pedagogos, ni trabajadores sociales, que tienen otras formaciones y que han podido acercarse a la perspectiva psicoanalítica. Julio, aquí presente, nos podrá confirmar eso: él se dedica a hacer música y alguien que hace música y se dedica al tratamiento del autismo en institución, puede incorporar su perspectiva al trabajo que hace con los niños y que ha resultado muy interesante.

Bueno, ya han comentado que la *Práctica entre varios* es un método que lo creó el doctor Antonio Di Ciaccia, en Bélgica en 1974, y ahora existen instituciones en muchos países de Europa y también en Argentina y Brasil (nosotros estamos trabajando en México desde hace tres años)

El planteamiento de la invención de este método, nos dice Di Ciaccia - ustedes lo pueden leer con detenimiento en su artículo “La pratique à plusieurs”¹⁴-, es probar o refutar la afirmación de Lacan de que también el niño autista está en el lenguaje. Esta práctica ha sido desarrollada para aplicar el psicoanálisis fuera del *setting* clásico y es un método que se creó a partir de los instrumentos que ha dado Lacan.

El punto de partida de este trabajo es crear un dispositivo analítico para aplicar las enseñanzas del psicoanálisis y crear un ambiente y una atmósfera *vivable* para los niños, en este caso para los niños autistas y para los niños psicóticos. Si ustedes han visitado un hospital psiquiátrico se habrán dado cuenta de que es un ambiente poco amable, por decirlo suavemente. Las escuelas también pueden ser ambientes muy hostiles para los niños.

Se trata de niños que viven un ambiente con muchas fracturas. Hay gente que dice “Este es un niño que viene de una familia disfuncional”, yo siempre que escucho

¹⁴ Di Ciaccia A., *La pratique à plusieurs*, en este mismo libro

esto, digo: “Si usted conoce una familia funcional, preséntemela”. Y no existe porque si no habría un parámetro de lo normal y lo funcional y eso corresponde al orden del conductismo, de la psicología donde hay un modelo y un parámetro al que debe ajustarse y cuando no se corresponde a esos parámetros se es anormal.

Los cuatros ejes del método

El método de la *práctica entre varios* tiene cuatro ejes: El primero es el *partnership*; el segundo es la reunión del equipo; el tercero es la función del director terapéutico y el cuarto es la referencia teórico-crítica.

La afirmación de Lacan de que el niño autista está en el lenguaje pero que no está en el discurso, quiere decir que si S1 es una inserción en el lenguaje, pero para que sea discurso tendría que estar articulado. Entonces, este niño que no habla, está en el lenguaje porque el movimiento estereotipado que realiza es la muestra de que está buscando una conexión. Por lo tanto está en el lenguaje, pero no en el discurso, porque no se puede comunicar.

Primer eje: la partnership de los operadores

El eje del partner del niño; quiere decir hacerse “notario” dice Lacan, ser notarios del niño autista, del niño psicótico. No podemos hacer interpretaciones. Por ejemplo deducir: “El niño usa la cuerda roja que siempre trae en la mano porque seguramente se acuerda del zapato que le regaló la mamá, porque la mamá hizo tal cosa, etcétera”. Ahí estamos buscando en la psicología, digamos, queriendo encontrarle un sentido a eso, pero ¿de quién es ese sentido? Se trata de un sentido desde nosotros por eso no se produce nada. Si nosotros hacemos lectura al síntoma de un niño -en el caso de un niño autista que tiene una cuerda y está todo el tiempo con eso-, si lo interpretamos desde nosotros no estamos trabajando para que él haga la conexión de ese significante con otro, no estamos trabajando en el sentido de establecer una posibilidad de conexión.

Eso puede aplicarse a cualquier otro síntoma del niño. Por ejemplo el niño hiperactivo que sale todo el tiempo del aula, que corre de un lado al otro: “Ah es que ese niño, como en su casa ve la televisión siempre y como su mamá no está, entonces por eso corre, porque está buscando a la mamá....”.

Necesidad, Demanda y deseo

Vamos a ver el pasaje de la necesidad a la demanda y de la demanda al deseo. Esta primera necesidad del niño, que es la necesidad de alimento se traduce en llanto. El llanto es una demanda, es decir, es una petición, una solicitud de alimento a la madre o a quien realice esa función. Pero la madre llega con el alimento, no va a satisfacer plenamente al niño, porque después el niño vuelve a llorar y entonces la madre dice “bueno pero ya le di de comer”, ahora estará mojado, ahora necesita dormir y el niño sigue llorando. Entonces hay algo en la necesidad que no puede pasar a la demanda.

El niño que habla tiene la necesidad de articular algo, de acomodar un significante que está suelto, que no está conectado y a la hora que lo dice, es decir, a la hora que pasa a la demanda, algo de la necesidad se queda, hay un resto que no puede ser puesto en palabras, que no puede ser puesto en la demanda. Y de esto, de lo que en la que la demanda no satisface la necesidad, se construye el deseo.

$$\text{Necesidad} - \text{Demanda} = \text{deseo (resto)}$$

No toda la leche que llega, no todo el alimento, no toda la atención que llega pasa a la demanda. Algo quedará que no se satisface: y allí es donde los sujetos construimos el deseo.

Este *partner*, que es como un notario, un socio, un aliado del niño, no está en un lugar de saber. Una de las claves del planteamiento del método es encontrar la fórmula de estar, de ponerse, en una posición de *saber-no-saber*¹⁵. Y esto es algo muy difícil porque nos relacionamos con el otro a partir de nuestro saber. Si yo hablo con alguien que es socióloga, a lo mejor digo “Seguramente ya habrá leído a Weber y conoce la teoría de Adorno sobre...”, y entonces yo estoy relacionándome con ella desde mi saber sobre la sociología, sobre el otro. Pero en el trabajo de tratamiento que estamos haciendo -tratamiento de niños, es decir, el tratamiento para que los trastornos se resuelvan, de que este síntoma que no puede ponerse en palabras se articule, que un significante suelto se articule-, necesitamos ponernos como *partner* en un saber-no-saber, para que cada acto del niño pueda mantenerse como un enigma para nosotros y que sea él el que construya el significante, que le dé lugar para solucionar ese síntoma; que podamos acompañarlo en esta construcción del deseo. Porque si nosotros pensamos que hay que responder a esa demanda, es interminable. Las maestras de la escuela dicen: “Es que hay un niño que siempre se sale todo el tiempo. Entonces yo ya sé que lo que ese niño necesita es atención, por eso voy a ponerlo a repartir los cuadernos, los lápices, para que así se haga cargo del grupo: él necesita eso. Creo que necesita atención, porque como en su casa nadie le hace caso, el niño todo el día está solo, este niño lo que necesita es atención, entonces yo se la doy”.

Allí la maestra está posicionándose desde este lugar de saber. Pero lo que pasa es que el niño en el primer día hace la función de guiar el grupo junto con el maestro; pero al segundo día, eso no le basta, no le basta estar sentado al lado de la maestra, junto al escritorio y repartir los cuadernos, va a pedir otra cosa y otra y otra. Esa demanda es insaciable si nosotros nos ponemos en el lugar de satisfacer la demanda del niño. Entonces ¿cómo ponerse en un lugar diferente? Si la maestra responde a la primera demanda del niño diciéndole “Sí, sí tú eres el mejor de todos, siéntate aquí porque tú me vas a ayudar, eres muy sabio”, el niño va a pedir otra cosa. Allí no estamos provocando que el niño trabaje sobre su deseo, hay que crear un vacío, una cosa enigmática para que él la haga, al mismo tiempo seguir perteneciendo al grupo, es decir, estar en el discurso, y al mismo tiempo hacer su propia construcción.

Saber-no-saber: notarios del niño psicótico

¹⁵ Baio V., Joe, *el niño de la cuerdecilla: el trabajo del equipo y los padres*, en *Desarrollos actuales en la investigación del autismo y psicosis infantil en el área mediterránea*, Ministerio Affari Esteri – Ambasciata d'Italia, Madrid, 2001

Ahora, ¿cómo hacemos eso? ¿Cómo saber-no-saber? ¿Cómo despojarnos de todo lo que sabemos para escuchar? Porque el saber tapa la escucha: “Yo ya sé lo que al otro le pasa porque como es un niño que es así o asá, yo ya sé”. Y no, cada sujeto es un universo. Yo creo que la gran revolución del psicoanálisis es esa, el pensar al sujeto desde la singularidad, desde lo que cada uno construye. Es muy sencillo de demostrar: ¿Por qué cuatro hijos de la familia son tan diferentes si tienen la misma mamá, el mismo papá, la misma casa? Porque cada uno construye su propia significación desde lo singular y desde ahí es desde donde hay que escuchar a los niños, al sujeto que tenemos enfrente.

Este *partner* trabaja con el niño en un ambiente de normas, reglado. El ambiente reglado permite que el niño, en este caso autista, pero también otros niños que están manifestando un síntoma que quiere decir que hay un Otro no arreglado (hay un Otro “caprichoso”); el niño no se puede quedar en el trabajo del grupo, en el aula o en la escuela, porque no tiene la estructura del discurso. La estructura del discurso no está presente porque no está un Otro normado, reglado, que le sea un referente. Su referencia es que el Otro goza de él. Es decir, que el Otro lo toma como objeto. Frente al niño que se ofrece y le dice a la madre o a la maestra: “Tómame, yo soy tu objeto que te completa”, la posibilidad de responderle permitiéndole la construcción de un Otro reglado es decirle: “No, tú no eres lo que me completa”, para que el niño se pueda preguntar “¿Qué soy para ti?” Porque si le respondemos al niño, como en el otro ejemplo, el niño se ofrece diciendo: “Yo soy el que más te puede ayudar, el más inteligente”, y la maestra le dice “Sí tú eres eso, ven aquí”, está respondiendo al ofrecimiento como objeto del niño.

Entonces, ¿cómo devolverlo a un Otro reglado, normado? El síntoma está hablando de que hay un Otro que es caprichoso para el niño, es decir, un Otro que lo toma como objeto y que le puede decir “Ahora te quiero, ahora no te quiero”, todo el tiempo. Entonces, no hay un referente que le permita al niño incluirse en el discurso y de ahí construir su propio deseo. Porque el niño responde a la demanda del Otro a la demanda de la madre, la madre le dice “Ahora quiero que tú bailes”, conocemos la anécdota de que llega la visita de la tía y la mamá le dice al niño: “Enséñale como bailas”.

El niño responde a la demanda porque es la única posibilidad de lugar para él, pero nosotros no somos su mamá. Nos ha tocado escuchar a alguna maestra que dice: “Yo soy la mamá aquí ocho horas con este niño, porque estoy ocho horas con él”. No, no, señora usted no es su mamá, y si es su mamá, pues pobre niño: sale de su casa ocho horas para quedarse con otra mamá, cosa horripilante.

Esta posibilidad de no responder tiene un efecto de incidencia en la estructura esencial.

Algunos de ustedes trabajan en instituciones que se ocupan de asistir a los niños callejeros, para que se integren a la sociedad. ¿Cómo poder realizar ese objetivo?

En la calle algunos toman drogas; alguien dice: “yo lo que estoy haciendo es convencer a este muchacho de que no se drogue, que las drogas son malas, que le hacen daño. Le damos un curso sobre las funciones del cerebro”. Está bien, todo se vale. El asunto es que si el educador está convencido de que él va a convencer al otro para que deje la droga no hay nada que hacer. Nos hemos encontrado en la calle con los muchachos, llega el educador de la institución y le dice: “Oye mira venimos invitarte para que asistas a nuestro taller de computación en la tarde”. El muchacho que está en la calle le dice: “Ah tú eres de tal institución. Bueno te cobro cien pesos por responderte tu cuestionario, ya sé cuáles son los indicadores”. Ahora digamos desde la ética de la institución y del operador que está allí, ese no es su trabajo, porque él está haciendo una

demanda al niño. Dice cosas así: “Yo quiero que dejes las drogas, que seas limpio, te limpies y te arregles”. Entonces ese otro para el niño es un Otro “caprichoso” porque quiere que deje la droga pero tal vez se pregunte: ¿por qué ir a dejar la droga? Y tú, cuánto ganas?” el otro responde “Yo ocho mil pesos” el muchacho le dice “Yo eso lo gano en dos días y tengo droga”. El punto es que si el orientador se coloca como alguien que quiere algo del niño, que le demanda algo, entonces se está poniendo en la posición de saber, porque además, ¿quién tiene autoridad para decir que las drogas son malas?, ¿por qué son malas? Y piensa o dice: “Ahora tú convénceme a mí de que las drogas son malas, o que es malo dar vueltas por allí o estar desnudo en el salón o pegarle al otro”

Entonces nos ponemos en la cosa diádica, nos encontramos en la relación S1 del sujeto con la madre, del niño con la madre, no ha salido de ahí, estamos en esa misma posición de demanda al niño. La posibilidad de ponerse en un lugar de *no saber* es que podamos introducir para el niño, en esa relación, a un tercero, a un tercero que digamos haría la función del padre, y en esa función del padre no necesitamos a un señor ni a una institución, lo que necesitamos ahí es la ley, la introducción de la ley que permite la posibilidad de que el sujeto se separe del Otro caprichoso.

¿Cuál es esa ley? Un marco, la regla, un horario, una forma de trabajo que sea el marco de construcción de un tercero entre la relación del niño y yo, porque entre el niño y yo tiene que haber un tercero que nos medie, un tercero no cualquiera, un tercero en el que el niño también pueda mirarme a mí sujeto a ese Otro, también sujeto a esa ley.

Nosotros, en nuestra práctica clínica en el Centro “La aurora” siempre estamos inventando y a veces decimos: “Bueno es que nosotros tenemos que estar porque esta es la hora del taller de música; no podemos ir a la cocina, no es la hora de comer. Ya también tengo hambre pero no puedo ir a comer porque son las 10 de la mañana y a las 10 de la mañana es martes y es el taller de música. Si yo me voy a comer ahora a la cocina a mí me van a correr del trabajo; va a venir aquí el doctor Bori que está controlando los horarios y me va a regañar a mí; además es verdad, es decir, entre los operadores nos regulamos.

El niño puede mirar que yo también estoy bajo esa ley, que estoy castrada. Si no nos ponemos en la misma posición de la madre de Juanito, la cual a la pregunta de Juanito si también ella tiene el pene, el *hace-pipi*, contesta que sí, y bueno, Juanito hace entonces toda una construcción de la fobia a los caballos para constituir esta significación de la falta de la madre.

Entonces, ponernos en una posición de saber-no-saber implica exponerse en una relación con un tercero en la que yo también estoy sujeta a la ley, entonces el niño puede confiar en mí. El sabe entonces que yo no lo voy a devorar porque yo no estoy ahí, porque deslindo. No se trata de convencerlo de eso. Yo estoy ahí porque es mi trabajo, porque a mí me gusta trabajar en esta institución, en este consultorio, no porque yo soy la *Cosa*, el Otro Absoluto y no faltante del que hablaba Freud..

Entonces la posibilidad de poner a un tercero entre el niño y yo, nos permite movernos de esa posición de saber y ponernos en una posición de saber-no saber. ¿Qué es lo que le pasa entonces al niño? eso lo irá construyendo él en su tiempo, en su posibilidad.

Un Otro normado

Muchas de las mamás de los niños autistas dicen “Este niño cuando carraspea es que quiere chilaquiles”, y además el niño casi siempre come lo mismo, come

chilaquiles verdes, es decir, responde a la demanda de la mamá, es la mamá que le dice: “Yo quiero que tú comas chilaquiles verdes” y el niño responde ahí porque el niño autista es también un sobreviviente, no tiene otra, no hay otra para él más que comer chilaquiles verdes. Por cierto, nosotros hacemos talleres de cocina en el horario en el que los niños comen, tenemos cosas que preparamos y los niños autistas son muy resistentes a comer otro alimento, de por sí se resisten a comer en general, fuera de la casa. Es un referente para entender como responden con un rechazo a todo lo que no es la madre, a todo lo que no viene de allá, a todo lo que no es una palabra de ella y cuando el niño va y te abraza dices: “Bueno es que el niño necesita afecto, porque está solo, tengo que abrazarlo”, no, el niño no quiere eso. Cuando el niño va y te abraza quiere que le digas que no, quiere que le digas: “Tú no eres lo que estoy buscando aquí, tú no eres lo que me completa, tú no eres lo precioso”.

Eso puede sonar un poco raro; no es lo que necesita de nosotros. Eso ya lo tiene en la casa, está buscando justo un Otro que lo norme, que le haga tener la referencia de que existe un Otro normado, entonces el trabajo del *partner* es trabajar con el deseo, con que se suscite un deseo en el niño, que nazca un deseo en él, lo que estamos haciendo es la construcción de puentes para que él vaya adónde quiera ir.

Nosotros no lo vamos a decidir desde nuestro lugar. El deseo del niño hay que diferenciarlo del deseo del operador; le diremos operador porque opera algo del movimiento de la construcción significativa, y es peligroso esto del deseo del niño.

Eso es lo que hay que pensar: Cuál es el deseo del operador, cuál es la ética del operador. No es el niño, no es que quiera estar con él; el operador está ahí para hacer una función, está ahí para hacer la función de que un deseo nazca en el niño, y como decía Lacan, el deseo del analista –y me parece que estamos haciendo una función analítica como estructura-, es un deseo sin objeto y eso tiene que ver con colocarse en este saber-no saber. Sin objeto porque no es al niño al que queremos, no es esa nuestra posición. Entonces, el *partner* es ese que está ahí junto al niño que sufre. He escuchado en las clínicas que alguien dice: “Es que el niño es feliz así”, yo no creo que alguien que se pega con la cabeza en la pared sea feliz o que se moja la ropa o un niño que está todo el tiempo girando o pegándole a los otros: debe ser fatigante, es un niño que sufre.

Las madres a veces cuentan casi con orgullo como si fuera una cosa heroica del niño y dicen: “Mi hijo es tan terrible que de nueve escuelas lo han corrido. Te lo aviso”, y él lo compra “Soy tan terrible que en ninguna escuela me aguantan”. Ese niño está en una dimensión narcisista totalmente como objeto del Otro, no le falta nada. Claro si la madre llega y te lo presenta y dice: “Mire, a mi hijo ya lo han corrido de nueve escuelas”, el niño que está ahí dice: “Esta es la décima, para complacer a mi mamá”.

La responsabilidad de la madre

No es que las madres sean malas, no son malas personas, no se trata de culpabilizarlas.

“Alguien tiene ya la culpa y esa es la mamá. Si la mamá hiciera lo que yo le digo el niño sería otro, porque yo ya le dije a la mamá que no se duerma con el niño y la mamá no me hace caso, por eso el niño está así”. Ya armamos el sentido, “Yo ya le lavé las manos hago lo que puedo; en la familia no hacen nada; repiten la misma cosa; dejan al niño hacer lo que le da la gana y no hay manera de hacer nada”. Son frases que se escuchan en las instituciones.

Nosotros no podemos intervenir sobre eso, no tenemos oportunidad de eso, un poco entre paréntesis, porque ya en el hecho de que la madre lleve a la institución al niño está haciendo una demanda de escucha, una demanda donde dice: “por favor usted sea un tercero para nosotros dos”. Por eso está ahí y eso es lo que nosotros vamos a hacer.

Al mismo tiempo, los seres humanos, “queremos las dos cosas; queremos que sí, pero que no”, es decir, la mamá quiere que nos constituyamos en un tercero para el niño pero que al mismo tiempo no haya cambio. Tenemos que trabajar con el niño que es al que tenemos ahí y abrir un espacio de escucha para la familia. Para nosotros ha sido muy importante pensar este trabajo con los niños incluyendo a la familia porque también ellos nos ponen en un lugar de saber. Se sabe lo que se tiene que hacer con un hijo. Entonces, también con ellos tenemos que ponernos en una posición de saber-no-saber; “Usted qué cree, ¿que le quito el pañal al niño o no?”; “Señora a los cinco años el niño no quiere tener pañal, tiene que ir al baño”, pero eso ellas ya lo saben, no van a ir para que nosotros les digamos eso. Van a ir para que nosotros también nos hagamos *partner* de ella, de la familia, de no saber.

Mucha gente piensa que no hay que decirles a los padres que “Sí haga esto”, ellos tampoco quieren eso, así como el niño en realidad no desea que uno lo reciba como objeto, tampoco la madre quiere que le demos recetas. Además porque caemos en la trampa, es decir, el otro te pone una trampa y qué es lo que quiere decirte que tú no sabes y si tú te pones en el lugar de saber ella te va a demostrar que tú no sabes, porque si le respondes: “Lo que tiene que hacer es quitarle el pañal y dejar al niño de cinco años que vaya al baño”, entonces ella la semana siguiente te va a decir “Yo ya hice lo que usted me dijo y no funciona”. Ese saber hay que devolvérselo, hay que decirle a la familia: “quien sabe de los niños es usted porque es su hijo; usted diga qué quiere”, y allí es donde puede tener lugar el trabajo con la familia. También una oportunidad de que la familia se interroga sobre lo que quiere del niño, de ahí viene la demanda a la que el niño está respondiendo y por eso hace eso, pero no sabemos cuál es esa demanda que le está haciendo la familia. Ese deseo inconsciente, la madre puede descubrirlo.

Tal vez me he visto redundante en esto del *partner*, pero me parece que es la parte esencial de la posición con la que nos vamos a relacionar con el niño.

La reunión del equipo y el director terapéutico

El otro eje del método es “La reunión del equipo” la cual tiene la función de intercambiar las hipótesis que nos hacemos sobre los niños, porque el trabajo “entre varios” es parte esencial del método; se llama así porque la posibilidad de que mi función sea intercambiable es una posibilidad de que el niño construya con ese conjunto un Otro reglado que lo saque de la situación diádica en la cual está encerrado.

La reunión de equipo la hacemos una vez a la semana y tiene la función de que entre todos vayamos articulando algo, haciéndonos *partner* de la construcción que cada uno de los niños está haciendo.

Esta reunión de equipo está ligada con la función del director terapéutico, todo está ligado, en esta reunión de equipo el director terapéutico es el encargado –que también es una función–, de vaciar de saber al equipo de los operadores, porque en la medida en que trabajamos en la semana, vemos, como vivimos en el sentido, porque vivimos en el discurso, construimos hipótesis de porqué el niño siempre usa la silla roja para sacarla al patio y sentarse, porque generalmente, como ustedes habrán visto, los síntomas son cosas repetitivas. Si este niño saca siempre la silla, pensamos: es para

sentarse ahí, pues creo que como su coche es rojo por eso él usa esa silla roja. Otro piensa: es porque como le gusta alcanzar las cosas que están arriba, por eso usa la silla para subirse. Cada uno construye su hipótesis sobre eso por qué el niño repite ese acto. La función del director terapéutico es vaciar eso y decir “Eso no es”, porque si no obturamos la construcción que el niño está haciendo; y en el momento en el que nosotros le damos un sentido nos ponemos en una posición de saber e inmediatamente nos constituimos para él como ese Otro caprichoso, devorador, enfermo que lo gobierna, que lo hace hacer eso y entonces lo que va a pasar es que el niño va a repetir esa cosa. Cuando vemos que el síntoma va moviéndose, eso es generalmente un buen signo, quiere decir que el niño está viendo que nosotros no respondemos a ese acto, que tiene que construir otro porque nosotros no respondemos a donde él nos espera, él nos está probando y si nosotros le damos un sentido a eso nos tira como posibilidad de función reguladora para él.

Entonces, el director terapéutico, que también es una persona que puede ser diferente en distintos momentos, tiene esa función de vaciar de saber al equipo, porque nos vamos cargando a lo largo del trabajo de toda esta construcción y va vaciando de saber –colocándonos en este saber-no saber-, en la referencia teórico-clínica que es el postulado, en el caso del niño autista que está en el lenguaje pero no está en el discurso.

Esa es la referencia teórico-clínica en donde estamos pensando. Es el psicoanálisis freudiano, entendido según la enseñanza de Jacques Lacan y en la orientación que le ha dado Jacques-Alain Miller.¹⁶

Es que es difícil moverse del lugar de saber justo para convertirse en un Otro reglado, para quitar a este niño sintomático autista o con cualquier otro síntoma de una relación con un Otro enfermo, con un Otro que lo gobierna, con un Otro al que él está totalmente expuesto, sometido. Nosotros vamos a escuchar este síntoma del niño como un movimiento al que el niño responde gobernado por un Otro enfermo que está representado por todo lo que implica la dimensión familiar.

El lenguaje indirecto

Esta insistencia del niño en hacer la misma cosa, si nosotros pensamos que ya le dijimos diez veces al niño que no haga eso y lo sigue haciendo, no es que el niño sea sordo, los autistas aunque no hablan, escuchan, y, ¿cuál es la manera en que podemos comunicarnos en este caso con los niños autistas, con los niños psicóticos? Es usando un lenguaje indirecto que rompa esta cosa de la pelea imaginaria, la relación con el Otro devorante, que triangle; por ejemplo, si un niño está tirando los papeles a la mesa todo el tiempo y los tira una y otra vez, nosotros vamos a dirigirnos al papel que se tira y decimos: “Esta hoja por qué se está tirando al piso, por qué usted hoja está haciendo que las manos de este niño la tiren al piso, usted no debe permitir que este niño haga eso; no ve que este niño quiere irse a trabajar allá; tiene que ir al taller de música, este niño está inscrito en el taller de música”, entonces el niño voltea y dice “Esta está loca”, hay que construir un delirio otro para descolocar el de él. Porque si no, otra vez, nos dirigimos a él y todas las palabras que este niño, sobre todo los autistas, reciben del Otro es una demanda que lo amenaza. Por eso necesitamos dirigirnos a un tercero donde él puede reconocer que está gobernado por Otro, por una fuerza que no sabemos cuál es; es la hoja que está obligando al niño a tirarla y en verdad es así, es decir, el niño está empujado a eso, no puede hacer otra cosa. No puede sentarse a trabajar. Está empujado

¹⁶ Di Ciaccia A., *ob. cit.*

a estar todo el tiempo moviéndose. Nuestra experiencia en los grupos de los CAMs es esta. A esos niños también los tranquiliza el hecho de que se ríen y aprenden a relacionarse con el niño psicótico; ya saben que cuando este niño está pegándoles empiezan a regañar a la mano y regañan a la mano: “Esta mano de este niño por qué me está pegando. Mano no me esté pegando”, y el niño mira la mano y se calma.

Antonino Bori

Justamente esto de poner las leyes claras para todos, la palabra reglada es para enviar a otra entidad superior el acto que estamos haciendo, lo que nos pone en una dimensión no caprichosa, sino reglada. La ley es precisa, todos bajo las mismas necesidades, tranquiliza y permite la *partnership*, cosa ya comentada, de ser visto como “no amenazantes”, no poner al niño en esta posición peligrosa de que no hay que dos. El niño se queda tranquilizado cuando no está llamado a asumir la cuestión simbólica precisa en el lenguaje, que llamaría a un derecho de enunciación, una división entre enunciación y enunciado, inconsciente-consciente. El que habla para hablar tiene que tener un lugar en el lenguaje, sino ¿para qué habla?, tiene que tener una relación de separación del Otro, si no, no hay razón para hablar, no existe necesidad de recurrir a la palabra, no tiene función, no tiene deseo, no hace demandas.

Pregunta del público

En relación a la reunión de equipo qué otro tipo de trabajo clave aparte de vaciar el saber.

Miriam Gutiérrez Prieto

El equipo: es un lugar donde se habla del niño, es un lugar para que el niño tenga un lugar, es decir, la reunión de equipo es una reunión para darle un lugar al niño; porque el niño no tiene lugar. Por eso el hiperactivo está corriendo por todos lados, o el autista no habla, no tiene lugar; entonces, todo lo que se dice sobre ese niño en esa reunión de equipo es darle un lugar en el equipo, en la institución, porque ese niño tiene un lugar para nosotros pero no un lugar que nos coloque a nosotros en el lugar de saber, es decir, es hacer un lugar donde se habla del niño. El otro lugar de la familia, digamos, o de la calle, es un no lugar, digamos, porque es un objeto allá. En la reunión del equipo, el niño es un sujeto que es un enigma para nosotros, el hecho de vaciar de saber es la posibilidad de darle un lugar en el momento en el que nosotros estamos desde el vacío de saber de ese sujeto, es esa construcción de lugar.

Pregunta del público

Más concreto, yo me ponía a pensar si la función de un director terapéutico es como refutar las diferentes hipótesis, tiene que ser algo de alguna manera, entonces cómo sería porque diría “No eso no, eso no, porque si no cualquiera lo podría hacer, entonces, ¿cómo sería?”

Miriam Gutiérrez Prieto

Es interesante porque, en efecto, cualquiera lo puede hacer, pero no cualquiera.

Un poco nos aligera a todos los operadores porque el saber también nos pesa y no nos deja trabajar con el niño, porque ya tenemos una predisposición sobre lo que esperamos del niño o lo que creemos que va a hacer. El niño empieza a volverse predecible para nosotros si nos quedamos con ese saber y eso hace el trabajo muy pesado, lo empieza a hacer pesado, porque para mí como operador si no me vacío de

saber y me quedo con toda esa carga, entonces para mí se vuelve frustrante que el niño no responda a lo que yo espero de él. Porque si ya usó la silla roja entonces según mi construcción, según mi sentido, después de la silla seguramente lo que va hacer la otra semana el niño es usar la silla para subirse a la alacena porque quiere usar la catsup que ayer le prohibimos. Entonces si el niño no hace eso, es decir, yo inconscientemente lo voy a llevar ahí. Es una función que puede hacer cualquiera pero no cualquiera porque es alguien que necesita tener presente este referente teórico, eso sí es necesario tenerlo, para refutar las hipótesis que hacemos porque en efecto, no es que vaya a decir: “No, eso no”, solamente, va a decir “Eso no”. Para que el deseo del operador no sea el deseo del niño, para que no esté esta confusión y también para preguntarle al operador: “¿Tú porque crees que eso está pasando, qué te hace a ti tener esta hipótesis?”, “¿Por qué te parece que lo sea?”.

La referencia teórico-clínica

Pregunta del público

En el cuarto eje no me queda muy claro, ¿cuál es la referencia clínica?

Antonino Bori

Esta práctica está producida según un cierto tipo de lectura de la enseñanza de Lacan. Hay varias lecturas de sus enseñanzas, no hay una sola. Cada lectura enfatiza diversos puntos que producen necesariamente efectos de prácticas distintas. Lacan ha pasado por varias etapas en su enseñanza: la parte clásica: la supremacía del falo, retomando a Freud; luego ha pasado a la cuestión del inconsciente intérprete, la cuestión del discurso y otras, siempre en la búsqueda de articular estos aspectos de cómo el significante se articula con la satisfacción¹⁷. Porque en Freud no había este problema, no había la estructura del lenguaje: todo parecía llegar directamente de la experiencia; pero Lacan ha empezado con la estructura y se ha preguntado de qué manera el niño se inscribe en la estructura, de qué manera su vitalidad se erotiza en el símbolo: ese es problema de Lacan, como nos dice Jacques-Alain Miller¹⁸. Entonces cada vez da una solución, trabaja una forma de bipolaridad y otros términos en los discursos; después en los temas de la *sexuación*, etcétera. Hay muchos puntos de corte donde Lacan ha manejado la cosa, ha cambiado su enseñanza de una forma nueva con nuevas interrogantes a partir de algo que quedaba sin solución con la formulación anterior. Pero esa es sólo una lectura. Pero aquí se va a orientar la diferencia teórica para justificar lo que hacemos. La diferencia teórica tiene que ser producida también en la reunión del equipo, en la posición del vaciamiento del saber y la diferencia teórica cada día está trabajada. No sirve leer sólo un texto de algún autor, ni de Lacan solamente uno de sus escritos, sino hay que hacerlo para demostrar la coherencia de una orientación, y en el caso del modelo de la *práctica entre varios*, se trata de la orientación de la *Asociación Mundial de Psicoanálisis* y de sus escuelas¹⁹.

Esta referencia sirve para justificar y mostrar la necesidad de algunas posiciones con carácter práctico de los operadores hacia el niño. Porque hay que

¹⁷ Miller J.-A., *La experiencia de lo real en la cura psicoanalítica*, Paidós, Buenos Aires, 2004

¹⁸ *Idem*

¹⁹ Sitio Web: www.wapol.org

comentar: están bien otros elementos, pero en una forma crítica, en una forma que él vea la diferencia, que vea el punto de diferencia preciso sobre el cual se funda la *práctica entre varios* y que cada enfermedad –el autismo, la psicosis- tienen una particular forma de tratamiento, según cierta manera de hacer lógica toda la enseñanza de Lacan, buscar los puntos que estaba trabajando Lacan: qué hay aquí, y acá, por qué pasó de este punto.

Esta *práctica entre varios* es un trabajo de años que ha hecho un conjunto de psicoanalistas y seguidores y le han dado un cuadro teórico-clínico preciso para que funcione. Hay que trabajar eso para averiguar y estar convencido de que lo que hacemos tiene perspectiva de llegar a ser operativo, de ofrecer al niño, efectivamente, una buena disponibilidad a que revise su posición del rechazo del lenguaje; y hay que trabajar con referencia a otras prácticas para distinguirla, para aclararla, para elucidarla, para decir: “Eso es, no es esto porque si lo hacemos así supone que la práctica no sirve porque, etcétera”. No hay ninguna forma preestablecida. Es una cuestión totalmente determinada de la estructura, todas las enseñanzas de Lacan, según esta lectura, es justificar de qué manera la estructura puede tomar al sujeto en su ser real y a partir de eso la cuestión de construir algo que puede ser operativo pero congruente con las formulaciones teóricas. Tiene que ser justificado. No podemos hacer algo que sea puramente hipotético, sino que tiene que ser también orientado.

¿Cuáles son los parámetros que nos dicen que agreguemos tal o cual cosa?, se tiene que ser coherente, se tiene que tener una finalidad, una política, como dice Lacan, sobre lo que es el surgimiento del sujeto. Una estrategia de cómo hacer, qué tipo de actos hacemos y una táctica que es el encuentro diario con los niños, qué inventamos, cómo los vamos a orientar para producir en ellos algo, para encontrarnos con ellos finalmente.

Cada uno de nosotros tiene una teoría, pero frente al niño tener una construcción anticipada es no poner una condición, porque siempre hay algo de ciego en nuestras construcciones. El Yo es una entidad conocida que sirve para el narcisismo, sirve para garantizar el fruto del fantasma y por eso hay que estar abierto al hecho de que pueda pasar algo que puede introducir en nosotros elementos inesperados. Hay que estar abierto a no tener cosas previas que nos cerrarían los ojos.

Frente al niño hay que mantenerse vacíos, que es lo que aconsejaba Freud, porque cualquier construcción previa también es fruto de nuestra garantía de tranquilidad y cuando se hace ese trabajo no se necesita estar tranquilos: por lo menos en este sentido que estamos comentando. Vamos tranquilos al cine, cuando vamos de vacaciones, en la comida; pero cuando se trabaja más vale estar en la dimensión de desahogo, ahí se trabaja bien.

Hay que mantenerse abiertos en una cierta medida a un desahogo, algo como un vacío de saber. No hemos previsto todo sobre el sujeto, ahí algo que no coincide, que ha quedado abierto como función de la labor de equipo, de la dimensión terapéutica. Se trata de mantener la hipótesis, de depositar las hipótesis para que desaparezca el respaldo, lees artículos, libros y después, cuando te enfrentas al niño, eso ya no sirve, ya caducó, desde el momento en que se dice ya caducó, hay que articular el saber de una forma distinta.

La referencia teórico-clínica es importante porque a cada posición teórica corresponde una práctica específica. Como coinciden algunos autores que han buscado enfrentarse a los niños pero construyendo una metodología distinta; por ejemplo el pasaje de la fusión a la separación vista de formas distintas: Ninguno introducía la cuestión del complejo de Edipo ni nada de eso. Es importante especificar que la referencia teórica hay que diferenciarla de las otras porque si no quedaría en una

práctica mezclada, desorientada, confusa. Hay muchas, pero en este conjunto específico de trabajo se necesitan experiencias específicas, si no, no se justifica la práctica.

Pregunta del público

En cuanto a las características del director terapéutico, me preguntaba si es alguien que tiene formación experiencia en el trabajo clínico o no. Si esta aquí interno con el equipo operativo o de forma externa, si aparece cada semana, etcétera, ¿Cómo es ese director?

Miriam Gutiérrez Prieto

Bueno, generalmente es parte del equipo, es alguien que también es un operador, pero que en la reunión del equipo tiene la función de director terapéutico. No todo el tiempo, pero digamos que interactúa y hace función de operador porque también es importante que él tenga la referencia de los niños. Pero puede ser también alguien externo al equipo –en nuestro caso es una persona que también es operador–, pero hay casos en donde es un externo, que sin embargo necesita tener la referencia teórico-clínica porque es el sustento de su función. La puede hacer cualquiera, pero en efecto, no se trata de que diga eso o no. Eso no pero, ¿por qué? Y el porqué, es una respuesta que va a venir de la teoría y de la experiencia, de la práctica, es decir, de la referencia teórico-clínica. Es importante que tenga esta experiencia clínica y la referencia citada.

El deseo del operador

Para cerrar el tema de los cuatro ejes del modelo de la *práctica entre varios*, yo quería retomar el tema del deseo del operador. Me parece que hay duda con esto que plantea Lacan²⁰, de que el deseo del analista es un deseo sin objeto, ¿qué quiere decir en lo concreto qué va a hacer el operador, el educador con el niño, qué va a hacer con su deseo?

Tratándose del autismo, lo primero es diferenciarlo del deseo del niño. Justo que el deseo del operador no sea el deseo del niño y que tampoco el mío se confunda con el de él. El doctor Di Ciaccia hace mucho énfasis en decir “La posibilidad de convocar al deseo es mostrar el propio deseo del operador” y, ¿cuál es el propio deseo del operador? Cada uno tiene el suyo, si hacemos un taller de música, el deseo del músico es tocar esa pieza que le gusta a él y si el operador está haciendo un taller que le gusta a él, ahí el niño puede no sentirse amenazado, no sentirse perseguido por el deseo del operador porque él, en la medida que se muestra deseante, se manifiesta sujeto de la ley. Si el músico desea tocar una pieza que está ensayando porque tiene tres días tocándola y está encontrándole el último punto, está mostrando que tiene un deseo propio, que su deseo no tiene que ver directamente con el niño. Es decir, no es que quiera que él (el niño) aprenda eso, que aprenda la pieza que él va a tocar, sino que lo que quiere el operador es tocar esa pieza y desde esa muestra de un sujeto que desea puede convocar al niño a desear.

¿Cómo hacer eso cuando al mismo tiempo no sea como si no le importara el niño? Si el niño llega o no llega el músico está tocando su pieza porque digamos ese es el otro extremo. Uno dice: “Apréndete esta pieza porque es muy bonita, yo te voy a

²⁰ Lacan J., *La dirección de la cura y los principios de su poder*, en *Escritos*, ob. .cit.

convencer de que esta pieza es la pieza más maravillosa que hay“; e irse al otro extremo y decir: “Yo estoy tocando aquí mi pieza y si tú llegas o no, no me importa”. De alguna manera hagamos posible convocar al deseo del niño con nuestro propio deseo, pero al mismo tiempo tenerlo presente, al mismo tiempo hacer un discurso indirecto donde si el niño da una señal de que algo de lo que nosotros le mostramos lo despertó, lo conectó, le interesó, podamos entonces nosotros seguirlo a él, hacernos guiar por él²¹.

En realidad quien va a llevar el interés del tema es él, porque tampoco se trata de que yo me quede tocando la pieza, que yo estoy tocando sino que, si el niño se acerca yo invente algo de manera que pueda conectarme con la pauta que el niño me está dando, encontrar una manera, dentro del marco de la ley que ya está establecida, que rige para todos, que todos la sabemos y que es como el horario del taller, lo que está permitido y lo que no está permitido; que todos tengamos claro eso, pero que sobre todo yo como operador me muestre sujeto a esa regla frente al niño, porque si yo digo que no se puede comer fuera de la cocina y estoy haciendo el taller con un café, yo estoy por encima de la ley.

Los talleres que nosotros hacemos tienen que ver también con el arte, porque nos parece que el discurso del arte es un discurso abierto, es un discurso que convoca a que haya un interlocutor; que no es un discurso de un saber cerrado y eso puede convocar a los niños; y por otra parte, porque hay muchas posibilidades de expresión, porque no se trata de sentarse con el niño y decirle: “Acuéstate en el diván y dime todo lo que se le ocurra”. No va por allí. O: “Dime tú qué problemas tienes”, el trabajo no es por allí. Desde donde podemos convocarlo es desde un lugar en donde el niño no se sienta amenazado, y no se sienta perseguido ni demandado; sino: “Este es el ambiente, son las reglas y te invitamos, te convocamos a que entres aquí donde yo, como operador que me muestro deseante soy un sujeto en falta”, porque si yo deseo quiere decir que algo me falta. También hacer algo del orden que él pueda mirar, porque digamos que el niño autista no conoce a un Otro tachado, por eso es un niño autista, porque no tiene esta referencia del sujeto tachado, es decir, de alguien que le falta porque a la madre no le falta y porque él es quien la completa, entonces no hay posibilidad para el niño autista de que conozca eso.

En otras dimensiones, pensar al sujeto en su relación con el Otro y que esa relación con el Otro sea una relación que le permita un espacio de libertad. Si hay un tercero, entonces el niño y yo ya tenemos un referente tercero, el niño ya no está totalmente sujeto conmigo, ni yo con él, porque también para el operador a veces los niños son amenazantes, porque, ¿qué hago frente a un niño que no me hace caso cuando le digo “tienes que sentarte, no te puedes salir del salón”; o “Mira vamos a trabajar en este taller de pintura”, y el niño no toma el material, qué hago frente a eso?

Bueno, si me pongo en la posición de que mi función es convocarlo a que haga eso, no va a haber manera.

Para terminar el tema de la diferencia de la demanda y el deseo del operador. la primera vez que llegaron dos operadores al centro, que hacen música y teatro, tenían ya su pieza armada con la que habían hecho un curso, pero llegaron a buscar que los niños entraran a lo que ellos estaban representando que era música con danza: Entonces, empezaron a bailar, a cantar, como una hora, y los niños estaban totalmente lejos; iban y se asomaban pero estaban en otra cosa; entonces uno de los músicos comenzó a decir: “Ya me duele la garganta”, porque cada vez subían más el tono de la voz para interesar a los niños y los niños no les hacían ningún caso. Después de una hora los escuché cansados; se sentaron en una mesa en donde tenemos materiales, totalmente resignados

²¹ Baio V., *ob. cit.*

porque los niños no las habían hecho caso, entonces se pusieron a trabajar con una plastilina que había en la mesa pensando que no había funcionando y hablaban entre ellos y fue en ese momento, cuando se sentaron en la mesa, que los niños llegaron a trabajar con la plastilina.

Los niños nos enseñan que van a ir no a donde nosotros los estamos convocando, no van a responder a nuestra demanda porque esa danza y ese baile era una demanda: “Quiero que vengan a bailar conmigo”. Es desde otro lugar que se convocan a los niñosautistas, tiene que ser una convocatoria muy abierta y al mismo tiempo ligada a los signos de trabajo de los niños.

Entonces el operador tiene que ser muy flexible para poder escuchar eso y no sentir que no está bailando bien o cantando bien y que por eso los niños no se acercan porque esa es otra cosa, “sentir una gran frustración de mi trabajo”; “es que no lo estoy haciendo bien”, porque además no somos exactamente educadores en el sentido estricto, estamos haciendo un trabajo para que ellos vayan a la escuela regular, allá están los maestros, la escuela, la madre, están allá en otros lugares; nosotros estamos haciendo otra función, y aún si se trata de un profesor, con una función pedagógica, también esta es una vía para que la función pedagógica pase también en estos niños, en los cuales la relación al lenguaje se presenta en forma de imposible.

Las preguntas sobre el origen de los síntomas

Miriam Gutiérrez²²

El pensamiento contemporáneo no puede prescindir de Freud, junto con otros grandes creadores, transformadores de la cultura como Marx, Darwin, Nietzsche, Einstein.

Freud planteó que el psicoanálisis es la tercera gran herida narcisista. La primera fue con Copérnico, que nos dio la noticia de que el hombre no se situaba en el centro del universo, y con la teoría de Darwin sobre la evolución biológica el hombre ya no pudo situarse en un estatuto absolutamente especial. Es decir que el psicoanálisis nos ha traído la buena nueva de que el absoluto no existe, que mayor dolor puede recibir el hombre sino el de saber que no hay absoluto, que no hay certezas, -hay una: nuestra condición de mortales.

La gran revolución freudiana fue que el hombre no es dueño absoluto de sí mismo, que está sujeto, que es sujeto del inconsciente, su conocimiento, su voluntad su control habita en el inconsciente, y peor aún, él no puede llegar a conocer de manera absoluta las dimensiones de éste.

Quienes se acercan al psicoanálisis, lo hacen con una pregunta: no, solamente se preguntan ¿cómo me curo?, o ¿cómo dejo este sufrimiento?, sino, ¿cuál es el origen de este mal que padezco, de este dolor, del síntoma que me aqueja? En su mayoría, han recorrido otros caminos: la medicina, el conductismo, y demandan una respuesta diferente al psicoanalista.

Me adelanto, aún cuando como por ejemplo en grave caso del autismo, no tenemos una respuesta que diga, esta es la causa del autismo, este es el tratamiento, el diagnóstico y el pronóstico.

La respuesta, el psicoanálisis la pone del lado del sujeto, tiene una teoría que sustenta esta posición desde la cual escucha. Ahí emerge el saber con el cual trabaja el psicoanalista. Y él sabe que el sujeto que le demanda lo ha colocado en el lugar del *sujeto supuesto saber*. Y es un supuesto porque la verdad está del lado del sujeto, su verdad.

²² Psicoanalista. Directora de la Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana. A.C.

Freud plantea que preguntarse por el origen, es renunciar a saber algo sobre esta pregunta.

¿Por qué digo ésto? Cuando comenzamos el trabajo clínico en el Centro “La aurora”, la madre de un niño me preguntó: - Usted por qué atiende a niños autistas, ¿tiene usted un hijo autista? Confieso que me sorprendió la pregunta; sin embargo, es una pregunta que me acompaña, y que acompaña al psicoanálisis.

Contesté que no, afortunadamente no, y que seguramente si ese fuera el caso no habría tenido la posibilidad de participar en la fundación de “La aurora”

Es una especulación, plantearse, ¿qué habría pasado si...?

¿Qué me pregunta esta mujer?

Me pregunta por el origen, me pregunta por mi deseo, me pregunta por ella, por mí, por su hijo.

Y como la palabra no es unívoca, una palabra no tiene para todos los hablantes la misma significación, la respuesta tampoco lo es.

La verdad, dice Lacan, “no puede decirse toda”. La verdad está en el inconsciente, ese “ente” que nos gobierna, ese elemento, que se muestra en lo simbólico, lo real, y lo imaginario. Ese inconsciente que se muestra en fragmentos, se muestra parcialmente, exige una interpretación.

El texto de presentación del de este libro, Dr. Antonio Di Ciaccia, me hizo volver a pensar en esta pregunta. Hace algunas semanas hablaba con un grupo sobre el autismo, y una persona del grupo preguntaba cuál es el origen del autismo; una de las personas del grupo que ya me había escuchado, dijo: - El autismo lo causa la madre. Eso dijo que dije.

Me asustó su afirmación, porque ella me hacía parte de su conjetura. El Dr. Di Ciaccia señala un punto crucial que atraviesa todos los textos que se presentan

en este libro. “no se trata de culpabilizar a los padres, porque son ellos mismos, víctimas”.²³

En este libro encontramos también preguntas sobre el origen de otros trastornos como el “déficit de atención” en la razón por la cual algunos niños o jóvenes viven en la calle.

Una persona preguntaba a la Dra. María Hortensia²⁴ dónde colocar las causas sociales, culturales, en la explicación de fenómenos de trastorno psíquico.

Y respondemos, que es posible la singularidad en la universalidad de la Institución, de la familia, de la cultura.

El sujeto tiene un chance, tiene una oportunidad; en estos determinantes. Puede cambiar de país, hablar otra lengua, convertirse a otra religión, hacer algo propio con su herencia.

Y así como la palabra no es unívoca tampoco las causas de los malestares psíquicos contemporáneos los son. Freud nos advierte en su texto *Tres ensayos sobre una teoría sexual*²⁵ nota 55, de 1920:

“Mas para el psicoanálisis lo esencial no es el origen, sino la relación con un objeto.”

Y este es el punto que aborda el Dr. Bori en su presentación de la teoría que fundamenta nuestro trabajo, investigar, saber, hablar de la relación del sujeto con el objeto.

Y puede causar la impresión cuando hablamos del Complejo de Edipo y de la relación del niño autista con su madre, que es ella la causante de este trastorno, que toda relación del niño es a causa de la madre. No es así.

Freud nos lo dice a lo largo de toda su obra y Lacan lo retoma con su texto *La significación del falo*²⁶ que la clave de la relación del niño con la madre es la

²³ Di Ciaccia A., “La práctica entre varios”, en este mismo volumen

²⁴ Cardenas M.H., “El psicoanálisis y el tratamiento del síntoma”, en este mismo libro

²⁵ Freud S., “Tres ensayos de teoría sexual”, en *Obras Completas*, Amorrortu Editores, B. Aires, 1976, Vol. VII

relación con el falo. Y que si el niño queda preso del fantasma materno, colocado como objeto, ocupando el lugar del falo de la madre quedara capturado en un delirio.

Esta teoría psicoanalítica corre el riesgo de ser leída como que toda explicación del sujeto se refiere en exclusiva a la madre. Sí, es importante y sin embargo... se mueve. El sujeto se mueve también sin la madre, estamos planteando que hay algo del orden de la *elección* del sujeto. Lacan señala que para producir un sujeto psicótico hacen falta tres generaciones. De modo que el sujeto está constreñido por la filigénesis, elige dentro de estas determinaciones.

El psicoanálisis tiene sus límites, no puede, no se plantea explicar el todo, el origen pleno, de un fenómeno tan misterioso como la psique humana: sabemos tan poco de ella. El psicoanálisis tiene apenas cien años: en 1900 se hizo la primera edición de la interpretación de los sueños. Freud lo admite: en su prólogo de la tercera edición de 1914:

“Los factores accidentales ocupan el primer plano, mientras que los disposicionales quedan en el fondo; la evolución ontogenética se considera con preferencia a la filogenética. Sucede que lo accidental desempeña en el análisis el principal papel y puede ser elaborado casi íntegramente por éste; lo disposicional, en cambio, sólo surge tras lo accidental, como algo evocado por lo vivenciado, pero cuya consideración excedería ampliamente el campo de acción del psicoanálisis.”

Paradójico; Freud reconoce los límites del psicoanálisis y al mismo tiempo indica la dirección por donde seguir; los sueños. Sabemos que el inconsciente se manifiesta con mayor displicencia en los sueños, en los chistes, en los *lapsus*. Es decir en todos aquellos eventos que están en un lenguaje cifrado, en un código que requiere de interpretación.

²⁶ Lacan Jaques, “La significación del falo”, en *Escritos*, Siglo XXI, México, D.F., 2003

Por qué escribió Freud en esta edición este subtítulo: *Flectere si nequeo superos, acheronta movebo*. Es decir, “si no puedo ir hacia los dioses, me encaminaré hacia el infierno”. La tarea del psicoanálisis es permitir el camino hacia los dioses.

Freud en el *El malestar en la cultura* nos ha dado la pauta para pensar el tránsito de la madre al padre, de lo sensorial a lo cultural.

Sostiene que el modo de vida en común filogenéticamente más antiguo, el único que existe en la infancia, se resiste a ser sustituido por el cultural, de origen más reciente.

Existe una resistencia en la madre, a dejar ir al hijo, en el hijo en separarse de la madre. Lacan lo retoma cuando dice que lo que el niño demanda a la madre, cuando él se ofrece como objeto, es que ella lo rechace, que rehúse a tomarlo como objeto.

Freud señala que existe una discordia por parte de las mujeres, que no tardan en oponerse a la corriente cultural, ejerciendo su influencia dilatoria y conservadora. Y sin embargo, dice ahí mismo que está en las mujeres el motor de la civilización, dice Freud: “Son estas mismas mujeres las que originalmente establecieron el fundamento de la cultura con las exigencias de su amor”²⁷.

Y el amor sólo es posible si hay separación, otro a quien poner ese lugar de objeto preciado, El acto analítico dice Lacan es un acto de amor,

Entre los preceptos de la religión de Moisés, está la prohibición de crearse imágenes de Dios, esta prohibición tuvo consecuencias profundas. Freud plantea en este texto que la cultura es el triunfo de la espiritualidad sobre la sensualidad, una renuncia a lo pulsional. Relaciona este hecho con el desarrollo del lenguaje, la búsqueda de la representación, que al mismo tiempo se sabe *a priori* imposible, porque es siempre relativa, lo que el sujeto busca es una traducción total del ser en el símbolo. El desarrollo del lenguaje es el fin

^{27 27} Freud. S., “Moisés y la religión monoteísta”, en *Obras Completas*, Vol. XXIII, Amorrortu Editores, B. Aires, 1976,

del matriarcado. Sostiene que el régimen de la sociedad matriarcal fue relevado por el orden patriarcal, esta vuelta es el progreso de la cultura, el triunfo de la espiritualidad sobre la sensualidad, pues “la maternidad es demostrada por el testimonio de los sentidos, mientras que la paternidad es un supuesto edificado sobre un razonamiento y una premisa”²⁸.

El psicoanálisis tiene entonces una oportunidad de introducir algo de la cultura, del lenguaje, del Otro, para permitir este movimiento del niño.

Dijimos ya que las razones por las que eso no ocurrió, son hasta ahora, multifactoriales, y tenemos sobre ello muchas sombras, y también algunas luces; tenemos las luces que nos dan los niños a quienes escuchamos en nuestro trabajo, transitan este puente, y lo hacen como todos desde su singularidad. Con la escritura como nos dice el Dr. Saettele, con el caso de Birger Sellin²⁹. O con los casos que hemos presenciado de un niño que atendimos en *La aurora*, que ahora va a la escuela regular y se comunica repitiendo algunas palabras, hablando en tercera persona, es su manera de insertarse en el discurso³⁰.

El sujeto y la religión

¿Cuál es la relación del tema que abordamos aquí, del nacimiento del sujeto - como el que adviene de la separación de la madre-, con la religión?

¿Cómo pensar la relación de la interpretación tal y como la plantea Freud con la religión? La dra. Gorn nos plantea las fuentes judías en Freud³¹, por la historia del psicoanálisis y por las fuentes de este concepto de interpretación, este ciframiento del inconsciente, cuál es el lugar del analista frente a estos mensajes codificados.

¿Qué hay de la religión en el sujeto, el concepto de lo infinito del saber, de lo parcialmente incognoscible del inconsciente, no tiene que ver con una idea de la divinidad en el hombre?

²⁸ Ibid.

²⁹ Saettele H., “El psicoanálisis ante el autismo”, en este mismo libro

³⁰ Bori A., “Casos clínicos en el Centro «La aurora- Antena 13 de México»”, en este mismo libro

³¹ Gorn K.J., “Fuentes judías en Freud: su repercusión en el psicoanálisis”, en este mismo libro

En Tótem y tabú³² Freud apunta a propósito de la edición hebrea de este texto. Si alguien preguntara: «Pero, ¿qué hay en ti aún de judío, si has renunciado a tantos elementos comunes con tu pueblo?», le respondería: «Todavía muchas cosas; quizá todo lo principal.» Mas por ahora le sería imposible captar esto, lo esencial, con claras palabras; seguramente llegará alguna vez a ser accesible a la indagación científica.

“Tanto más es ello así, cuanto que se trata de un libro que estudia el origen de la religión y de la moral, pero que no reconoce un punto de vista judío ni acepta restricciones favorables al judaísmo. El autor confía empero en que ha de concordar con sus lectores en la convicción de que la ciencia, libre de prejuicios, de ningún modo puede quedar ajena al espíritu del nuevo judaísmo”³³.

La pregunta por el origen es una pregunta por la verdad. Freud emplea en pocas ocasiones la noción de verdad, en las *Nuevas Conferencias* (1932) la verdad aparece como una noción perteneciente a una religión, o a una *Weltanschauung* y dice ahí que el psicoanálisis no puede ser ni una cosa ni la otra. Habla de un relativismo científico que llama “nihilismo”. Dice sin embargo que la ciencia aportará *una* verdad, no *la* verdad.

Uno de los textos más discutidos de Freud es sin duda este, de *Moisés y la religión monoteísta*.

Julia Kristeva³⁴ hace una distinción entre la “verdad histórica” y la “verdad material”. La verdad histórica que nos plantea Freud, es la que alude a la convención social, es decir al lenguaje. La verdad histórica es una parcela de verdad, un núcleo, pero siempre reprimida, y es su retorno bajo la forma del síntoma neurótico o de la religión, lo que el sujeto considera como la verdad total “material”.

Freud nos dice:

“Los psicoanálisis individuales nos han enseñado que las primeras impresiones recibidas por el niño a una edad en que apenas tiene la

³² Freud S., “Tótem y Tabú”, Amorrortu Editores, B. Aires, 1976, Vol. XIII

³³ Freud S., “Moisés y la religión monoteísta”, *op. cit.*

³⁴ Kristeva Julia, *Loca Verdad*, Editorial Fundamentos, Madrid, 1985.

capacidad del habla se manifiestan alguna vez a través de efectos de carácter obsesivo, sin que ellas mismas lleguen a ser conscientemente recordadas. Creemos que idénticas condiciones deben regir para las primeras experiencias de la Humanidad. Uno de aquellos efectos sería la emergencia de la noción de un gran Dios único, que cabe aceptar como un recuerdo; un recuerdo deformado, pero un recuerdo al fin. Dicha noción tiene carácter compulsivo, simplemente debe ser creída. En la medida en que alcanza su deformación, cabe designarla como delirio en la medida en que alberga el retorno de lo reprimido, débese considerarla como verdad. También el delirio psiquiátrico aloja una partícula de verdad, y la convicción del enfermo se expande desde esta verdad hacia toda la envoltura delirante.”³⁵

El concepto de divinidad como elemento cultural que permite al sujeto colocarse en la cultura, y pertenecer él también al mundo, ser sujeto de una ley, está en Freud:

“La noción de una divinidad suprema parece haber surgido muy tempranamente, al principio en forma sólo nebulosa y sin conexión alguna con los intereses cotidianos del hombre”³⁶

El judaísmo es entonces el referente que tiene Freud para hablar del monoteísmo como el elemento estructurante del sujeto, tanto en el cristianismo como en el judaísmo. La posibilidad del sujeto de desear está fundada sobre la construcción de un síntoma que es para muchos la religión.

“Mis vacilaciones sólo comienzan al preguntarme si he logrado demostrar esta tesis en el ejemplo aquí elegido del monoteísmo judío. Este trabajo, originado en un estudio del hombre Moisés, se presenta a mi sentido crítico cual una bailarina que se balancea sobre la punta de un pie. Si no hubiera podido apoyarme en la interpretación analítica del

³⁵ Freud S., “Moisés y la religión monoteísta”, *op. cit.*

³⁶ *Ibid.*

mito del abandono en las aguas y, partiendo de ésta, en la hipótesis de Sellin sobre la muerte de Moisés, todo el estudio debería haber quedado inédito. Como quiera que sea, correré una vez más el albur de proseguirlo”.³⁷

Freud planteó en Moisés, a través del tránsito de la madre al padre, a través del monoteísmo, la relación de la religión con el síntoma neurótico, el delirio, y el tránsito del sujeto hacia el lenguaje, hacia la cultura.

Y lo irrepresentable de Dios, es también lo irrepresentable del sujeto, lo que Lacan llamó la metáfora, el metalenguaje, que es siempre una búsqueda del sujeto por representarse, porque el lenguaje tiene un imposible, no puede decirlo todo. Lo irrepresentable de Dios, con lo irrepresentable del objeto para el sujeto.

Kristeva³⁸ retoma la preocupación de Freud de que el psicoanálisis no fuera llamada una ciencia judía.

“Estamos llegando al problema central del Dios bíblico, es innombrable, invisible, irrepresentable... para el analista es una pista que puede ayudar a ilustrar un aspecto de la cuestión tan compleja de la *Prohibición de la representación en la Biblia*”

Interpretar el texto sagrado, como una elaboración de los conflictos psíquicos, que roza la psicosis, presupone, una vulnerabilidad del psicoanalista ante lo bíblico. “¿Por qué la escucha analítica parece desembocar desde Freud, invariablemente en lo sagrado, y más específicamente en lo sagrado bíblico?”³⁹

Para terminar quisiera citar a Derrida quien sostiene la existencia de un vínculo entre la universalidad potencial del psicoanálisis y la historia del judaísmo. Nos hace a los psicoanalistas una pregunta sobre un tema que vivimos todos los días, y que no podemos dejar de asociar con Auschwitz, ese lugar, ese tiempo

³⁷ *ibid*

³⁸ Kristeva J. *Las nuevas enfermedades del alma*, Editorial Cátedra, Madrid, 1995, p. 117

³⁹ *Ibid*, pág. 118.

que nos dejó una marca indeleble, y que como dice Esther Cohen⁴⁰, nos pertenece a todos, porque el mundo calló, fue cómplice. Y lo esencial de ese horror llamado Auschwitz puede verse también en Ruanda, en Colombia, en México, la muerte cotidiana, por hambre, por la violencia, por enfermedades que se curan con los medicamentos más elementales. ¿Que palabra asociamos a este nombre?; horror, violencia; Derrida nos propone la palabra “crueldad”. El sufrimiento que se manifiesta en el síntoma neurótico del niño estigmatizado en la escuela porque es “hiperactivo” o el sufrimiento de un niño autista que se golpea la cabeza contra la pared, o de un joven “toxicómano”. Interroga lo que significa la extraña y familiar palabra “crueldad”, la peor crueldad,

“el sufrir *por* sufrir, el hacer-sufrir, el hacerse o dejar sufrir *por*, si puede decirse así, el placer del sufrimiento. Incluso si el psicoanálisis solo no nos permitiese saberlo, en todo caso no podría pensarse sin él⁴¹

Plantea que el único discurso que podría reivindicar el tema de la crueldad psíquica como propio, es lo que se llama desde hace un siglo más o menos psicoanálisis.

El tema queda abierto, nos hace pregunta por lo que Freud llamó pulsión de muerte, *Todestrieb*, la pulsión cruel de destrucción o de aniquilamiento.

Respondemos con este trabajo que se muestra aquí, hablamos, nos ponemos en acto, escribimos.

Decía en la presentación de esta Jornada de Estudio que lo que nos convocaba a todos los que aquí escribimos es la palabra, es una fe en el poder de la palabra, y cuál es nuestra posición ética; es ésta: la palabra, un trabajo contra el silencio, un acto contra la exclusión del niño autista en la escuela, o contra el estigma de los diagnósticos, palabras que están ahí siempre que sólo requieren para ser efectivas, para desplegar todo su saber, sólo necesitan alguien que las escuche, alguien que las interprete y le devuelva al sujeto que nos habla, la posibilidad de realizar su propia lectura, investirlas de su saber para encontrar ahí su verdad.

⁴⁰ Cohen Esther, *Los narradores de Auschwitz*, Editorial Fineo, México, 2006.

⁴¹ Derrida Jacques, *Estados de ánimo del Psicoanálisis*, Paidós, Buenos Aires, 2005, pág. 11

El psicoanálisis y el tratamiento del síntoma⁴²

María Hortensia Cárdenas

Presentación por Miriam Gutiérrez

María Hortensia Cárdenas, psicoanalista en Lima miembro de la Asociación Mundial de Psicoanálisis y vicepresidenta de la Nueva Escuela Lacaniana. María Hortensia habla del tema del síntoma.

Como ustedes saben, el trabajo que nosotros hacemos en el “Centro La Aurora” se funda sobre el método de la “práctica entre varios”, creado por el doctor Antonio Di Ciaccia, miembro de la Asociación Mundial del Psicoanálisis. Para nosotros es muy importante tener la visión de psicoanalistas de las Escuelas del campo freudiano, que nos acompañan en la lectura de los textos y en el pensar el psicoanálisis. El tema del síntoma atraviesa toda la práctica psicoanalítica y tiene estrechas relaciones con la dimensión ética que nos ha abierto Freud y que Lacan ha llamado “acto analítico”, que llama en causa la implicación del sujeto en su síntoma.

La doctora María Hortensia nos presenta el síntoma como un malestar que causa sufrimiento. Es doloroso porque insiste y empuja a la repetición de los mismos problemas y fracasos. Las psicoterapias y la medicina consideran al síntoma como un disfuncionamiento que hay que corregir, curar o eliminar. El psicoanálisis de orientación lacaniana no busca desaparecer al síntoma, lo aborda como lo más singular de un sujeto, como una respuesta que tiene una función muy precisa.

Primera parte: el concepto de síntoma en Freud y Lacan

María Hortensia Cárdenas

Vengo en nombre de la Asociación Mundial de Psicoanálisis, soy miembro de la Nueva Escuela Lacaniana. La Escuela creada por Lacan tiene como finalidad la formación del analista, que se preocupa siempre por la clínica sabiendo de antemano que de la clínica misma no se sabe todo. Porque la clínica da cuenta de lo más íntimo de una persona, de un sujeto, del sujeto del inconsciente y por lo tanto no hay un saber teórico a priori que pueda decir todo de lo que le ocurre en un sujeto. Si se tiene en cuenta esto, se ve la importancia mayor de siempre tener presente la necesidad de discutir sobre la clínica, sobre todo hoy en día que se presentan nuevos síntomas distintos a la época de Freud. Por ejemplo, en Freud no tenemos ningún caso puntual de anorexia o los llamados síntomas contemporáneos como el *stress*, la angustia, todos esos síntomas que el DSM-IV recoge y presenta como una nueva nosología y como una nueva sintomatología que queda finalmente como una etiqueta del sujeto: tiene tal cosa, sufre tal cosa y de eso vamos a curarlo, y por lo general elige una medicina para poder sanarlo. Habrá que ver si lo cura, si es posible esto.

⁴² Transcripción del seminario que ha tenido lugar en el Distrito Federal, sábado 12 de noviembre de 2005, en la sede de la Sociedad General de Escritores de México. A.C., revisada por la autora.

Vamos a trabajar ahora el tema del síntoma y lo primero que quisiera decirles es que el síntoma y su tratamiento es un asunto de política en psicoanálisis.

Lacan señala en su texto “La dirección de la cura y los principios de su poder”, que la política dice del deseo del analista, un deseo que en realidad no quiere el bienestar del paciente sino que apunta siempre a lo más real de la experiencia psicoanalítica. Esta posición ética del psicoanálisis determina una diferencia con otros tratamientos del síntoma que elaboran como un disfuncionamiento que hay que corregir o curar. Todo dependerá entonces de cómo se conciba el síntoma para decidir su tratamiento.

El tema del síntoma forma parte de la orientación general de la Asociación Mundial del Psicoanálisis y de sus Escuelas que investigan sobre el tema. Hoy la aplicación del psicoanálisis demanda poder responder al malestar tirano de la época. Los psicoanalistas de orientación lacaniana tenemos una gran preocupación por la clínica; nos plateamos el deber de demostrar la eficacia del psicoanálisis, en el consultorio, en las instituciones y en la ciudad, para poder competir de buena manera con otros tratamientos que no toman en cuenta al sujeto que sufre y sólo buscan eliminar el síntoma.

En julio pasado se reunieron las tres Escuelas americanas. En Latinoamérica hay tres Escuelas que son la Escuela de la Orientación Lacaniana que está en Argentina; la Escuela Brasileña de Psicoanálisis; y la nueva Escuela Lacaniana, de la cual soy miembro, que en realidad no tiene un lugar único, un país único sino que está conformada de una manera regional a lo largo de toda Latinoamérica con sedes en varias ciudades: comenzando desde el sur, en Bolivia hay en Tarija, Cochabamba y La Paz; en el Perú está en Lima; luego en Guayaquil, Ecuador; en Cuba, en la Habana; en Colombia está en Bogotá, Medellín y Cali; en Venezuela está en Caracas, en Maracaibo y en Valencia; en Guatemala y en Miami. Son en realidad 14 ciudades las que conforman la NEL.

Las tres Escuelas, les decía, se reunieron para dar cuenta de los resultados terapéuticos del psicoanálisis. El interés de la comunidad analítica no es solamente demostrar cómo opera el psicoanálisis en tratamientos a largo plazo sino también cómo toma en cuenta los tratamientos a corto plazo que fue justamente la forma como trabajaron las escuelas en Europa este año, que se reunieron para trabajar los efectos terapéuticos rápidos en psicoanálisis. Son efectos terapéuticos rápidos que no se confunden con una curación pero que permiten verificar los distintos modos de intervención del psicoanálisis aplicado de orientación lacaniana.

Los síntomas de Freud y los actuales

Los síntomas de hoy no se presentan como en la época de Freud; cada vez aparecen nuevos síntomas que exigen que la clínica esté a la altura de ellos y esto sólo es posible desde la experiencia analítica y las investigaciones en torno a los temas. No es nada nuevo: Freud nos enseñó a hacerlo desde su casuística, donde a partir de los casos que tenía deducía su teoría; no era al revés, hay una teoría y se decía el caso. Voy a citar a Graciela Brodsky, la Delegada General de la Asociación Mundial de Psicoanálisis, el año pasado en un seminario en Caracas sobre los varios cambios en psicoanálisis como los que existen hoy en día, que son a los que nos enfrentamos; hoy en día los psicoanalistas ya no se dedican únicamente a su trabajo en el consultorio en el diván sino que hay una necesidad muy grande de que puedan salir a las instituciones a

trabajar: “El último cambio en psicoanálisis. La última mutación del psicoanálisis está por venir y dependerá de la docilidad de los analistas para dejarse llevar por esta nueva clínica, no para reconducirla sino para ser dócil a algo nuevo”.

Hoy en día, los psicoanalistas de orientación lacaniana nos preguntamos por los cambios en el mundo y sus consecuencias en los sujetos; y la angustia no es un tema ajeno a estos cambios. Los cambios son efectos de lo que Lacan llamó “La decadencia de la función del padre”, que hace caer a los ideales y a las normas; los sujetos se quedan sin puntos de identificación y en realidad la angustia no se hace esperar, si no tienen con qué identificarse, si la norma no está presente, si la ley no es respetada: todo esto tiene que ver con el tema de la decadencia de la función del padre. No sé si ustedes recuerdan –cuando de repente no tienen la edad -, antes el “no” era “no” y la ley del padre era la ley del padre. Existe un cambio sustancial en la época actual que tiene consecuencias que se inscriben en un malestar, un malestar en la sociedad, en la cultura, como decía Freud.

Bien, si no hay dónde identificarse, no hay una norma impuesta, ¿qué tenemos? ¿Dónde está la voz del amo? Ya no está en el padre. Los estudios indican que la voz del amo está puesta en el mercado, quién dice qué hacer, cómo hacer, con qué identificarse, cómo tener éxito. Y el mercado, ¿qué es lo que da? Objetos de consumo. Ahí la ilusión de que los objetos de consumo darán un punto de identificación, darán una satisfacción, darán bienestar, darán la felicidad. Dan ilusión, es cierto: pero una vez consumido algo se sabe que eso no es y se irá a buscar más. La ley del mercado es así, sabe que te puede ofrecer una cosa tras otra con la ilusión de que ahí se obtiene lo que uno tanto desea y que ahí se va a obtener la satisfacción, pero solo para constatar una vez más que eso no es. Es la voz imperante del goce que empuja al consumo y ofrece modelos de identificación exitosos. La propaganda te dice que para ser exitosos hay que consumir tal shampoo, comprar la ropa en tal lugar, tener un carro último modelo, todo lo que ya sabemos.

Como vemos, el fracaso del padre trastoca el orden en el mundo y a partir de este fracaso no se sabe más. Pero hay que precisar bien la función del padre y precisarlo también en la clínica y de esto vamos a conversar.

En las conferencias de introducción al psicoanálisis que dicta Freud en 1917⁴³ en la clínica psiquiátrica de Viena, encontramos dos que abordan las neurosis dedicadas al síntoma. La primera toma en cuenta al inconsciente que está definido por la interpretación, el inconsciente interpreta y eso se relaciona con el síntoma.

Es lo que Freud indica en su Conferencia XVII que se titula “El sentido de los síntomas”; la otra cara de la medalla la expone Freud en su Conferencia XXIII que se llama “Los caminos de la formación de síntomas”. Aquí Freud señala a la pulsión, a la libido y a lo sexual perverso como causa y origen de los síntomas. Entre estas dos conferencias, los caminos de la formación de los síntomas y el sentido de los síntomas, tenemos la estructura de toda la enseñanza freudiana puesta en dos ejes que se articulan, el inconsciente por un lado y la sexualidad infantil perversa que introduce Freud en los tres ensayos sobre una teoría sexual; inconsciente y teoría sexual perversa.

⁴³ Freud S., *Obras Completas*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1976, vol. 16

Lo que nos importa en el síntoma es la pulsión porque es lo que le da el carácter insistente y repetitivo y que no se soluciona sólo con el sentido; revelar el sentido para que aparezca una eliminación del síntoma, esto no es lo único. Hay algo de lo pulsional que siempre insiste.

Veamos cuáles son esos caminos de formación de síntomas. Freud ubica a la libido como una energía itinerante, errática que va de un lado para otro, hasta fijarse en algún punto –la teoría básica de la libido–; es una energía que da rodeos en los agujeros del cuerpo y de repente se fija en algún lugar. Recordemos siempre que las pulsiones son parciales y son capaces de cambiar un objeto de satisfacción por otro, un objeto satisface y luego satisface el otro, no importa el objeto, puede cambiar. Y la libido puede sintomatizarse, en sus idas y venidas, por el recorrido en el cuerpo, se sintomatiza, se fija en algún lugar y se forma un síntoma. Hay que saber también que la libido siempre es constante, hay una energía siempre constante insistente que rodea siempre al cuerpo, y sus rodeos apuntan a la satisfacción.

Cuando Freud se da cuenta de que, develar un síntoma no es suficiente, empieza a pensar el tema de la pulsión e indica que un objeto de satisfacción puede ser sustituido por otro objeto y que esta sustitución comporta la misma satisfacción. Gran paradoja porque, en realidad, en la operación de sustitución, ¿qué es lo que ocurre? Esta primera satisfacción es sustituida por una segunda satisfacción y que esta segunda es tan satisfactoria como la primera. Pongamos un ejemplo rápidamente para que quede más claro: Un sujeto que se masturba, dice Freud que hay una voz interna que le dice “no”, y esta culpa lo lleva a lavarse las manos una y otra vez. Esa es una sustitución: lavarse las manos por masturbarse, sin importar el objeto; por un lado está el órgano para la satisfacción, por otro lado está la mano en el lavado de las manos. Sin importar el objeto: la satisfacción libidinal se obtiene a toda costa y es siempre la misma. Una sustitución casi perfecta, una por otra. La pulsión es formadora de síntomas y no hay que confundir a la pulsión con el placer. Lo que define la pulsión es el goce.

Desde la perspectiva de Jacques Lacan, el goce es un concepto que en realidad lo único que precisa es a la pulsión, pero desde la perspectiva de la pulsión de muerte, de eso que hace sufrir a un sujeto y que va más allá del placer. Esa es la lectura freudiana de “Más allá del principio del placer”.⁴⁴ Obviamente si se obtuvo satisfacción en el primer punto de la masturbación, luego de la compulsión de la repetición del lavado de las manos no comporta la misma operación, no es un asunto de placer sexual, es un síntoma de sustitución que comporta ya un sufrimiento. Hay que ver a un sujeto que se lava y se lava las manos y se destruye las manos en el lavado con la desesperación de que no habrá nada que limpie esa mano de la culpa tan grande.

Vemos entonces cómo en el síntoma hay sufrimiento pero no hay conflicto, dice Lacan, porque hay satisfacción libidinal. Lacan entonces va a decir que el sujeto siempre es feliz con su síntoma por la satisfacción de la pulsión. A lo que apunta el trabajo analítico es que en realidad el sujeto sufra menos por el precio que tiene que pagar por la satisfacción libidinal. Este sujeto que se lava las manos paga un precio muy alto.

⁴⁴ Freud S., *ob. cit.*, vol. 18

El problema con el síntoma, que Freud señala, es que se trata de obtener satisfacción y defenderse de la misma. La satisfacción de la pulsión y la defensa están vinculadas en el sufrimiento del síntoma del sujeto. Lacan dirá que en la satisfacción del goce hay algo excesivo que lleva al sujeto a defenderse contra el goce que busca y siempre lleva esta sensación de exceso en la satisfacción, que de inmediato, ya sea por culpa o por una intolerancia o por no poder soportar este exceso, lo lleva a defenderse. Pero la libido siempre regresa para buscar una nueva satisfacción y se encuentra con un veto interno, una prohibición que siempre dice “no”.

Causa de los síntomas: sexualidad y complejo de Edipo

Freud ubicó la sexualidad en la etiología o causa de los síntomas. Él precisó que la sexualidad era traumática, no porque implicara una desgracia sino porque era efecto de un encuentro que no se podía explicar; el encuentro con la sexualidad siempre deja a un sujeto en un punto en que no se puede explicar. Freud decía que podía ser el encuentro con las primeras erecciones o por ejemplo con la diferencia de los sexos, punto que en realidad no se sabe cómo explicar. Son experiencias de lo sexual en la infancia que no se pueden significar. Lacan señaló que la sexualidad perturbada no es natural y dice: “Por el hecho de que somos seres hablantes y que el lenguaje tiene efectos sobre el ser viviente”. Creo que todos podemos entender la diferencia que hay en la sexualidad que es única en los animales, gobernada o dirigida por el instinto, que tiene como finalidad la reproducción y la sobrevivencia de la especie. Hay un momento en donde el celo de la hembra produce una excitación en el macho y se va a la cópula para tener como efecto simplemente la sobrevivencia de la especie. Con los humanos es absolutamente distinto, no hay nada que nos haga reconocer completamente cómo es el sexo opuesto o cómo conducirse uno frente a la pareja o frente al sexo opuesto, no hay nada que le indique a uno cómo ser mujer para un hombre o cómo ser hombre para una mujer, es algo que cada uno aprende en las experiencias que tiene en la vida.

Las teorías sexuales de los niños inventan lo que en realidad no se sabe y lo que no se dice. Los niños siempre preguntan por la diferencia entre los sexos; siempre preguntan cómo vienen los niños a la vida. Los padres intentarán dar una respuesta, por supuesto ya no se cuenta el cuento de la cigüeña, por ejemplo; pero hay –lo que se llama hoy en día-, educación sexual, eso que dictan en los colegios. En Lima se hace, hay manuales educativos, explicaciones gráficas, enciclopedias, libros; los salones de clase están llenos de ellos durante toda la primaria y los niños ven todo eso. Pero siempre uno se enfrenta con la pregunta, ¿y cómo es?

Es como si hubiese un punto de no saber, más allá de la explicación teórica, la pregunta que insiste es ¿cómo es?, incluso si hay fotos o hay dibujos que pudiesen indicar cómo es. Porque en realidad la pregunta que no se sabe y que no se termina de explicar es la pregunta por el goce sexual. ¿Qué hay con la sexualidad en relación con el goce? ¿Qué es el goce? Si hay la experiencia en los niños que escuchan o ven a los padres, tienen un encuentro con la sexualidad de los padres, la pregunta mayor es, ¿y qué siente? ¿Cómo es eso? Enigma mayor que no lo puede resolver y no lo termina de resolver hasta que uno tiene la experiencia, aunque la experiencia tampoco asegura el saber.

Las teorías sexuales de los niños inventan lo que no se sabe y no se dice pero no parten de cero, dice Freud, se inventan a partir del goce que ya conocen en su propio cuerpo, por ejemplo, con el dedo que se chupa o en la expulsión de las heces. Los niños sienten

satisfacción en estas experiencias y a partir de estas experiencias inventan algo. Todo niño se pregunta sobre la sexualidad y al no poder encontrar respuesta, nos enseñó Freud, inventa teorías sexuales que conservan vigencia hasta en la vida adulta. Las teorías sexuales infantiles ejercen en realidad una influencia determinante sobre los síntomas. Los niños se preguntan por la venida al mundo de los otros niños, este es un gran misterio, pero la pregunta fundamental es por la diferencia sexual, ese es el enigma mayor. Como todo enigma hay que descifrarlo.

Entre los sexos no hay ninguna simetría, no hay ninguna posibilidad de que uno pueda decir “Me acomodo”, como la aguja y el hilo o la idea que uno tiene de dos medias naranjas que de repente se encontraron y casaron perfectamente y en armonía esférica perfecta.

La cultura determina lo que es masculino y lo que es femenino. Existe una variedad de respuestas culturales a la problemática de la identificación sexual pero todo ello parece no ser suficiente como respuesta. Que hay diferencia sexual, eso es universal, todos saben que existe macho y hembra, pero no existe una respuesta universal a la pregunta de cómo ser hombre y cómo ser mujer, cada uno se la inventa. Hay una falla al nivel de la identificación para decir todo de la sexualidad.

Freud en realidad no conmovió al mundo con su descubrimiento de la sexualidad infantil. En su época, ya los médicos y los educadores intentaban suprimir o educar a la sexualidad infantil. Lo que realmente conmovió al pensamiento de la época fue plantear que a partir de la sexualidad de los niños, ellos fueran capaces de elaborar un saber propio y que este saber era necesario y operativo. La infancia es la etapa decisiva para la formación de los síntomas, porque si hay este punto tan enigmático respecto a la sexualidad es necesario poder inventarse algo que dé cuenta de esto que va a sostenerse como un gran enigma por el resto de la vida de cada uno. Cuando algo se presenta de esta manera, con la experiencia en el propio cuerpo pero que no se sabe explicar, para no caer en la angustia se necesita elaborar algo, un saber sobre eso.

La infancia es una etapa decisiva para la formación de síntomas. En realidad Freud lo descubrió por la histeria y por la teoría de la seducción, que eran dos componentes en relación con la histeria. Él decía que al padecer una seducción, el neurótico no sabe cómo responder, no sabe lo que quiere el otro, es por eso que el planteamiento freudiano es que la sexualidad siempre es traumática porque no se sabe dar un sentido.

Veamos el caso “Juanito”, de Freud, es un caso de fobia a los caballos de un niño de 5 años. Es terrorífico porque sabemos de qué manera una fobia puede asustar a un niño. Es un punto de angustia que no se calma y lo único que necesita es alejarse de ese objeto que le causa angustia.

La fobia de “Juanito” como síntoma es una consecuencia que se deduce del encuentro con la realidad sexual. Juanito se ve preso de angustia en el momento en que él tiene sus primeras erecciones. La excitación del órgano irrumpe y trastoca el mundo armonioso y feliz que había vivido hasta esos momentos con su madre. Hay que precisar bien el vínculo de “Juanito” con la madre siempre en la clínica, entre los dos no hay un padre que actúe de mediador y separador de la madre del niño. “Juanito” va a la cama de su madre —esto es lo que nos narra el caso—, va al baño con ella; la madre lo lleva a todas partes como un apéndice indispensable para ella. “Juanito” ocupa el lugar de lo que le

falta a la madre, es decir, el falo deseado por la madre; y el padre muy permisivo, se obstina en “no castrar”, dice Freud, no castrar a la madre, es decir separar a la madre del niño, decirle “Venga para acá, deja al niño solito”. Sin embargo, el padre de Juanito parece un buen padre, es un padre amistoso, juguetón, amigo del niño; pero falla en asumir su función de poner orden, de separar a la madre del niño.

El caso “Juanito” enseña bien lo que Lacan dice: “Entre el niño y la madre no sólo se trata de cuidados sino de goce”, por eso es que los síntomas se presentan desde un inicio. Lo incomprensible del síntoma es que no solamente tiene una vertiente de sentido como lo señaló Freud desde un inicio; él precisó al síntoma como consecuencia de la represión, la represión entendida como amnesia. Hay algo que no se soporta en la economía libidinal de un sujeto, en la economía psíquica, y necesita pasarse al olvido para no tenerlo siempre presente de una manera insoportable. Una representación que resulta insoportable por algún hecho traumático decía Freud. Se reprime el hecho traumático, pero el afecto nunca se reprime, el afecto se instala en el cuerpo y ahí aparecen los síntomas. Eso fue lo primero que descubrió con las histéricas con sus síntomas conversivos, esas parálisis, esas neuralgias, esos dolores de cabeza, las afonías, etcétera. Son estos primeros ejemplos con las neuróticas, donde el desciframiento del síntoma consistía en dar un sentido a los efectos del trauma. El síntoma decía Freud era un mensaje que no había llegado a su destino y el análisis permitía que la palabra llegara a su lugar: es un trabajo de desciframiento, de algo que falta, que se presenta como un vacío de saber, y con la palabra se puede levantar el síntoma.

Del Edipo a la castración: el deseo de la madre

Pero Lacan plantea una perspectiva nueva sobre el síntoma cuando desplaza el acento puesto en el padre que prohíbe al hijo –que era la idea del complejo de Edipo desde Freud-, al problema de la castración y el deseo de la madre en relación al falo. Sabemos que el complejo de Edipo desde Freud era la relación triangular madre-padre-hijo; Lacan desplaza esta idea que quedó sólo en estos tres elementos e introduce un cuarto elemento que es el falo. Entonces, la pregunta siempre es: ¿cuál es la relación de la madre con el falo; del padre con el falo; y del niño con el falo? El síntoma entonces no es un mensaje y nada más: tiene una relación estrecha con el deseo y la pulsión. Lacan analiza la fobia del caso “Juanito” como una solución del síntoma y esto es algo extraordinario para poder considerarlo, que el síntoma sea una solución, sea una respuesta de un sujeto en general; una respuesta en el caso “Juanito” a la falta del padre.

Lacan señala que hay curación del síntoma y la fobia es un ejemplo. Sabemos que hay muchas fobias infantiles que no necesitan tratamiento, que se resuelven sin el trabajo analítico, se resuelven por ellas mismas porque se encuentra una explicación de algo que ha ocurrido. Vemos a los niños con terrores nocturnos que se pueden pacificar, aliviar porque de repente inventan algo que da cuenta, por ejemplo, de ese monstruo que los amenaza en las pesadillas.

Sabemos que Juanito tiene miedo a los caballos, que los caballos muerden, que es una fobia a los caballos. Lacan analiza la fobia como la solución a la confrontación con la castración materna donde el objeto fóbigeno, el caballo, tiene una función significativa, representante y viene a suplir la falta del padre a nivel de lo real.

La fobia será una solución a la falla del padre real y que en realidad este padre no logra operar como el agente en la castración que permitiría anudar el deseo a la ley, que es lo que Lacan explica en relación a la metáfora paterna. En realidad la metáfora paterna es lo que Lacan postula como central para explicar lo que quedó pendiente en Freud, sobre cómo una mujer resuelve el Edipo.

Freud explicó que el hombre resolvía su Edipo en el momento en que percibía una amenaza de la castración, amenaza que le viene de afuera. Entonces abandona el objeto materno y se dirige hacia los objetos no prohibidos –lo que Freud decía “los subrogados, los sustituidos”. Esa es la solución masculina por el narcisismo del órgano, según Freud.

Con la mujer se enfrentó con el problema de que en ella no hay ningún problema narcisista respecto de un órgano que no tiene. Freud se pregunta, ¿qué le cuesta perder a la mujer que de por sí ya es castrada?

Si el falo es lo que está en juego en el Edipo hay que entender siempre que el falo no es equivalente al órgano; el falo es un significante y como tal representa otra cosa, vale por otra cosa, quiere decir otra cosa, ¿qué? Lo que se desea es el falo, el falo es el significante de lo que se desea. Un sustituto del falo para la niña, dirá Freud, es el hijo, invoca ahí la resolución edípica de la mujer.

Lacan dirá que para algunas mujeres el niño es un sustituto muy real del falo que no tiene y no puede desprenderse de él, captura al niño. La metáfora paterna significa que el padre opera como separador de la madre del niño. Se realiza una operación metafórica sustituyendo el Deseo-de-la-Madre por el Nombre-del-Padre. Siempre hay que pensar si hay una sustitución, qué sustituye a qué. Tenemos el significante del Deseo-de-la-Madre y el Nombre-del-Padre.

Lo único que se necesita pensar siempre es que si el Nombre del Padre tiene que estar presente para hacer de separador, lo que hay que preguntarse es cuál es el significante que se va a sustituir y lo que hay que pensar siempre es que el deseo de la madre implica un goce y este goce siempre es enigmático y angustiante para un niño. Lacan lo grafica de una manera preciosa en el Seminario IV “La relación de objeto”, cuando dice que el deseo de la madre es como la boca de un cocodrilo abierta, una boca muy grande con todos sus dientes, y en la boca hay un palito delgadito parado, que es lo único que impide que esa boca se cierre con el niño adentro. Ese palito es el Nombre del padre, que bastaría cualquier cosa para que se corte ese palito, se rompa y la madre engulla al niño, lo atrape, lo capture, lo tome como lo más real para ella.

En la fórmula de la metáfora paterna, el Nombre del Padre sustituye al Deseo de la Madre y como consecuencia el Nombre del Padre da una significación al Deseo de la Madre. Lo que más angustia a un niño es lo que desea la madre, ese punto de goce que él no sabe. El padre tiene que venir en su ayuda para darle una significación a ese deseo, una vez que obtiene esa significación lo alivia, lo pacifica; queda guardado a nivel inconsciente una significación de lo que es el deseo. Diríamos, entonces, que la función del padre es una función de deseo, de poder dar cuenta de lo que es el deseo y de ordenar el deseo.

Nombre-del-Padre	Deseo de la Madre	=	Nombre-del-Padre	A falo
Deseo de la Madre	sentido al sujeto			

”Juanito no sabe lo que quiere su madre; se encuentra en presencia del deseo de la madre sin ningún recurso y aparece la representación del caballo “quiere morderme”, y se desencadena la fobia. La solución de la fobia es que el deseo de la madre pueda ser significada en términos de falo y para eso se necesita del padre para que le ponga una significación al falo. El deseo de la madre debe pasar de ser un deseo oscuro, aterrador, angustiante a ser ubicado a nivel inconsciente como la frase “Era esto” “Lo que desea mi madre es esto”. Cada uno inventa a nivel inconsciente la respuesta a, ¿qué es lo que quiere la madre?”.

Este saber pacifica; ya que si se sabe lo que quiere, el niño sabe bien cómo ubicarse. Esa es la resolución edípica vía “el Nombre del Padre”; esto es el efecto de la metáfora paterna que tiene a su vez como efecto regular el falo. El deseo de la madre –como aparece en el gráfico–, es sustituido por el Nombre del Padre, lo que da la significación del falo. En realidad la pregunta del niño siempre es por el deseo del Otro y es en torno a este enigma que construye su neurosis infantil. El sujeto infantil se defiende del deseo del Otro con su neurosis; se defiende del Otro primordial, del Deseo de la madre, y se instala la neurosis.

La angustia de Juanito gira en torno al deseo de la madre, ¿qué quiere mi madre? ¿Qué soy yo para el Otro? Son las preguntas principales, y es un llamado al padre a dar una significación fálica al deseo de la madre: la metáfora paterna tiene esta función.

Retomemos el caso “Juanito”: Juanito juega a ser el falo en la madre, él se ofrece como el falo, como ese señuelo para la madre, y, por otro lado, ocurre que Juanito ha tenido sus primeras erecciones, se masturba y nada lo detiene.

El problema se inicia cuando él mismo se vuelve insuficiente para la madre; porque hay que saber otro dato más: la madre acaba de tener a una niña. Entonces Juanito ya no es el único para la madre. Juanito tiene un problema con la falta del padre y la fobia empieza a trabajar ahí, trabaja para resolver esta falta del padre. Juanito interpreta ya que falta un elemento, la función del padre es lo que falta, falta poner límites al deseo de la madre.

Es por eso que el desarrollo del síntoma fóbico es una interpretación que conduce a la cura. El padre es quien trabaja con Juanito, es el único de los cinco casos principales de Freud que el tratamiento lo hace el padre y Freud interviene sólo una vez. El padre de Juanito pertenecía al círculo de Freud, ellos se reunían los miércoles, para discutir la clínica y Freud pedía al padre de Juanito que investigue con su propio niño. El padre de Juanito acepta; la madre de Juanito, que era paciente de Freud, también acepta. Era una madre que traía al niño a la cama, no lo separaba, era una madre muy liberal porque siempre iba al baño con el niño, no había límites y el niño se queda perturbado por esta falta de límites.

El síntoma y la falta

Está la falta del padre que Juanito intenta resolver con su fobia. El padre de Juanito, empieza, con la orientación de Freud, a dar interpretaciones. En esa operación, se ve al padre y al hijo delirando juntos con interpretaciones míticas que intentan dar un sentido al síntoma y este es un caso ejemplar para ver de qué modo la enfermedad y la cura van de la mano.

Dice Lacan, es como si hubiese “Una fuerza lógica que lo arrastra, que constituye a la vez la enfermedad y la curación”, y en realidad es una indicación precisa para la clínica. Los niños siempre construyen mitos, siempre construyen historias sobre lo que les ocurre y hay que saber darles lugar; el trabajo con niños en la clínica es saberles dar lugar a estas historias.

El síntoma atrapa “algo” de lo que el sujeto necesita servirse; el sujeto necesita servirse de su síntoma; el sujeto inventa algo que cubra la falta, cubra la falla del padre también. La fobia a los caballos, en Juanito, es una invención, un artificio que vela, disfraza y fija el modo en que llegó al borde de lo insoportable, que lo angustiaba y que se quedó sin respuesta, hasta inventar el síntoma. La fobia es una elaboración que muestra al personaje castrador que falta en la historia; si el padre no logra ocupar ese lugar Juanito debe inventarlo con el caballo. El padre de Juanito no logra dar la talla en su función de padre, se necesita siempre de un padre que haga de función de ley, que introduzca la ley como equivalente al deseo, “Esto no; esto está prohibido”, y en relación a eso se instala el deseo.

¿Qué es un padre? Es una pregunta difícil de responder. Para cada hombre el acceso a la posición paterna implica la búsqueda de lo que es un padre. Es más, Lacan dice que “No se sabe bien lo que es un padre porque nadie lo ha sido nunca por entero”, esta es una frase de Lacan “Nadie lo ha sido por entero”.

Cómo se puede ser completamente padre. Digamos que Freud inventa el mito de “Tótem y tabú” para dar cuenta de ese único padre que fue “completamente padre”. El mito de “Tótem y tabú” es este padre, el padre de la horda primitiva que por su autoridad dice que él es el único que puede gozar de todas las mujeres, nadie más. Él sabe lo que es el goce, sabe gozar, hasta que todos los hijos se rebelan, matan al padre, incluso se lo comen. Pero luego constatan, una vez muerto el padre, que en realidad el padre se llevó a la tumba su saber sobre el goce, y que de ahí en adelante no se sabe cómo gozar y que siempre se goza poco y mal.

Juanito por medio de la sustitución del caballo por el padre puede darle un sentido a lo que le ocurre a partir del goce; y Lacan dirá que “El goce que se le impone es debido a que tiene un cierto tipo de madre y un cierto tipo de padre”. Hay que ver cuál es ese cierto tipo de madre que le toca a cada niño, y su síntoma es la expresión de este rechazo, de este tipo de padre, de este tipo de madre que constituyen una articulación muy precisa y que además dice la verdad de lo que hay de sintomático en la pareja de los padres.

El llamado de Juanito es a que el padre ejerza su función de hombre en relación a la madre haciendo de ella causa de su deseo; que el padre se coloque como el legítimo poseedor del falo y que asegure una versión de padre, que es lo que todo padre tiene que hacer, colocarse como legítimo poseedor del falo, pero a condición de que sepa que en

realidad no lo tiene, que el falo puede estar en cualquier parte; que tiene que ofrecerse como lo que tiene para dar; y la madre ir a buscar al falo en donde está: no en el niño sino en el padre.

El deseo de la madre puede ser devastador, puede dejar al niño atrapado en el fantasma materno y es indicativo de que la función del padre, como autoridad, no es suficiente. El padre debe poder persuadir a la madre de desear como mujer, es decir, que la madre no se quede como madre. Para el padre no basta prohibir, dice Lacan “Todavía es preciso que la madre se vea persuadida de encontrar el significante de su deseo en el cuerpo de un hombre” -no en el niño- que vaya a buscar el significante de su deseo en el cuerpo de un hombre. Pero para persuadir a la madre de que el hijo no es todo para ella, el padre debe ser un hombre para ella, debe rendirle homenaje con su deseo, ser un hombre para ella coloca al falo en otro lugar preciso que no es el niño.

Es el drama de muchas familias, que una vez que nace un niño, la madre queda colocada en el lugar de madre y se descoloca del lugar de mujer para el hombre. Se puede observar en la clínica, en muchísimos casos, cómo ese hijo viene a completar a la madre; la completa en esa falta del falo como una ilusión del encuentro de lo perdido, de lo que no se tiene, de lo que le falta. Luego el niño viene a colmar a la madre, como lo más deseado, y aparece ahí lo sintomático para el niño.

Las “Dos notas sobre el niño” de Lacan

En 1969, Lacan escribe “Dos notas sobre el niño”, y se las entrega a una analista llamada *Jenny Aubry* en dos papeles rasgados. Ella se las entrega luego a *Jacques-Alain Miller* y las publica como “Dos notas sobre el niño”, aunque años después dirá que en realidad es una sola nota, sólo que *Jacques-Alain Miller* se quedó con la primera impresión de dos trozos de papel. Creo que para la clínica con niños es importante poder trabajar este texto. Es un texto en realidad muy breve, es una página y media pero muy precisa para poder trabajar este tema del síntoma. Se puede encontrar en “Intervenciones y Textos” de Jacques Lacan.

Estas “Dos notas sobre un niño”, que es el título del texto, especifican al síntoma del niño e introduce dos distinciones. Por un lado indica que, tenemos dos funciones: la función de la madre y la función del padre. La función del padre introduce la función simbólica de la ley, será la encarnación de la ley en el deseo. No es la ley de la autoridad, del policía que viene y da de golpes, o el policía corrupto que viene e impone una ley y que al mismo tiempo no cumple la ley. El padre dará una significación inconsciente para que el deseo no sea anónimo y lo vivifique, que apunte al deseo del Otro. Esta función del padre se distingue de la función de la madre. Ella hace los cuidados del niño algo muy particular para ella. Cuando no interviene la mediación del padre, el niño puede quedar capturado en el fantasma de la madre, como eso que la podría completar.

Por otro lado, la distinción entre la función del padre y de la madre permite una segunda distinción entre neurosis y psicosis. El síntoma en la neurosis es el caso en que el niño representa la verdad de la pareja parental, ¿cuál es este punto de una relación no armónica entre los padres y que tiene que ver con la subjetividad de los padres respecto de su propia sexualidad, que se expresa luego en el síntoma del niño? Esto es a lo que nos referimos como “La verdad de la pareja parental”. Como con Juanito que por medio

de la sustitución de caballo por el padre puede darle un sentido a lo que le ocurre a él a partir del goce. Lacan dirá que el goce que se le impone es debido “a que tiene un cierto tipo de padre y un cierto tipo de madre”. y su síntoma es la expresión de ese rechazo, que dice la verdad de lo que hay de sintomático en la pareja de los padres. El llamado de Juanito es a que el padre ejerza su función de hombre en relación con la madre.

En el caso de la psicosis, el síntoma completa a la subjetividad de la madre y el niño queda involucrado directamente en el fantasma de la madre. El niño no está más en el lugar de objeto imaginario fálico sino en el lugar de objeto real para la madre. El estatuto del niño no se limita a ser el falo en la madre sino que se desplaza a ser el objeto de la madre –lo que Lacan llamaba el *objeto a*, el *objeto pequeño a*-, es el lugar al que cae el niño en su venida al mundo, en el lugar más cercano de la intimidad de la madre; no como deseo sino como un objeto con el cual satisfacerse, es un objeto con el cual la madre se satisface y satura.

Lacan dice que todo niño cuando llega a la vida, cuando nace, va a parar a ese lugar de objeto, el problema es cómo se separa de ahí, el problema es cómo se separa porque hay goce.

El cuerpo del niño viene a ser un objeto usado por la madre para la satisfacción y aquí viene como auxilio el padre como separador. Si él mismo se coloca como objeto de deseo ubica al falo en el lugar correcto. Entonces hay dos separaciones de parte del padre: del lugar del falo y de ese goce de satisfacción. El niño puede ocupar ese lugar del falo de lo que desea la madre que la podría completar de una manera imaginaria e ilusoria. Si el padre se puede colocar de una manera correcta -aunque siempre será fallida–dice Lacan-, porque un padre no sabe perfectamente cómo es ser un padre, un padre puede ser absolutamente padre, entonces la consecuencia será la neurosis.

Algo de la metáfora paterna se va a instalar y habrá alguna significación para ese niño de lo que es el goce de la madre y de lo que la madre desea como significación inconsciente. Por otro lado, si este objeto, que es el niño, queda capturado en el fantasma de la madre y es demasiado objeto para la madre, este niño satisface tanto a la madre que queda capturado ahí, porque el padre no puede intervenir.

Las dos caras del síntoma: goce y verdad

Tenemos entonces, dos articulaciones posibles del síntoma. Por un lado, podemos ubicar al síntoma como lo más íntimo de uno, como un modo de goce o satisfacción. El goce se instala a partir de un cuerpo que lo experimenta y en el momento de experimentarlo lo siente traumático, ajeno, extraño pero deja su marca de satisfacción y lo fija. Mencione esas experiencias primeras de la erección en el niño o el chupeteo o la expulsión de las heces, que son el encuentro con la sexualidad propiamente traumática, porque se realizan en un momento que no debe ser y de una manera que no se puede explicar en la infancia.

Hay que recordar que Freud siempre ubicó lo traumático en la experiencia de la sexualidad en la infancia temprana, en la experiencia en el cuerpo que deja una marca de satisfacción, de goce. Y por otro lado tenemos la vertiente del síntoma como la verdad de la pareja parental. El trabajo analítico debe hacerse desde las dos vertientes. El sujeto vela con su síntoma la desarmonía entre los sexos. La imposibilidad

estructural entre un hombre y una mujer, y por otro lado inventa un síntoma como respuesta al goce en el cuerpo.

Entonces el síntoma tiene estos dos aspectos que siempre es necesario tomar en cuenta. Esta invención de parte del sujeto de lo que Lacan llama “la no relación sexual” que es lo que acabo de decir, como la desarmonía entre los sexos, este saber que falta sobre la armonía entre los sexos; y por otro lado, un sujeto inventa un síntoma a partir, o como una respuesta, al goce que ha sentido en su propio cuerpo. Lacan dirá que el síntoma es una resolución curativa porque suple la función del padre.

Sin embargo, podemos preguntarnos, ¿qué habría que hacer en el tratamiento del síntoma? ¿Fortalecer el Nombre del Padre? Lo que muchas veces se hace en la clínica, ahí donde la familia no da cuenta, no da la talla, ahí uno empieza a trabajar y el analista o terapeuta hace las veces del padre.

Lacan dice que hay que servirse del padre pero a condición de ir más allá de él, de prescindir de él. Eso implica que si bien la clínica no se queda en el sentido del padre, es decir, que el padre da la norma, el orden y la regulación, no deja de tomar en cuenta la operatividad de la función del Nombre del Padre.

En el trabajo clínico siempre se pasa por todo el desarrollo de lo que es el Edipo, que es una respuesta que cada niño inventa respecto a lo que ha sido la intervención del padre en él, la manera como se articula el Edipo. Tenemos como tarea ir más allá del Edipo. En el análisis hay que hacer el recorrido por la constelación edípica y poner las cosas en su sitio: la función del padre, el deseo de la madre, la demanda en relación al deseo, la relación de la madre con el padre, la familia, etcétera, todo eso va en el desarrollo del trabajo analítico. El Edipo desde la ficción del mito permite, sin embargo, ir hacia lo real, esa es la función del mito; el mito se inventa en el momento en que no se puede dar cuenta de algo que no se sabe, cuando uno se topa con un imposible. Lacan ubica lo imposible en la no relación sexual, en la imposibilidad de encontrar un saber que daría cuenta de la armonía total entre los sexos: ahí hay un imposible y hay que dar cuenta simbólicamente de este imposible.

Para ir más allá del Edipo hay que tener bien situado el Edipo y ese es el trabajo en la clínica. La última enseñanza de Lacan rompe con el intento de operar sobre el goce solamente a partir de la palabra, a partir del sentido y desde el Nombre del Padre.

Vamos a hacer una diferenciación de aquí en adelante de lo que fue la primera clínica con Freud, que fue lo que tomó Lacan con el desciframiento del síntoma; el síntoma como una verdad para cada uno, que daría cuenta de la verdad más íntima, como respuesta a esta invención de cada uno con su síntoma, que hay que descifrar. Es lo que se llama “El primer Lacan” donde hay una preeminencia sobre lo simbólico, a diferencia de la última enseñanza de Lacan que intenta dar cuenta más de eso que se presenta como lo real –lo que acabo de explicar de un imposible saber-. El trabajo analítico apunta a lo real, a bordearlo desde lo simbólico, a tratar de decir algo de esto que no se puede saber.

Por definición lo real es lo inefable, lo indecible, lo imposible, es un punto que uno encuentra siempre en la clínica como algo que se expresa, por ejemplo, en la angustia. La angustia es un sentimiento –decía Lacan- que no engaña y no engaña porque es un sentimiento real ahí puesto, lo único que se sabe es de la angustia misma, pero no se

sabe dar cuenta de ella, no se sabe explicar qué es. Lo único que se puede decir es “Estoy angustiado”.

Este punto de imposible hay que tratar de descifrarlo, darle una vuelta o bordearlo a través de lo simbólico, a través de la palabra. El punto de partida de la última enseñanza de Lacan ya no es tanto a partir del lenguaje -sin renegar de eso; siempre hay que saber que Lacan no dice “A partir de ahora dejo de lado todo lo anterior”, sino que hay una continuación lógica de su desarrollo-. Lacan señala que el lenguaje no es para la comunicación, no es esto lo único, no parte solamente de la comunicación el lenguaje, sino parte del goce. No hay relación sexual, indica Lacan, pero hay goce. Entonces, “hay el goce y el goce se repite”. Es el punto más importante en el síntoma, la repetición del goce. Si hay goce es en tanto que hay un cuerpo vivo, que habla, y algo se puede decir de eso.

El síntoma está ubicado en esta perspectiva como repetición de goce, como una constancia de goce que se extiende y perdura. Esa insistencia del goce es lo que no cambia y esto es lo que hace sufrir a los sujetos: la insistencia del goce.

La pregunta para el tratamiento del síntoma ya no es solamente el levantamiento del síntoma a modo de curación sino de reducción del síntoma en su punto de goce.

El tratamiento no será solamente a partir del sentido sino a partir de la vertiente del sin sentido, del sin sentido del goce que es insistente, insensato y repetitivo nada más.

El final del trabajo analítico no se tratará de una detención de la repetición, no es allí a lo que se apunta; sino a una nueva relación del sujeto con la repetición y con el goce.

¿Qué hacer entonces con el síntoma? Llega un paciente, hay una demanda de curación a la que respondemos con la palabra. En un texto de Lacan que se titula “Televisión” –se titula así porque fue grabado para televisión-, Lacan indica que la curación es un asunto de demanda de un sufrimiento, ya sea sufrimiento del cuerpo o sufrimiento del pensamiento. Para la histeria el sufrimiento se da en el cuerpo; y para el obsesivo en el pensamiento.

El síntoma se presenta como una piedra en el zapato que hay que eliminar, que hay que desembarazarse, y no hay nada más fastidioso que una piedra en el zapato; ahí está el síntoma. Ningún análisis funciona si no es a partir del sufrimiento del paciente. Se acepta la demanda de tratamiento que no se inicia hasta no encontrar esa piedra en el zapato, esto hay que saberlo, porque la persona viene y dice “Sufro por esto o cúreme de esto, me pasa esto”. Entonces en realidad hay que saber bien si es que eso es lo que realmente lo hace sufrir, hay que encontrar la verdadera demanda de análisis para ubicar bien el síntoma.

Síntoma y suposición de saber

Los síntomas no se presentan en las entrevistas preliminares –otra cosa que Lacan indica para el trabajo analítico son las entrevistas preliminares, que es el modo como el analista puede ubicar bien el síntoma, pasar de esta demanda inicial que a veces es de cualquier cosa del otro, hasta ubicar con precisión cuál es el síntoma del sujeto-. El síntoma aparece primero como una queja acompañada de sufrimiento que hay que desplegar para producir primero la división del sujeto es decir, ese sujeto que se implica con un efecto de sentido. Si el sujeto viene y habla y dice “Me pasa esto y lo otro”, por lo general es un sujeto que viene como víctima de lo que le ocurre a causa del otro; es el

otro quien lo afecta por todo lo que le ocurre, porque le va mal con la vida, o es debido al hijo o al trabajo o porque sufre por la comida, etcétera.

El ser humano está parasitado por el lenguaje, es una expresión de Lacan que significa que desde que se llega al mundo el ser humano ya es hablado, se dice de él, y tiene que encontrar su lugar en lo que se espera, se desea de él. De este modo el sujeto no solo es mortificado a nivel de significantes sino que el lenguaje también deja sus marcas en el cuerpo.

Entonces es la palabra vía la interpretación que puede producir efectos de cambio. Lacan señala que la interpretación apunta a un más allá de la palabra. El efecto de sentido en el análisis no está confinado a lo imaginario ni a lo simbólico; el efecto de sentido tiene que ser real, el efecto tiene que poder morder en lo real. El psicoanálisis no es una práctica de sentido sino que se dirige a lo real y lo real anula el sentido, es sin sentido

El analista utiliza la palabra y el silencio que dice. Hay un silencio que dice; todo esto se sostiene en la ética del psicoanálisis lacaniano a diferencia de otros tratamientos y del discurso médico que apunta directamente a la curación del síntoma ya sea con fármacos o con el sentido que cristaliza el síntoma, lo cristaliza, lo encapsula y el sujeto dirá “Sufro depresión y la depresión es mi síntoma”.

A la demanda respondemos con palabras y con silencio que puede decir más que palabras. Las palabras tienen el poder de adormecer, despertar, angustiar, son los poderes de la palabra. Las palabras dejan marcas que hacen del destino de una persona. La demanda está dirigida a otro; el solo hecho de demandar abre las puertas del poder del Otro. El paciente dice “Yo voy con usted porque sabe” El solo hecho de demandar abre las puertas del poder del Otro que tendría el poder de decir qué le pasa al Otro.

La demanda crea al Otro y esta es la transferencia. El que demanda se ubica en el lugar del que no tiene y al que demanda en el lugar que tiene, entonces hay dos vertientes, quién no tiene y quién tiene: “No sé lo que me pasa usted sabe lo que me pasa”.. Es una suposición de saber; supongo que el otro sabe. Si no hay demanda el poder de la palabra está anulado. Una vez que hay demanda hasta el silencio es una respuesta.

Insisto en este punto de que si no hay demanda, sobre todo hoy en día en que los síntomas se presentan como algo que viene sintomático en el Yo, y no hace ninguna pregunta. No se conocen muchas anoréxicas que vayan por voluntad propia a decir “Sufro anorexia; cúreme la anorexia”. A pesar de que hay sufrimiento, no se reconoce como tal y no se realiza una demanda de curación, es más, no se piensa que hay un Otro a quien demandarle. Por un lado, no se reconoce el sufrimiento y, al mismo tiempo, no se cree en el Otro.

En el texto de Freud “Psicología de las masas y análisis del Yo⁴⁵”, en el capítulo sobre el enamoramiento e hipnosis, Freud indica que una vez que el objeto tiene en sí toda la libido, todo el poder dado por el sujeto, el objeto puede ser un tirano del enamorado, quien no tiene más que una fe ciega que debe obedecer. Este objeto se transforma en el Ideal del yo, imagen de identificación y sugestión.

⁴⁵ Freud S., *op.cit.*, vol. 18

Ese objeto se transforma en el Ideal del Yo, imagen de identificación y sugestión. Yo coloco en el otro una fe ciega, debe saber algo sobre mí; si ese otro se coloca en ese lugar de que sí sabe efectivamente, se puede volver ese tirano del enamorado que le puede decir “Tú debes hacer esto y lo otro”. Las terapias por la palabra saben de este poder de la sugestión; el Yo es fácilmente moldeable como la arcilla, la imagen es fácil de cambiar, por eso las psicoterapias son exitosas porque utilizan el ideal. En el texto de “La dirección de la cura”⁴⁶, Lacan señala que la práctica psicoanalítica consiste justamente en privarse de los medios de su acción; privarse de las posibilidades de operar que se le abre al psicoanálisis a partir de que alguien le demanda algo; se priva el analista de rectificar desde el lugar del ideal del Yo. El analista colocado en ese lugar del ideal del Yo y que le podría decir al otro qué hacer y cómo hacer, es más: “Identifíquese conmigo porque soy el patrón, el ejemplo de lo bien que podría estar usted”.

Ronda de preguntas

Pregunta del público

Hay una parte en la que decía que es muy raro que las anoréxicas demanden, pero entonces sí es un síntoma, sin embargo, no hay una demanda.

María Hortensia Cárdenas

Es un síntoma a ojos nuestros, es un síntoma que el consenso acepta como síntoma porque pesa 35 kilos y se va a la muerte. Lo que hay que hacer es sintomatizar ese síntoma, es decir, que eso le signifique algo a esa persona, que produzca una división en el sujeto; que se pregunte de repente por qué está teniendo 35 kilos; y que quiera consentir al trabajo analítico para colocarse de una manera distinta respecto a su anorexia. Que pueda encontrar vía la palabra las coordenadas de este síntoma: de qué manera se ubicó, cómo se ubicó, que pueda decir algo sobre eso. Con los síntomas de ahora, que nosotros sabemos que son síntomas, nos topamos con la dificultad enorme de que los sujetos no vienen por eso. Por ejemplo, si hay la depresión, hay el Prozac; o si hay *stress* se lo manda de vacaciones, a aromaterapias, o a cualquier terapia de relajación, pero que no implica ninguna pregunta por lo que le ocurre a uno. Una pregunta por el *stress* que vela lo que ocurre en lo más íntimo del sujeto, algo que falla para él pero que tiene el nombre preciso: *stress*, un síntoma moderno, a la moda.

El problema con la transferencia hoy en día es que, por lo general, no se encuentra una pregunta en el sujeto que diga “Sufro y necesito un Otro a quien acudir, porque ese Otro tendría una respuesta sobre lo que me ocurre”, es decir, suponersele un saber al Otro. Hoy en día encontramos una posición cínica en los sujetos, en la que no se reconoce que habría un Otro a quien acudir, con quien uno pudiese dar cuenta de lo que le ocurre.

Intervención de Marcela Almanza

María Hortensia introdujo el tema de los nuevos síntomas, cosa fundamental en la actualidad, y me parece interesante también plantearnos si estos síntomas son tan nuevos o a la luz de cómo decía Freud no hablaba específicamente de casos de

⁴⁶ Lacan J., *La direction de la cure et les principes de son pouvoir*, en *Écrits*, Seuil, Paris, 1966, trad. Esp., *La dirección de la cura y los principios de su poder*, en *Escritos*, Siglo XXI Editores, México, 2003

anorexia, bulimia, adicciones, stress, pero sí hace mención en su obra –de manera muy “salpicada”-, estos términos, que hay que ir a buscarlos, para Freud me parece que eran una incógnita, una pregunta y que él llegó a ubicar del lado de las neurosis actuales, ya sea en su variante de neurosis de angustia o de neurastenia hablaba de estos síntomas, de estos grupos sintomáticos.

En ese sentido, me parece interesante lo que trataba María Hortensia de cómo diferencias el aspecto de insistencia de goce del síntoma de eso que no cambia, de eso que se repite constantemente y del otro aspecto del síntoma que sería, por ejemplo, la envoltura formal, aquello que lo recubre y que va cambiando sus modalidades de nominación, dependiendo de las épocas; en la época actual tiene un modo de nominación diferente y que Miller en una conferencia muy interesante a la que llamó “El síntoma y el cometa”, mencionaba cómo ese cometa que para el mundo se repite del lado de un efecto de la naturaleza que aparece ante nosotros y que no sabemos cómo nominar, a pesar de que nosotros no vamos poniendo diferentes nombres, no por eso, eso deja de insistir y ahí hace la analogía entre síntoma y el cometa; lo que cambia es el nombre, lo que no cambia es lo que ex-siste.

Y ya que hablabas del pequeño Hans y de ese temor a los caballos, teoría en relación a los modos de presentación actuales, cómo llega la gente a consulta, contarles una pequeña anécdota de alguien. Cuenta en una reunión social que tiene una amiga que se encuentra un poco desorientada en la actualidad porque no sabe cómo manejar los miedos y los temores -no sabe en relación a qué-, y que como no le han recomendado directamente el psicoanálisis como una opción para este sufrimiento, porque realmente no sabe cómo manejar el enojo y el miedo como dos cuestiones ligadas a la conducta, le han recomendado terapia con caballos, donde en lugar de hablar acerca de los caballos, esta persona ni siquiera intente hablar con los caballos, por supuesto, sino establecer una conducta con un animal, ¿dónde? Bueno, en un establo.

Es una de las terapéuticas más que ofrece el mercado como una posibilidad más de la que se puede tomar este que llamamos “Ser hablante”, pero que en lugar de propulsarlo hacia un tipo de elaboración de saber, a lo único que lo propulsa es un empuje compulsivo del olvido, a olvidar cada vez más que él tiene algo para decir; porque evidentemente ir a hacer una terapia con un caballo no es ir a hablar con otro, es más bien ligarse a una conducta de la cual se supone que va a haber una consecuencia eficaz e inmediata –otro de los términos que tú mencionaste en el tema de las terapias actuales-, y eso no significa que el psicoanálisis no sea terapéutico. Sino se trata de otra eficacia y de otra terapéutica que apuntan justamente a esa elaboración de saber apuntando, por supuesto, a la responsabilidad subjetiva.

En este sentido, me parece que hay una dimensión ética en juego que diferencia a las terapias y lo que es la dimensión ética de un psicoanálisis, psicoanálisis orientado por la lectura de Jacques Lacan.

María Hortensia Cárdenas

Sí, muy pertinente lo que anotas Marcela, sobre todo porque, si los psicoanalistas de orientación lacaniana estamos tan dispuestos a salir a explicar lo que es el psicoanálisis, es justamente para que el psicoanálisis no termine desapareciendo, así como los dinosaurios desaparecieron, diciéndose que el psicoanálisis “es del siglo pasado, que ha pasado de moda”. Está la apatía de por medio, están las otras terapias ofertadas con absoluto descaro; algo para consumir y, una vez que no funciona, hay otra más a la mano.

Pero para poder explicar también la clínica, es decir, si el interés nuestro es poder hacer que todavía el psicoanálisis esté presente en el malestar en la cultura, es porque nos damos cuenta de la eficacia clínica, de la eficacia del psicoanálisis; no porque se suprima un síntoma nada más, sino porque coloca al sujeto en otra posición respecto a su propio sufrimiento. Que no significa que uno no va a sufrir nunca más.

La condición humana es de sufrimiento; los poetas dicen saben del sufrimiento humano, que nos hace absolutamente distintos porque tenemos la palabra, porque deseamos, gozamos, hablamos de amor; nos relacionamos con el otro siempre sin saber cuál es la distancia que hay que tener con el otro, cuál es la distancia de separación y la cercanía para no tener problemas. Los planetas sí lo saben, sí saben de qué manera mantener su distancia y girar en su propia órbita para no chocar, cosas que los humanos no sabemos. Y a partir de eso se crea una serie de malentendidos y de encuentros y desencuentros que llevan al sufrimiento, siempre. Y entonces hay que buscar, a partir de la invención de su propio síntoma, a partir de este vacío de saber respecto de su propia sexualidad y a partir de la sensación de goce en su propio cuerpo, hay que buscar una posición distinta de ese sujeto respecto de esto, que lo puede llevar a posicionarse de una manera distinta al sufrimiento, y que sepa hacer algo sobre esto.

El psicoanálisis no representa una promesa de desaparición del síntoma; sino de que ese síntoma, que tiene una función, se sepa hacer de él una cosa distinta. Si hay algo que no se va a borrar nunca es el modo, singular de cada uno, de gozar; eso queda inscrito en la carne. Hay un cuadro que me parece precioso de *René Magritte*, es un torso desnudo y una mano que escribe en este cuerpo. Creo que grafica con bastante claridad de qué modo el goce se inscribe totalmente en el cuerpo, con un sentido, pero, además, siempre queda un resto de sin sentido que también está presente en la insistencia del síntoma y del goce.

Pregunta del público

Cuando usted hablaba sobre el caso “Juanito” y hacía la pregunta, ¿qué hacer con el síntoma? Y decía “Fortalecer el nombre del padre”, de alguna manera Freud trabaja así, y que todavía en la clínica es necesario ir más allá del padre, para poder tratar al síntoma. ¿Puede aclarar este punto?

María Hortensia Cárdenas

En realidad Lacan llega a precisar a partir del Seminario XI y con mayor claridad en el Seminario XVII –que es “El reverso del psicoanálisis”–, que Freud tiene un gran prejuicio acerca del padre, ya que lo antepone sobre todo. El padre está ahí para dar orden, ley, y se sabe que un padre no da la talla de padre y que no es suficiente la prohibición; y no es suficiente poner coto, decir “No”: no es suficiente. Darle la vuelta a la ley es lo más fácil, el goce insiste, y no hay prohibición, voluntad, buenas intenciones, reparaciones, que puedan poner límite al goce. La pulsión insiste y busca sólo satisfacerse.

En la clínica siempre tenemos que poner algo de orden, hay algo del padre ahí puesto, pero apuntar aún más allá del padre es saber que no se queda todo en el Edipo, no se queda todo en la regulación, “Pórtate bien –que diría el Edipo–, y ubícate bien; ubícate respecto al falo; ubícate con los padres y no al incesto”. Esa regulación es un intento de orden. Hay que ver de qué modo este goce insiste y va más allá del Edipo; va más allá de la prohibición y del padre. ¿Cómo? sirviéndonos del padre, poniendo orden pero apuntando a ese más allá. Ver de qué modo se articuló el goce para cada sujeto en

relación al modo en que funcionó o no este padre a nivel de la *represión* en la neurosis; o de qué manera falló a nivel de la *forclusión* en la psicosis.

Pregunta del público

En ese mismo sentido es mi duda, una duda que yo más bien veo en la realidad e incluso en la personas que conozco en mi alrededor, ¿cómo lograr este corte en el hijo, emocionalmente, si no hay un padre? Si cada vez tenemos más mujeres que por alguna razón no podemos dar lugar a un otro y entonces el hijo o la hija sólo se la juega con uno. ¿Cómo hacer eso?

María Hortensia Cárdenas

En el Seminario IV, dictado en los años 58, Lacan habla sobre este punto, sobre la familia en donde está ausente el padre y que no importa que el padre esté ausente o no, ausente físicamente, no importa en el punto de la metáfora paterna que daría cuenta de una inscripción de lo que es el deseo de la madre. Sí importa en la manera en que se necesita un padre que se proponga como el auténtico poseedor del falo para que separe a esta madre del niño. La presencia del padre como hombre para la madre es lo más importante. Pero también hay madres que pueden ubicar bien su deseo en otro objeto que no sea el niño. La madre puede desear esto o aquello no sé, cualquier cosa, tiene cómo meta en su vida el trabajo, algo que le guste hacer, que su deseo esté ubicado en otra cosa que no sea el niño.

Es un gran problema hoy en día, las familias han cambiado, no están las familias estructuradas padre-madre-hijo con todo el linaje familiar en donde uno pueda rastrear hacia atrás y encontrar toda la historia familiar, que era la consistencia de antes, donde el niño estaba bien ubicado. Hoy en día no se sabe quién fue el padre, entonces las consecuencias, efectivamente, las tenemos en la clínica.

En casos como esos se trabaja con la madre por supuesto; cuando se tiene un caso de un niño hay que ver bien qué es lo que ocurre ahí. Hay veces en que es necesario dar indicaciones tajantes: “¡No se lleva al niño a la cama!”, por ejemplo. Porque muchas veces ocurre que estas madres están solas con el niño y los niños duermen en la cama con la madre.

Segunda parte: el tratamiento del síntoma

María Hortensia Cárdenas

Habíamos señalado que el síntoma es lo más fijo que se tiene, lo más insistente; es duro por decir que no es moldeable. Uno no puede decir que le hacemos una reparación al síntoma y cambia; no. El síntoma se escapa a todos los recursos del ideal por cambiarlo. La razón de la fijeza del síntoma está en la vertiente del goce implicado en él. Eso es lo que más nos interesa porque ubicamos ahí la insistencia, la repetición del síntoma, ese modo particular de gozar del inconsciente de un sujeto.

Hay una intencionalidad de goce del síntoma –dice Lacan-, una intencionalidad de goce, pero esto no quiere decir nada. Escuchemos bien esto: Hay una intención de satisfacción en el síntoma, pero esto no quiere decir nada. Es ese aspecto funcional de goce que sólo busca satisfacerse. La experiencia analítica conduce a la suposición del inconsciente

“que hay saber”. Este saber supuesto tiene un estatuto inconsciente, se supone un saber inconsciente. La suposición es inducida y construida en el análisis y tiene a la transferencia para elaborarla, desarrollarla y sostenerla. Una vez instalada la suposición de saber va de la mano de la transferencia. En la experiencia analítica el problema que se presenta siempre es, ¿cuándo concluir? Cuándo concluir porque una vez que se instala la suposición de saber, se puede saber más y más al infinito, ¿cuándo concluir?

El inconsciente intérprete

Las formaciones del inconsciente tienen de por sí un efecto de interpretación. El inconsciente interpreta y lo puede hacer eternamente. La interpretación del analista va en contra del inconsciente; del lado del analista también está el acto para ir en contra de la marcha del inconsciente. La interpretación del analista corta la interpretación del inconsciente al introducir el equívoco, el enigma, la sorpresa, la perplejidad. Es introducir un corte que separe al sujeto de su modo de interpretar y lograr así que el sujeto crea un poco menos en la interpretación de su inconsciente. Los sujetos interpretan de acuerdo con su inconsciente, de acuerdo con su manera de ver la vida; hay que ir en contra de esto para producir este corte en el inconsciente que de manera insistente va a interpretar siempre en el mismo sentido. Cortar esa interpretación produce un cambio, a partir del cual se ven las cosas desde otra perspectiva.

El inconsciente interpreta y goza de ello, el inconsciente goza de su interpretación constante. Entonces, el lenguaje además de tener un efecto de sentido, tiene un efecto de goce que incide en la repetición y en eso se satisface. La intervención del analista tiene en el horizonte cambiar la forma como el sujeto goza de su inconsciente.

Lacan dice que el ser humano está parasitado por el lenguaje: significa que desde que llega al mundo, el ser humano ya es hablado, se dice de él, y él tiene que encontrar un lugar en lo que se espera y se desea de él. Todo niño llega al mundo con los padres que ya hablaron de él, tienen expectativas y tienen un deseo sobre él. Pero, el sujeto no solamente es mortificado a nivel de significante con lo que se desea, se espera, con todas esas palabras que ya se dicen de él, sino que también el lenguaje deja sus marcas en el cuerpo.

Entonces, es la palabra, vía la interpretación, la que puede producir efectos de cambio. Lacan señala que la interpretación apunta a un más allá de la palabra, hay un más allá de la palabra al que hay que ir. El efecto del sentido en el análisis no está confinado a lo imaginario o a lo simbólico únicamente; el efecto tiene que ser real; el efecto tiene que poder morder lo real, ya que de lo real no se puede decir nada. Si la intervención del analista tiene un efecto de sorpresa o de enigma, algo de lo real se muerde ahí y hay un desvío en la interpretación de una sola vía, de un solo camino del inconsciente. Esto para decir que el psicoanálisis no es una práctica de sentido sino que se dirige a lo real y lo real anula el sentido: lo real es sin sentido.

Lacan nos advierte de quedarnos solamente en el desciframiento, en el sentido. Lo hace en un texto que se llama “La tercera”, y él nos sorprende diciendo que “El síntoma es como un pez voraz que se alimenta de sentido”, y nos previene contra esto. Advierte que si alimentamos al síntoma de sentido sólo conseguimos proliferar el síntoma, cristalizar el síntoma, que aparezcan nuevos síntomas. Lo que se busca con la interpretación no es un sentido sino un efecto de sentido; como en el juego de billar

cuando se produce una carambola por el efecto de pegarle a otra bola. Los que han jugado billar alguna vez pueden saber eso: Se le da a otra bola pero para que por efecto llegue a la bola objetivo. Entonces no se trata de explicar un sentido sino de producir un sentido. Esta es la diferencia con otros tratamientos que explican el sentido de los síntomas, explicaciones que en realidad no tienen en cuenta lo particular del goce del sujeto.

La responsabilidad del sujeto y el deseo del analista

El síntoma como tal lo trae el paciente y debe ser transformado, desplegado para que no se quede en la queja del paciente que deposita su sufrimiento en el análisis, “Doctor cúreme; vea usted lo que puede hacer con esto; y lo dejo para que usted vea qué cosa puede hacer” y nos deja en la impotencia absoluta si es que no hay un sujeto que se responsabilice por lo que le pasa. El síntoma debe ser tomado como un artificio, como un objeto que es producido por el dispositivo analítico. Esta operación del síntoma es solidaria con lo que entendemos por inconsciente. Lacan dice que el inconsciente no es, no hay sustancia de ser del inconsciente. Más bien el inconsciente es un querer ser, lo dice en inglés con la frase “Want to be”, que es algo que aspira a realizarse, que quiere aparecerse. Es solamente en ese momento de realización del inconsciente que aparece el sujeto, y aparece sólo en las fallas del inconsciente.

Sabemos que Freud postula al inconsciente a partir de las formaciones del inconsciente: sueño, *lapsus*, actos fallidos, todas estas manifestaciones que pareciera que, el inconsciente fuera algo así como un depósito de todo lo reprimido, de todo lo olvidado, de todo lo guardado

Lacan postula una cosa distinta: el inconsciente es ese efecto del encuentro del analista en el dispositivo analítico con ese sujeto del inconsciente. Lacan en el Seminario XI, da una explicación de estos cuatro conceptos fundamentales: el inconsciente, la transferencia, la repetición y la pulsión. Sobre el inconsciente, él dice que tiene una pulsación temporal, que se abre y cierra. El *lapsus* es un ejemplo de la pulsación temporal, de apertura y cierre, es decir, que tiene un carácter evanescente. En el momento en el que aparece el *lapsus* de inmediato se vuelve a cerrar, deja perplejo al sujeto y dice “¿Qué dije?; eso no era lo que yo quería decir”, pero en eso que dijo deja en claro cuál es su verdadera enunciación.

Es este momento de corte que marca una discontinuidad en el discurso cuando el paciente no sabe más lo que está diciendo. Lacan enseña una nueva manera de entender el inconsciente y dice: “El inconsciente se manifiesta primero como algo que está a la espera en el circuito de lo no nacido”. Falta solamente que alguien se instale en el lugar de Otro para que algo de eso aparezca. Y aparece, no el inconsciente como una sustancia, sino lo que aparece es este sujeto del inconsciente, sujeto que será el único que se hará responsable de lo que pasa con él. Es algo de lo no habido que está por realizarse y para ello necesita la presencia del analista.

El analista es el único que hace nacer el inconsciente. El inconsciente es producto de la relación con el analista. Lacan evoca aquí el deseo de Freud. De no haber sido por la pregunta de Freud por *Anna O.*, de esa famosa histérica, que habla de sus amores y de lo que le ocurría. Ella fue la paciente de *Joseph Breuer*. En el momento en que se enamoró de su analista se le tiró en los brazos y le dijo “Ámame”. Entonces *Joseph Breuer* se

horrorizó y le dijo que estaba loca y la apartó. Freud fue el único que dijo “A esta señora le pasa algo”, y puso su deseo en querer saber qué es lo que pasaba con ella, puso su presencia como analista para escuchar el deseo de esta histérica y abrir la posibilidad de que algo del inconsciente se pusiese en juego para el develamiento del síntoma. De eso se trata el deseo del analista. Inaugura un campo inexistente hasta Freud en un trabajo posible y distinto con los pacientes.

La posición del analista es lo único que puede permitir la continuación del psicoanálisis, añade Lacan más adelante. Con esto se refiere a la posición del analista ante el síntoma. Como dije, es un asunto político el trabajo con el síntoma. Y con esto quiero decir que si se cree que el síntoma tiene algo que decir es, porque el síntoma está entramado con el inconsciente; solamente habrá una posibilidad de cambio si pensamos que el síntoma tiene alguna articulación, algún tejido con el inconsciente. Sabemos que si solamente pensamos en descifrar al síntoma sin saber algo de su vertiente de goce, no habrá más apertura del inconsciente, solo repetición de lo mismo, no habrá más una posibilidad de trabajar algo que pudiese producir algún cambio.

Hay un aspecto de creación del inconsciente que hay que subrayar: que el inconsciente aparezca depende del analista, de encarnar un vacío para que ahí en su lugar se vaya creando la cadena significativa inconsciente del sujeto analizado. Entonces el analista presta su presencia, su cuerpo para que se despliegue toda la cadena significativa del paciente y sea descifrada a encontrar un sentido, a toparse con el goce, y a implicarse en lo que ocurre.

Por otro lado hay que saber que si bien se necesita del dispositivo analítico y de la presencia analítica para que se pueda desplegar el síntoma y hacer que surja el sujeto del inconsciente, el síntoma presenta ciertas diferencias en relación a las otras formaciones del inconsciente. Así como el *lapsus* que aparece y desaparece, o un sueño que uno lo tiene un día y luego no lo vuelve a tener, a menos que haya una repetición, bueno, así como hay este aspecto evanescente en el inconsciente, el síntoma no aparece y desaparece. No es discontinuo y no comporta la misma lógica que las otras formaciones del inconsciente: de sorpresa, de falla, de tropiezo, de evanescencia. El síntoma lo tenemos siempre ahí presente, insistente. Y por otro lado, el síntoma no tiene una intención de significación como el *lapsus* y el ejemplo del congresista que, en el momento de jurar al cargo, dice por “Dios y la plata” en vez de por “Dios y la patria”. No hay duda de su intención, la corrupción está asegurada.

Por otro lado el síntoma puede significar cualquier cosa y para cada sujeto ese síntoma que aparece como repetitivo en distintos sujetos, para cada uno tiene una significación propia. Y la repetición del síntoma es lo que hace al síntoma como lo que no cesa de escribirse. Les comenté ese cuadro de *Magritte* con esa mano que se escribe en el cuerpo, el síntoma es lo que no cesa de escribirse y que se presenta como necesario para cada sujeto, para poder responder a estas dos cosas que mencioné hace un momento: por un lado, dar una respuesta a esto que no se sabe en relación a la *no relación sexual*, ese hueco traumático para cada sujeto por no saber cómo responder a eso, y, por otro lado, es una respuesta al goce inscrito en el cuerpo a partir de las propias experiencias. Eso hace que el síntoma sea lo más persistente que tenemos.

Análisis del síntoma

El síntoma, se caracteriza por su insistencia, por su repetición, que puede quizá cambiar y desplegarse pero que sigue siendo lo mismo, aunque tenga manifestaciones distintas. Con esto nos podemos plantear: Cuál tratamiento posible para el síntoma, ¿lo anulamos, lo eliminamos? La causa para Freud está ubicada en el trauma sexual; Lacan lo va a precisar más en el punto del goce y de la *no relación sexual*.

El análisis del síntoma se realiza a partir de su envoltura formal, de estas manifestaciones que tiene y el síntoma se analiza haciendo que el sujeto pase por la asociación libre que revela los significantes propios del sujeto y las identificaciones con las que ha construido su síntoma. Hay ciertos significantes que implican deseo, que implican ciertos encuentros con lo real, y por otro lado también ciertas significaciones que responden a toda esta respuesta del sujeto. Esto no significa que el análisis se quede en la historización del paciente o que se eternice en la interpretación sin fin a la que tiende el inconsciente. Hay que apoyarse en el deseo del analista para que el análisis continúe por el *bien decir*. El análisis toma su tiempo, el sujeto da vueltas, rodeos y retorna sobre lo mismo para dar nuevos sentidos. El sentido lo hará el analizante –lo subrayo–, y no el analista. Si una interpretación es efectiva, no es porque de antemano se puede saber los resultados de esa interpretación, eso no es una interpretación. De una interpretación sólo sabemos por los efectos que tiene en el sujeto el inconsciente.

Como hemos visto, en la lógica de la enseñanza de Lacan se puede distinguir un primer tiempo, en el que sitúa al sujeto como efecto del significante, hay un significante que representa un sujeto para otro significante. Es la definición primera de Lacan de lo que es un sujeto significante; estamos representados por palabras, por significantes. En el primero momento de su enseñanza, Lacan decía que hay que encontrar este sentido de los significantes para poder revelar la verdad de cada sujeto. Su última enseñanza precisa con mayor claridad que la orientación en el trabajo es hacia lo real. Y es porque la última enseñanza de Lacan es solidaria con la relación sexual que no existe y por lo tanto el sujeto en tanto asexuado, constata siempre que hay una falla en el saber en este punto.

Lacan cuestiona el inconsciente como saber, que ese saber pueda ser útil, y postula más bien, un rechazo al sentido. Hay una cadena articulada siempre en el mismo sentido de la interpretación del inconsciente que hay que ir a contrariar. Como consecuencia tendríamos a un sujeto, dice Lacan, *desabonado de su inconsciente*, es decir, un sujeto que no cree más en la interpretación de su inconsciente, desabonado de la interpretación de su inconsciente, que cree menos en su inconsciente. Por efecto del trabajo analítico, se produciría al final un sujeto desabonado de su inconsciente, es decir, que no le hace caso a esta interpretación insistente al inconsciente, sino que se coloca de una u otra manera respecto de eso. El problema también es ahora saber que existen sujetos modernos absolutamente desabonados de su inconsciente, que no creen en su inconsciente, no creen que su inconsciente tiene algo que decirles, que pueden descifrar algo de su malestar vía el inconsciente.

Es ahí en donde tenemos mucho que decir los psicoanalistas para poder rescatar siempre algo del sujeto en todas las personas, algo del sujeto que podría indicar la vía de su malestar, de su sufrimiento. La pregunta, si llegáramos a un punto en donde el sin sentido es la orientación, es cómo operar en el análisis sin suposición de saber. Ubiquemos en este punto, la dimensión ética del inconsciente que Lacan define como

un “querer ser”, el inconsciente del “Want to be”, el querer ser, es decir de algo del orden del deseo, que aspira, que quiere presentarse.

Y en ese orden el deseo del analista viene a asegurar que el psicoanálisis no desaparezca. El deseo del analista no apunta a la cura del síntoma de su paciente, sino que apunta a que el trabajo analítico se haga, que se produzca este sujeto del inconsciente y que vaya más allá, hacia lo real. Sobre el deseo del analista, *Jacques-Alain Miller* dice que es “Sin un por qué”, que no apunta directamente a algo en especial, sino que en ese *sin por qué* el analizante puede encontrar una respuesta de algo de él.

Fantasma, transferencia, tiempo lógico

Ahí donde hay un enigma o una falla en el saber, o donde no hay más sentido, el deseo del analista opera para que se instale una suposición de saber y el analista se presta en la transferencia para que se suponga en él un saber.

A veces resulta un poco complicado explicar qué es la transferencia. El analista con su presencia produce un efecto de transferencia que sería lo único que motorice el trabajo analítico, que posibilite el trabajo analítico. Es como en toda relación humana cuando se hacen ciertas elecciones. Uno no pasa por la vida pensando que todos pueden ser sus amigos o que se puede relacionar bien con absolutamente todo el mundo; uno hace elecciones y hace elecciones de acuerdo con la ventana con que mira al mundo -lo podemos traducir como el “fantasma”; cada uno tiene ciertas maneras de acercarse hacia el otro y se acerca al otro a partir de un no sé qué. En las relaciones de las parejas hay un punto en donde dice uno “Tiene un no sé qué y por eso me enganché con él”. Ese “no sé qué” o “cualquier cosa” se aplica también en la transferencia, que es “un no sé qué” que tendría que decir algo de una suposición de saber adjudicado al analista, que ese analista tendría un saber, que podría dar una respuesta sobre lo que lo hace sufrir.

Pensemos cómo ir a contramarcha del inconsciente y operar a partir del mismo funcionamiento del inconsciente, que se sorprende cuando aparece un *lapsus*, que se sorprende y no sabe qué quiere decir el sueño que soñó anoche y que no sabe de qué se trata. Y para eso tenemos algo que me parece puntual en el trabajo de la orientación analítica, que es el uso del *tiempo* en la sesión analítica. El uso del tiempo en la sesión es *lógico*, no cronológico. Si se toma el tiempo en la sesión, llegó tarde o no llegó tarde, son cuarenta, cincuenta minutos, etc. Pensemos de otra manera el trabajo, a partir de que Freud precisó con toda claridad que el inconsciente no tiene tiempo y por otro lado, el concepto de inconsciente de Lacan como una aspiración a aparecer, de un querer ser, que sólo necesita del analista para que se produzca el efecto de sujeto del inconsciente.

La sesión analítica está pensada por fuera de la duración y continuidad en el tiempo. La sesión analítica es un desplazamiento lógico que termina en una conclusión. Ya conocen los tiempos lógicos que Lacan nos enseña. Hay un primer momento que es *el instante en la mirada*, cuando a partir de la mirada puedo empezar a darme cuenta de lo que se trata la cosa. Para pasar a un segundo tiempo lógico que es el *tiempo de comprender*, para llegar al tercer momento lógico que es el *momento de concluir*, que es el momento de concluir ahí y en ningún otro momento. Momento de concluir que Freud lo explica como “El león sólo salta una vez”; está al acecho de la presa y si no salta en el momento que hay que saltar, se le fue”, o que Lacan explica como “saber tomar la ocasión”.

Hay un cuadro –no sé si acá hay la expresión “A la ocasión la pintan calva”-, y esta frase siempre ha sido muy enigmática para mí y este cuadro es de una mujer que pasa corriendo y tiene un solo pelo; un solo pelo y el cuadro es el cuadro de la ocasión, que aunque sea por ese único pelo, si no se la atrapa, se va.

El acto analítico

Sabemos siempre que la sesión se desarrolla en la espera de la interpretación. Todos los que han tenido la experiencia analítica saben que una vez instalados, se está a la espera de que se presente alguna interpretación, algo que dé un cierto sentido. La regla fundamental en el trabajo analítico es: “Diga lo quiera, asocie libremente”, y en eso se sostiene el trabajo analítico. Y luego nos conducimos por principios. Hay principios que rigen la práctica del psicoanalista de orientación lacaniana, muy distintos al estándar o a la norma que plantean otros psicoanalistas que se rigen por el tiempo cronometrado de los cincuenta minutos, una manera de relacionarse con el paciente, etc. Son estándares, cómo comportarse con el paciente en la sesión y fuera de la sesión, que tienen como efecto parapetar al analista en las normas, para evitar confrontarse con lo real de la experiencia, con lo que puede ocurrir en ese momento; es como ponerse a resguardo de cualquier ocurrencia que siempre se presenta en el trabajo analítico.

La sorpresa es la modalidad temporal propia de la interpretación, que irrumpe no al modo del inconsciente con sus formaciones - *lapsus* o equívocos - sino que viene del analista con su intervención, que puede resultar teniendo efectos de saber, pero que articula también algo del goce. La sorpresa inscribe un acontecimiento imprevisto sobre el fondo de lo imposible; hay un fondo de imposible de poder decir algo, y poder hacer un corte en la interpretación del inconsciente. Me explico de esta manera: si el inconsciente repite, interpreta de la misma manera, es porque en ese intento repetitivo trata, intenta por todos los medios, de dar cuenta de lo imposible de saber. Eso que no se puede capturar, que no se puede decir, lo intenta realizar por todos los medios. Tomar por sorpresa al inconsciente, vía la interpretación, es cortar con esa interpretación, producir la posibilidad frente a lo imposible.

La interpretación así puede rectificar la interpretación del inconsciente si es que es por esa vía. Una vía que no es explicativa, así como tampoco se explica un chiste para que tenga efecto; el chiste es chiste porque lo captamos y podemos saber que tiene resonancias singulares en cada uno.

Entonces tenemos el tiempo lógico en relación con el inconsciente y la sesión, y trabajamos por esa vía de la interpretación que tiene esa modalidad del enigma o de la sorpresa o del equívoco. Trabajar con el equívoco: es la orientación final de Lacan para el trabajo con el inconsciente, ir a apuntar al malentendido propio del lenguaje. Pero siempre hay que concluir en la prisa y no eternizarse en la interpretación del inconsciente. En el discurso del analista, el saber ocupa el lugar de la verdad, una verdad fundada en la lógica que puede ser demostrada y fundamentada. La prisa está ligada a la verdad –dice Lacan-, pero la verdad siempre se escapa y hay que pasar al acto, que en la lógica temporal tiene que ver con la contingencia. La contingencia, a su vez, tiene que ver con la sorpresa, con lo no previsto, con lo imprevisto absolutamente, con saber tomar la ocasión: en el momento en que dice algo, el analista interviene. Interviene no con mil palabras, es la posibilidad de decir una u otra palabra en

resonancia con lo que dijo el paciente, para poder producir algo. Esto nos indica también que, si tiene que ver con saber tomar la ocasión, es en el instante por efecto de la palabra del paciente que se replica algo; replica para que tenga otro efecto.

El curso de tratamiento del síntoma se inicia con la disfunción del síntoma, el síntoma aparece como una disfunción para concluir en la función del síntoma y de qué manera este síntoma tiene una función para el sujeto. Como decía, el síntoma es lo más cercano que un sujeto tiene; el síntoma hace pareja con el sujeto y lo acompaña siempre, no le falla. Las parejas fallan, ¿cierto? Todos los días, y las parejas se separan, pero el síntoma nos va a acompañar por siempre con esa modalidad de goce particular que para cada uno tiene su síntoma y que dice lo que uno es como síntoma.

Lo problemático del síntoma, lo que hace doloroso el síntoma es la repetición e insistencia, que empuja a un sujeto a hacer lo que no quiere. El síntoma es más fuerte que el Yo del sujeto, mucho más fuerte, y el síntoma tiene sus exigencias, exigencias de satisfacción sin por qué. No parece haber nada que le ponga límites, a menos que uno decida ponerse en la posibilidad de buscar un cambio; ni la voluntad, ni las buenas intenciones, ni los ideales pueden contra el síntoma, y el psicoanálisis se interesa por el síntoma justamente por esta compulsión a la repetición, porque es ahí en donde se pone en evidencia el sufrimiento del sujeto.

El síntoma lo padece el sujeto y se le impone como viniendo de afuera, “Es el otro el que me maltrata, es porque no puedo con esto, con lo otro”; y el sujeto no parece poder dominarlo y parece encontrarse fuera del síntoma “No tiene nada que ver conmigo; me viene de afuera”.

La operación analítica sitúa al síntoma a cargo del sujeto; que cada uno se haga cargo de su propio síntoma. Aunque el sujeto no se reconoce en el síntoma, es lo más auténtico: *él es ese síntoma*.

El psicoanálisis ofrece la posibilidad de la puesta en forma analítica de la queja, es decir, que puede apuntar siempre al desciframiento de su síntoma, en la creencia de que hay algo que se puede saber de él, y por otro lado, el psicoanálisis también posibilita hacer una reducción de este punto de goce implicado en el síntoma: *reducción* distinto a *desciframiento*. Descifrar por un lado, que tiene que ver con el sentido y reducción, por otro lado, que tiene que ver con el goce.

La ganancia secundaria del síntoma

También hay que señalar que no es muy seguro siempre que el síntoma produzca sufrimiento. Sí hay sufrimiento en los sujetos que vienen y dicen “Sufro por esto”, pero muchas veces el síntoma no es vivido como sufrimiento.

Es ahí en donde el síntoma sale ganador y deja el psicoanálisis en un punto de imposibilidad. En la anorexia, -el ejemplo que veíamos hace un momento-, donde está incorporado de manera sintónica con el Yo y no producen una pregunta, hay un acostumbramiento a este síntoma.

Es ahí en donde el psicoanalista tiene la responsabilidad de hacer, producir un efecto de sujeto en esta persona que padece este síntoma sin saberlo, para que se pueda preguntar por él. Sobre todo en casos como la anorexia que es la puerta a la muerte.

Freud señaló tempranamente que los sujetos se acostumbran a su síntoma. Lo dijo en uno de sus primeros textos, en “La interpretación de los sueños”, ahí explica de manera

muy clara cómo es que para un sujeto –pone como ejemplo a un albañil-, que trabaja en construcciones, tiene un accidente, cae y queda discapacitado. Debido al accidente queda discapacitado por mucho tiempo y empieza a encontrar “ganancias secundarias” en su síntoma: él es tomado en consideración por el otro, es un discapacitado, todo lo que ustedes puedan suponer e imaginar de eso. De repente la ciencia, los avances de la ciencia médica, le ofrece volver a ser como era antes y él va a decir que no, “Está muy bien así, gracias”, está acostumbrado al punto que le viene bien ser un discapacitado.

¿Cómo captar lo real del síntoma? Lacan articula la angustia con lo real. En el seminario “La angustia”, Lacan señala el estatuto real, sin el Otro, del síntoma; es decir, el síntoma no quiere decirle nada al Otro. Cito a Lacan: “Lo que descubrimos en el síntoma, en su esencia, no es un llamado al Otro; el síntoma en su naturaleza es goce, no lo olviden –dice Lacan-, goce engañoso sin duda. El síntoma no tiene necesidad de ustedes como el *acting out*; el síntoma se basta...” a sí mismo. Casi nos podría dejar como impotentes; “el síntoma se basta a sí mismo”. El síntoma no tiene necesidad de nosotros para poder instalarse por siempre ahí. Pero tenemos la angustia que nos da una señal de que algo ocurre para un sujeto.

Habíamos dicho que el desciframiento del síntoma se produce como eso que ocurre a un sujeto y que lo podríamos denominar un S1, un significante uno y que va en búsqueda de un Otro para encontrar un sentido; ese Otro es el sujeto supuesto a saber, puesto en la presencia del analista. Pongamos ahí un S2, es decir, de un S1 que no tiene sentido podemos pasar a un S2 en esta suposición de saber. Dado este paso, todo dependerá del significante con que se combine ese S1, es decir, todo va a depender de ese S2; S2 que se instala en ese lugar para dar ¿qué tipo de sentido? Repreguntémonos por las psicoterapias que se ofrecen hoy en día y qué sentido le ofrecen a ciertos síntomas; también en esas psicoterapias el sujeto se presenta con su S1 y va en busca de un S2.

Una vez articulado un S1 con un S2, se opera un desplazamiento, se despliega el síntoma; llega un punto en donde comienzan las variaciones sobre el mismo tema. En el recorrido analítico se puede tener la sensación de que se quisiera descubrir algo nunca dicho, porque se empieza a repetir tanto lo mismo. No hay otra cosa que decir, no hay otra cosa que inventar, es sólo la repetición de lo mismo, que es la interpretación del inconsciente y que toma su tiempo para que el sujeto consienta a aceptar ir a contramarcha de eso. Pero en ese descifrar y descifrar lo único que se consigue es construir el fantasma, es decir, la manera como el sujeto, con esa ventana particular que ha visto al mundo, se instala en la vida con su síntoma.

Si se continúa el análisis, el desciframiento del síntoma permite ubicar el significante enigmático del trauma sexual. Digo del trauma sexual como lo diría Freud y como lo diría Lacan, a partir de ese imposible de la relación sexual. Aquí la lógica se invierte: del S1 que va al S2 para buscar un sentido, ahora el síntoma aparece como un S2 efecto del trauma. Entonces tenemos el trauma como un S1, que produce como un efecto el S2, que es el síntoma.

Es desde esta perspectiva, que el síntoma es un intento de solución de lo traumático, de lo que no se sabe, de esa condición que para cada sujeto siempre implica un sufrimiento. Si pasamos del desciframiento al punto de lo real que es el trauma, podemos ubicar cuál es el síntoma del sujeto.

El desciframiento del síntoma puede conducir al encuentro con la manifestación de lo real; por ejemplo, el caso “Juanito” con la fobia a los caballos o en el caso de una paciente sufría de “ataques de pánico”. Es otro de los síntomas nuevos, ataque de pánico, ¿quién no sufre hoy ataque de pánico? Cada vez que tenía un encuentro con una pareja, le sobrevenía una serie de síntomas en el cuerpo que pensaba que se moriría. Es un encuentro con lo real, de lo que no puede decir nada y que si se queda por siempre el título de “Ataque de pánico” solo hay que saber cómo evitar el pánico, como en las fobias “hay que evitar el caballo para que no me dé miedo”. Esta paciente cuenta todo lo que hizo para liberarse del pánico: “Ya probé relajantes, ya probé un tratamiento homeopático, todos los tratamientos pero no encuentro ninguna solución”. No es solución buscar que el tratamiento anule al pánico. Hay que buscar que estos ataques de pánico se sintomaticen para el sujeto, es decir, que le haga alguna pregunta, que busque de qué manera están articulados en su vida.

La operación analítica sobre el síntoma es de reducción.

Dice Lacan: El síntoma “quiere decir”, tiene un sentido para decir. Y hay que trabajar sobre la repetición de los significantes que constituyeron el síntoma. Hay que pasar por la constelación familiar, el Edipo, las identificaciones, los ideales, las experiencias que tuvo el sujeto, etcétera, Todos esos significantes que lo determinaron y que operan sobre la reducción del síntoma, porque el sujeto de ahí en adelante se empieza a colocar, de una u otra manera, respecto de ellos.

¿Conocen el caso “Dora” de Freud? Dora se queja que su padre quiere obligarla a consentir a la oferta del señor K., que la viene a seducir a condición de que ella deje en paz al padre con la señora K. Freud le dice, de una manera ejemplar, ¿cuál es tu posición en todo eso si la pasas tan bien? Aceptas todos los regalos del señor K., te paseas muy bien, fíjate de qué manera formas parte de este cuarteto.

Entonces, es la responsabilidad de cada uno respecto de lo que se queja. Pero eso no es todo, esa es la parte del sentido. Siempre queda la parte de goce que insiste y entonces, en este caso, el síntoma quiere gozar. El síntoma por un lado quiere decir y por otro lado quiere gozar. Y la operación de reducción es a lo pulsional, al goce. Esta reducción es por *fuera de sentido* entendiendo al síntoma como la manera en que cada uno goza de su inconsciente.

Lo necesario y lo contingente

El síntoma siempre tiene una función y no desaparecerá del todo aunque ciertas manifestaciones sintomáticas se curen en el análisis. Lacan lo explica dándole un carácter *necesario* al síntoma como lo que *no cesa de escribirse*. El síntoma cumple la función de responder a la *no relación sexual*; es una respuesta inventada por un sujeto ahí donde falta un significante que daría cuenta de la armonía entre los sexos, de la complementariedad entre los sexos, que se podría saber muy bien cómo es ser como hombre para estar con la mujer, sin fallas. Es por eso que el síntoma se hace necesario para un sujeto. No para todos, sino para él de manera muy singular, con una manifestación muy singular.

Además de lo necesario del síntoma, podemos incluir lo *contingente* que posibilita lo que Lacan señaló como una invención del síntoma después del análisis, es decir, que a lo largo del trabajo analítico tenemos al síntoma desde la lógica como lo necesario,

como esa invención necesaria del sujeto para dar cuenta de lo imposible de decir, por otro lado qué recurso tenemos en el análisis para sacarlo de ahí. Es ahí donde interviene la modalidad de lo contingente, es decir, atrapar a este sujeto del inconsciente desde la sorpresa, desde el equívoco, desde ir a contramarcha del inconsciente -de la interpretación que hace el inconsciente-, para que apuntar a lo real, para apuntar al goce en el síntoma.

Si podemos hablar de un final con la reducción del síntoma, es porque también podemos decir que hay un síntoma antes del análisis, durante el análisis y al final del análisis, que comporta situaciones absolutamente distintas.

Lacan dice que al final, luego del análisis, hay un *saber hacer* con el síntoma; una invención nueva, es decir, vamos a saber que el síntoma para cada uno es una invención, una creación de cada uno, que tiene que ver con las experiencias que uno ha tenido. Al final del análisis hay una a nueva invención: este saber hacer con el síntoma, que es una nueva solución a su vez. Esta vez para posicionarse de una manera distinta respecto del sufrimiento.

Ronda de preguntas

Intervención de Miriam Gutiérrez

Antes de darle la palabra a todos ustedes quisiera solamente reflexionar sobre esto que María Hortensia nos plantea hoy, sobre todo pensando que hay ahora aquí mucha gente que trabaja en instituciones y que trabaja con el síntoma y entonces qué se hace, muchas veces desde el lado de la institución, con el síntoma que trae el sujeto.

Habíamos visto este proceso de llegar al punto de hacer pregunta al sujeto por su deseo.

Lo que el psicoanálisis busca a diferencia de las psicoterapias es llamar al sujeto del inconsciente y este sujeto del inconsciente sólo puede producirse apelando al deseo, es decir, preguntándole al sujeto por el deseo.

Muchas veces pensamos que lo que va a mantener al sujeto ahí en la institución o en el consultorio, es responderle a la demanda, “Mire doctora yo quiero que usted me diga yo qué tengo qué hacer con mi hijo que se orina en la cama”.

Si yo respondo a esa demanda estoy fuera de juego, porque además ella me descalificará, porque al final lo que quiere es buscar esta falta. Entonces si yo le digo “Mire lo que usted tiene qué hacer es llevar a su hijo al baño antes de dormir en la noche”, ella en la sesión siguiente seguramente llegará a decirme “Usted se equivocó; eso que me dijo que hiciera no funciona”.

Y entonces a veces se coloca el psicólogo o el operador de este lado de responder a esta demanda y no se toma en cuenta que el saber del analista es un supuesto y que hay que apuntar a la existencia del inconsciente - es decir, a que el sujeto sabe algo que no sabe que sabe - y que apunta a permitirle al sujeto relacionarse con su goce y poder hablar de su deseo.

La dependencia entre necesidad, demanda y deseo.

Pregunta del público

Algo que se afirmaba hace rato de que el analista hace nacer el inconsciente; hay una parte de Lacan en “Los escritos”, donde ¿qué podemos entender por el inconsciente, si es el discurso del Otro?; en ese sentido estamos hablando el otro o la otredad como a

sí misma o como semejante, ¿cómo podemos entender el concepto aquí en este planteamiento, cuando se habla de que el analista hace nacer el inconsciente?

María Hortensia Cárdenas

Cuando el sujeto llega a la vida, entra en un mundo de lenguaje, ya es hablado antes, entra a una estructura de lenguaje. El inconsciente está hecho de significantes, –si podemos hablar de cierta sustancialidad del inconsciente, que no la tiene, pero algo de eso podemos decir –, los significantes, las palabras, representan a un sujeto. Si hay algo posible de hacer respecto del síntoma en relación con el inconsciente, es solamente en el dispositivo analítico, en el encuentro con el analista, que puede ser uno u otro – uno hace una elección particular vía la transferencia –, que posibilita suponerle un saber a él. Una suposición de saber que va en la misma línea de la suposición de saber del propio inconsciente y que necesita de esta presencia para que aparezca el inconsciente.

Uno no viene a la sesión hablando de su inconsciente; se necesita de este artificio, esta presencia del analista que tiene un valor ahí, en la transferencia, como un valor de objeto, de objeto *agalmático* decía Lacan en su seminario de “La transferencia”. Como algo que es muy valioso porque tendría ese saber valioso para dármele y la transferencia se sostiene porque tiene algo para decirme. En la sesión analítica uno siempre espera esa palabra que la interpretación aliviaría de alguna manera lo que está ocurriendo.

Si quiero resaltar el punto de la presencia del analista es para ubicar bien de qué modo es posible que este síntoma pueda tener algún tipo de transformación, efecto del análisis, que no sea de la palabra de un Otro completo que venga a decir lo que le pasa al otro, lo que le pasa al paciente; un Otro que tenga todo el saber, sino que es una intervención que produce la aparición del inconsciente a partir de las propias palabras del paciente.

Un paciente obsesivo muy preocupado porque la esposa no lo desea a él, pero, que a ojos de los demás él es un modelo de padre, un modelo de esposo, no entiende cómo es que ella no lo quiere más, no lo desea. Relata un sueño en el que entra a un baño, se está lavando las manos, mira al espejo y se ve que, para su sorpresa, tiene una mancha en la camisa, que está todo sucio, todo está sucio y que esto lo sorprende tanto. Mi intervención fue decir: “Nada más sucio que un baño”, que se juega con el equívoco, es decir: el baño no tendría que ser lo más sucio, todo lo contrario, uno va ahí justamente para limpiarse. Estas palabras producen un efecto a nivel del trabajo analítico desde lo pulsional. Abre una vía totalmente distinta al discurso que había tenido hasta ese momento que lo sorprende y de inmediato tiene un efecto para encadenar de una u otra manera su discurso en relación al modo de goce de este sujeto.

Es importante la presencia del analista porque no va al análisis por *chat*, ni por teléfono, ni por correo electrónico, ni por interpósita persona; la presencia del analista implica que hasta la espera en el consultorio tiene efectos en un sujeto, por la aprehensión del momento. Ocurre que por efecto de la transferencia se sueña con el analista, se piensa en él, porque ya está en la economía libidinal del sujeto, ya forma parte de su discurso, porque el analista se presta a eso, se presta con su presencia.

Pregunta del público

Sobre el acting out y el síntoma, no sé si estoy entendiendo bien pero trato de ligarlo al quehacer institucional de donde yo vengo, entonces de pronto, lo quisiera decir en voz alta, cómo lo he aprendido para ver si es como yo lo entiendo, si es adecuado o no. Esto del síntoma sí me queda claro porque tengo casos muy dramáticos, por ejemplo, en el programa de atención a población de calle que en su mayoría son usuarios de sustancias y de repente, en algunos casos, es muy dramático ver cómo el deterioro físico se va dando y no paran y no paran. Pero también tenemos otro tipo de población que atendemos que son los niños que les llamamos “En riesgo”, que son niños que viven en familia que van a la escuela y que también son atendidos por la institución y en alguno de estos casos hay niños que son canalizados por las escuelas a la institución, con la idea de que tienen problemas de conducta, tienen problemas de indisciplina y de repente a mí, en algunos casos, me hace pensar, no sé si en todos, pero yo lo relaciono con la idea de acting out esa idea de estar tentando y tentando a los demás, como a diferencia de que el síntoma es goce, el acting out sí es un llamado a otro, porque a veces en el caso de algunos que tienen estos problemas de conducta, uno le rasca tantito a la historia familiar y es un verdadero desbarajuste en donde no hay claridad del lugar de cada quién en la familia, ningún límite ni nada y según yo, algunos de esos casos son, los niños que están como, así como “Juanito” con la fobia, a su manera, llamando “Ay por favor que entre un padre y me separe de mi madre”, creo yo que en muchos casos podría ser una especie de acting out entonces no sé si lo estoy entendiendo bien pero así lo entiendo yo.

María Hortensia Cárdenas

El *acting out* está siempre dirigido a un otro, dirigido a un otro que en el caso del analista es un llamado a la interpretación, a poder introducir un corte que de algún sentido. Efectivamente, en el trabajo institucional, nos topamos siempre con este imposible, imposible que Freud plantea desde un principio: que educar, gobernar, y el psicoanálisis son imposibles. En el sentido de poder dar cuenta de una posición del padre que pondría en orden, regularía de manera perfecta todo: es un imposible. ¿Qué tan posible es prevenir o no prevenir? El sujeto tiene experiencias absolutamente singulares, que influyen de maneras muy diversas y no pueden ser evitadas con la prevención. Es un ideal pensar que los niños tengan situaciones excelentes de vida, que los lleve al “no síntoma”, a no sufrir nunca. Por supuesto que en niños de la calle es más posible tener manifestaciones del tipo que tienen ellos: de abuso, de drogadicción, de todo ese malestar que todos conocemos. Eso no significa que un otro sujeto que viva en mejores situaciones sociales y económicas no va a sufrir de manera singular y que no va a tener un síntoma.

Todo sujeto por el hecho de ser humano, marcado por el lenguaje y por el goce, siempre tendrá algo de sintomático y lo pondrá en una situación de sufrimiento. En ese punto nada se puede hacer desde la prevención para evitar que se instale en el sujeto una cierta marca de goce que lo lleve siempre, por exigencia del síntoma y del goce, a lo peor. Venga de donde venga un sujeto, del estrato socioeconómico o como ustedes quieran llamarlo, siempre habrá la posibilidad de la contingencia del síntoma, de la aparición de un síntoma o de un modo particular de respuesta. Por supuesto que en esto siempre interviene el tipo de madre y el tipo de padre que tiene y todas las condiciones alrededor de su vida.

Pero también sabemos que en una familia muy bien estructurada se puede tener una hija santa y otra de la calle: con los mismos padres; o se puede tener ciertos síntomas particulares. Entonces, en el trabajo institucional, en estos casos que mencionas, si bien hay el componente social y de contingencia -de lo que le toca vivir a cada sujeto-, hay que saber tomar lo singular de cada uno de esos casos, para no decir que todos son iguales y se los etiqueta como niños abusados, niños de la calle. Siempre hay que abordar el trabajo de una manera particular.

Nos topamos con esta situación cuando la institución nos da un armado simbólico de que cómo debería de ser todo, en el mejor de los casos; pero no siempre nos enfrentamos al mejor de los casos. Y para cada sujeto hay que saber encontrar una respuesta singular, saber abordarlo en su particularidad, ya sea en el consultorio privado o en la institución. Cada caso desde su singularidad, ya sea en el consultorio o en el trabajo *entre varios* donde todos los miembros de la institución, de manera interdisciplinaria o en el trabajo que tienen en relación con los niños, toman en su singularidad cada uno. Y con eso sabemos que la respuesta que la institución tiene es particular para cada uno: no es una respuesta universal para todos.

Pregunta del público

Es muy pertinente la observación, sin embargo, me parecería que se están dando como demasiada carga, se está observando todo en la particularidad, en la diferenciación del sujeto. No obstante como parte de un grupo colectivo, también hay ciertos elementos compartidos en el ámbito de lo simbólico etcétera, que se están jugando incluso a través de la individualidad a través de significantes compartidos; por ejemplo la parte de mito, que estructura incluso también síntomas; un grupo social que va construyendo y estructurando síntomas, todo síntoma también se refiere a una colectividad, a una sociedad y pienso yo que también es una parte para tenerlo en vista o presente por parte de toda institución, de toda postura de analista ante una intervención individual. Considero yo que también es una parte importante, no nada más desde esta singularidad sino también verlo desde una colectividad, desde mitos simbólicos que compartimos, que responden incluso no nada más a los grupos sino incluso a momentos históricos de los mismos grupos sociales.

Yo noto la importancia de actividades, no nada más dirigidas a un individuo, sino también algo de lo que a veces es jugar con el imaginario, de intervenir en ellos, a través de hacerse de historias colectivas, etcétera, etcétera.

Yo pienso que también es importante no perder de vista esta parte de los sujetos, de los sujetos como colectivos, no nada más como seres diferenciados. Porque incluso en ese sentido el síntoma que está aportando el individuo, también es un síntoma que está participando en la institución, por esta parte de hablar el mismo lenguaje, por ejemplo, estar ubicados en un territorio compartido, tener referentes similares; pienso que es importante también, no perder de vista esa parte y porque ello acarrea tomar una postura, eso tiene mucho que ver con la postura que tiene el analista en el ámbito de conductor.

María Hortensia Cárdenas

Estoy de acuerdo en que hay un síntoma de lo colectivo, hay un malestar que se comparte en lo colectivo y la necesidad de armar ciertas estructuras que tienen que ver con los símbolos y lo mítico para dar cuenta del malestar. Particularmente Freud nos

enseñó esto en relación al malestar en la cultura. Cuando hablamos de síntomas se llega a ese punto donde hay un desfallecimiento del sujeto que hace imposible soportar más su síntoma. Es la oportunidad de dar una respuesta desde lo singular, porque es un momento en donde el aparato social simbólico no puede dar más cuenta, no puede sostener al individuo y es ahí donde operamos en el punto más singular para ubicar al sujeto.

Hay un colectivo que está hecho de sujetos, y existe un momento o área de singularidad para cada uno que la institución debe saber tomar a cargo. El riesgo se presenta en el trabajo institucional cuando un discurso se cierra mucho, entonces hay que saber hacer un cálculo justo y preciso en cada uno de los casos para poder operar. No un discurso que cierre, que identifique, que cristalice algo: “Somos todos de este grupo”.

Y es verdad que no hay nada más desesperante que no tener con qué identificarse: identificarse es como decir “ya sé quién soy”. Quedar etiquetado como el niño de la calle, marca una dificultad para el trabajo. Sobre todo cuando ese niño de la calle va a seguir siendo un hombre de la calle. Entonces la responsabilidad no va a caer sobre el sujeto, y sus actos, sino en la responsabilidad de lo social.

Por supuesto que lo social y lo político tiene una responsabilidad respecto al malestar en general, una responsabilidad que tiene que ver con dar un orden y con dar los medios para que la población pueda subsistir, y esa es la responsabilidad del Estado; pero no es lo único ni es suficiente. Es necesario poner sobre la mesa la responsabilidad de cada sujeto en lo que le ha tocado vivir, en la elección inconsciente que ha hecho de su síntoma.

Intervención de Marcela Almanza

Estaba recordando algo en relación a algunos términos que comentaba María Hortensia en relación a la clínica y las intervenciones del analista entre lo que es la lógica formal que solamente es verdadero o falso y la lógica modal que está incluida en estas 4 modalidades lógicas: Imposible, posible, contingente y necesario. En ese sentido y a raíz de lo que comentaba el compañero aquí, recordaba una frase de Freud en un texto que se llama “La sexualidad en la etiología de la neurosis” de 1898 en el que habla de las contraindicaciones al tratamiento psicoanalítico, - creo que menciona tres al menos, una con niños, otra en relación a los ancianos con el poco de vida que les quedaría para iniciar ese proceso y el tercero es a los factores culturales en juego. Pero acto seguido el mismo Freud dice que observa esas contraindicaciones en ese momento de la clínica porque las está diciendo en relación a lo que él ha construido como teoría hasta el momento, sobre todo en relación a la psiconeurosis - histeria y neurosis obsesiva - pero que conmina a los futuros psicoanalistas, a los que vendrán después de él a intentar y a proponer nuevos dispositivos de abordaje para otro tipo de patologías que para él en esta época eran inabordables, por ejemplo, todas las que mencionábamos de las neurosis actuales –bulimia, anorexia, adicciones, etcétera-, y la posible vía para pensarlo.

Y nosotros cómo analistas podemos inventar nuevos dispositivos de abordaje, de eso que aparece como un sufrimiento al margen de la posibilidad de que alguien se formule una pregunta. Por ejemplo, en el caso de los denominados toxicómanos, para quienes en lo general no hay una pregunta en juego acerca de por qué toman o por qué dejan de tomar o porque no pueden dejar de tomar compulsivamente, sino que más bien algo aparece como sufrimiento, como pregunta en relación al entorno de esos pacientes.

Ahora para que se genere una pregunta hay que poner a trabajar algo en juego, por ejemplo, en las instituciones hay que hacer todo un trabajo de sostén y de alojamiento, de todo lo que rodea a este tipo de casos. No se dan de manera espontánea.

Eso circula en lo social, circula en las identificaciones, en esta época más a nivel horizontal, entre pares, en nivel vertical, en relación a lo que marcabas sobre la decadencia del padre, la inexistencia del Otro en la época en la que vivimos y me parece que un poco la apuesta para todos los que trabajamos en instituciones, que trabajamos en algún momento o que trabajamos actualmente o recibimos pacientes ligados a instituciones, es crear las condiciones para trabajar en esa lógica no formal de verdadero-falso, sino bajo algún tipo de instancia que creen variaciones sobre el mismo tema; trabajar con las contingencias para producir ese pasaje de la impotencia a la imposibilidad, las sucesivas impotencias en las que vive cada uno de nosotros.

María Hortensia Cárdenas

Es una orientación también para la pregunta que hacías sobre el *acting out*, en el sentido de poder incluir si algo de la función del padre está presente en estos casos de los niños de la calle-, para poner un cierto límite al *acting out*. Es solamente en el momento de la contingencia del *acting out* donde hay que ver cuál es la buena manera de responder en cada uno de los casos. porque no hay una manera de decir que para todos los casos, a todos los *acting out* respondemos de un modo, porque la respuesta del sujeto va a ser: “así no es”.

Pregunta del público

No sé si pudiera dar un caso en el que se muestre cómo se logra que el sujeto cree menos en lo que su inconsciente está interpretando.

María Hortensia Cárdenas

Creo que es la operación analítica mínima . Es como en el caso “Dora”, ahí ella interpreta que el padre la vende, la ofrece libremente al señor K. con tal de quedar libre para estar con la señora K. Y ella es víctima de la situación, esa es su interpretación. La intervención de Freud es la pregunta por su responsabilidad y participación en lo que ocurre. Eso produce una pregunta en ella; la divide como sujeto porque la confronta con su manera de participar en todo esto, que la lleva a una rectificación en su posición, que la llevaría a interpretar de otra manera distinta a ser una víctima de lo que le ocurre.

Pregunta del público

Cuando usted habla del síntoma dice que viene siendo como una respuesta, enigma de la no relación sexual pero que por otro lado está el goce inscrito en el cuerpo. Yo pensaba en esto del goce inscrito en el cuerpo y lo ponía en relación a lo que hacen hoy los jóvenes: se deforman el rostro, se hacen tatuajes o las argollas.

María Hortensia Cárdenas

Como si no bastara lo simbólico y hay que inscribir más. Hay una inscripción de goce para cada uno, una inscripción que viene desde las primeras experiencias de goce en el cuerpo; el cuerpo es una sustancia viva y el goce se inscribe en el cuerpo. Se goza también del significante, pero se goza sobre todo desde el cuerpo. Hay sujetos, cómo los mencionados, para los cuales esas manifestaciones sintomáticas no son síntomas; más bien, producen el efecto de un mejor reconocimiento social. Cuántas madres que tienen a una hija anoréxica les parece que es "bueno", "está delgadita", no se les hace ningún problema porque representa un ideal de belleza, a partir del cual se legitima hacerse estos implantes, recortes, intervenciones quirúrgicas que ponen en riesgo la vida del sujeto. Sirven por lograr un ideal sin preguntar qué consecuencia puede tener para cada uno. A veces hay consecuencias nefastas en el propio cuerpo, sin siquiera conseguir lo que se deseaba: porque fue mal hecho, porque la técnica fue errónea, porque el cuerpo no respondió, etcétera. Es lo propio en el malestar de ahora que dice cómo ser en un mundo de consumo. Ese es el momento en donde siempre nos planteamos los psicoanalistas de qué manera podemos hacer algo con un síntoma que no produce sufrimiento y que se basta a sí mismo.

Tercera parte: caso clínico

María Hortensia Cárdenas

El síntoma en el niño –dice Lacan–, se encuentra en el lugar de responder a lo que hay de sintomático en la estructura parental. Los síntomas vistos como problemas de comportamiento se buscan corregir, eliminar, educar o normalizar de acuerdo a patrones ideales o culturales. La operación del análisis es otra. La clínica contemporánea de la infancia está centrada en la variedad de "monosíntomas", síntomas únicos. Así cada vez más tenemos más declinaciones del malestar en el niño que son descritos como niños hiperactivos, niños con déficit de atención, disléxicos, niños precoces, niños inclasificables, etcétera. Son etiquetas o significantes que alienan al niño en un rótulo, un sello o una etiqueta que dice "Niño disléxico; niños hiperactivo", que incluso con siglas "ADHD", que son las siglas en inglés por el "Déficit de Atención y Desorden de Hiperactividad" que muchos conocemos.

¿Qué se espera del psicoanálisis de un niño?

Lo primero que habría que señalar es que un psicoanálisis en la infancia no borra una neurosis adulta. El caso que les voy a presentar ilustra muy bien a las "Dos notas sobre el niño", de Jacques Lacan que les comenté hace un momento. Como recuerdan Lacan ubicó dos distinciones en estas notas; por un lado las funciones de la madre y del padre, y por otro lado la distinción entre neurosis y psicosis. En la psicosis el niño queda pegado, atrapado en el fantasma de la madre: es un objeto que completa a la madre. Del lado de la neurosis el niño es el síntoma de la verdad de la pareja parental. En la cura de un niño, como en todo análisis, hay que buscar la constitución del síntoma analítico, es decir, su propio síntoma que es efecto de la implicación del niño en el análisis.

Esta operación se sostiene en la transferencia, en la instalación del sujeto supuesto a saber, para que pueda encontrar un sentido, poner un orden en lo que le ocurre; pero también para poder atrapar algo de lo real de su síntoma. El niño tiene que poder preguntarse por lo que le ocurre.

La posición del analista es interrogar al síntoma para que aparezcan los significantes amos que lo comandan, pero también para que aparezca el goce como la verdad del síntoma. Para orientarnos bien en la cura de un niño hay que saber que los padres como pareja parental, ni uno ni otro son responsables de la castración en el niño. *Es el lenguaje el que opera la castración; la castración no procede del padre.*

Antecedentes

Ricardo tiene 11 años cuando llega a mi consulta por primera vez, en marzo del año pasado. Recibo primero un correo electrónico de la madre diciendo que quiere que atienda a su hijo. Ellos viven en un país vecino al mío y su hijo debe venir a Lima a quedarse a vivir con sus abuelos y tíos.

Una psicoanalista de la ciudad les dio mi dirección. Me explica por correo que Ricardo tiene un hermano dos años y medio mayor. Desde niños ellos dos se pelearon mucho, pero conforme crecieron fue peor.

Hace dos años el hermano dejó de hablarle a Ricardo luego de un pleito; no le habló más, no le dirigió la palabra, lo ignoraba. Acababa de suceder un pleito mayor: estando en el colegio, el hermano le echó agua como jugando a carnavales. No se hablaban nada y de repente viene el hermano y le tira agua de carnavales. No sé si se juega carnavales acá tirándose agua también, pero bueno eso ocurrió.

En ese momento Ricardo se sorprende; tenía un jugo en la mano y se lo lanza. Se lo lanza y los amigos del hermano que estaban en el patio escolar se burlan de él y éste se enfurece y se le tira encima a Ricardo y le da de golpes muy, muy fuertes. Los tuvieron que separar y le llamaron la atención al hermano.

En ese momento el hermano le dice que mataría a Ricardo. En la casa hubo una escena violenta en la que el hermano trata de agarrarlo, pero con ayuda de la madre Ricardo pudo escaparse –estaban en la habitación de la madre-, y se escapa al balcón de la habitación y cierra la puerta con llave desde afuera. Afuera hay un vidrio que deja ver a Ricardo la escena en donde el hermano está totalmente descontrolado; la madre tratando de controlarlo y él dando de gritos que quiere matar a Ricardo.

Es una escena muy violenta que afecta a la madre y se pone mal, tiene un desvanecimiento, solamente eso puede ponerle un alto al hermano y se tranquiliza un poco. Vienen los paramédicos, la ayudan y luego ella habla con el hijo mayor, él dice que no sabe lo que le pasó, que algo ocurrió y que no podía controlarse.

Por recomendación de los doctores llevan al hermano mayor al psiquiatra, quien dice que los problemas que tiene es por Ricardo; que el hermano ya lo había aguantado lo suficiente y recomendó una evaluación urgente a Ricardo. Su recomendación fue que los dos hermanos debían separarse y que no podían seguir viviendo juntos.

Es así como Ricardo llega a Lima y, sin embargo, la madre dice “Pero, este psiquiatra cómo puede decirme eso si nunca vio a Ricardo”.Pone en cuestionamiento que el psiquiatra deduzca, de la entrevista con el hermano, que el problema es Ricardo. Sobre todo ella pone en duda la evaluación del psiquiatra, porque cuando vio lo que ocurrió

con el hermano mayor, ella recordó claramente cómo es que su propio hermano se ponía cuando tenía una crisis psicótica. A ella no le deja ninguna duda de que algo pasa con el hijo mayor. En Lima, Ricardo fue evaluado por la psicóloga del colegio y el resultado fue que él tenía una agresividad contenida y de rencor contra el hermano.

Estos son los antecedentes. Tenemos de antemano el dictamen del psiquiatra que la madre discute, es más, no puede entender cómo pudo deducir que Ricardo era el del problema si nunca lo había visto. Para ella el psiquiatra se había dejado manipular por el hijo mayor; ese es su gran temor, que el mayor siempre manipule. Por otro lado, la evaluación psicológica etiqueta al niño como agresivo, lo que le preocupa al colegio y coloca a Ricardo en la mirada de todos.

Desarrollo de la cura

Fui al colegio para tranquilizar a los profesores y comentarles que Ricardo estaba en tratamiento. La preocupación en el colegio disminuyó porque en realidad Ricardo tiene muy buen rendimiento, es un chico muy hábil. La queja de la madre por Ricardo es que si no se le hace caso, da pataletas con llantos y gritos. De niño, en el colegio, les pegaba a sus compañeros y no aceptaba las reglas del salón. Tenía un modo descarado de rechazar la autoridad de los mayores y ella reconoce que no sabe poner límites, pero también cuando se cansa es drástica con los castigos; no les pega pero les pone restricciones fuertes en lo que más les gusta.

Pero la mayor queja de la madre es con su marido –ahí aparece-, tiene una relación distante, fría, sin mayor comunicación; él no quiere hablar y están separados íntimamente desde hace un largo tiempo aunque viven juntos. Ella está cansada de su marido y quisiera separarse pero no da el paso. El esposo tuvo una crisis de estrés antes de casarse –, por exceso de trabajo y estuvo en tratamiento por un año.

El hijo mayor desde bebé fue serio, receloso, parco; en cambio Ricardo desde muy niño fue un niño cariñoso, meloso, muy despierto y sociable, muy cercano a la madre. Se va perfilando un poco la relación de cada uno de los hijos con la madre y en relación también con el padre.

Lo que aparece de las primeras entrevistas es la posición de Ricardo de sentirse responsable y culpable por la separación; dice “Siempre molestaba a mi hermano”. Dice que el hermano se molestaba tanto con él porque él lo molestaba y en ese momento está solo y expulsado. Insisto con la madre que le diga la razón de su venida a Lima, para tratar de ubicar un poco la situación con la enfermedad del hermano, la causa, porque Ricardo asume la responsabilidad absoluta de lo que ha ocurrido.

Ricardo concluye en una sesión “Las personas son malas y no se puede hacer nada”. La siguiente sesión dice que hay chicos molestos con los que nadie quiere jugar y chicas que molestan a los chicos para luego estar mintiendo. Hay una pregunta por la diferencia entre los sexos y la actitud que cada uno de ellos pudiese tener; los chicos hacen esto, las chicas hacen lo otro y hay la mentira de por medio.

Los primeros momentos de la cura están dedicados a hacer el árbol genealógico de la familia. Como Ricardo siempre vivió fuera de Lima no conocía a todos los miembros de la familia –es una familia de Lima y tuvieron que salir por el trabajo del padre-; Ricardo no conocía bien a todos los miembros de su familia, y se empeñó en saber quién era

quién, en saber los dos apellidos de sus padres; sus cumpleaños; los nombres de los abuelos; en sacar la diferencia de edad entre él y su hermano; en realidad Ricardo no se ubicaba bien en su linaje, sus padres han hablado muy poco de la familia.

Ricardo tiene algunos episodios de orinarse en las noches y de repente trae un juego *Gameboy* sobre terroristas y rehenes, rehenes que los llaman en inglés *Hostages* pero él pronuncia “jostechados”, y digo “¿como qué?”, y él mismo dice “como echado, planchado, acechado”; “¿Acechado cómo?” digo, y dice “En el baño, porque a veces quiere uno ir al baño y no puedes avanzar más en el juego, estás apurado, matas a tus amigos (en el juego) y al final te se suicidas”. Cuando uno se encuentra acechado todo indica que está en las vías de ser apresado en su interior. Le digo “A los rehenes también los liberan”.

Jacques-Alain Miller, en un texto que me parece magnífico para trabajar en la clínica con niños, que se llama “El inconsciente intérprete”, enseña que a los niños hay que dejarlos elaborar, más que interpretar; facilitarles la elaboración introduciendo los puntos que tocan algo del inconsciente. Si esto es eficaz –dice Miller-, es porque todo ello necesita la eficacia del lugar analítico. Hay que dejarlos nada más elaborar. El dispositivo analítico es el lugar de la transferencia de la suposición de saber, de la interpretación, que el mismo inconsciente hace y hay que acompañarlo en este recorrido.

Por un lado, los padres hablan de los hijos –parlotean como diría Lacan-, y el niño capta las palabras en el cuerpo y se esboza un cierto sentido. Es un malentendido, es un equívoco de entrada. Ricardo dice “Cuando un hijo nace mal es culpa de los padres”. Pregunto “¿Y qué puede hacer el hijo?”

Por otro lado, las teorías sexuales infantiles tienen un lugar especial en la elaboración de los niños. Hay que ver cómo se despliegan las ficciones y mitos en el niño para encontrar los efectos del lenguaje en él. A partir de que dice que le da vergüenza decir cómo nacen los niños, Ricardo empieza a traer un libro de mitologías griegas. Le interesa en particular Hércules, el fortachón, que puede con sus manos matar, dice que cuando nació dijeron que mataría al padre. Cuentan que Hércules en el momento de su nacimiento, dijeron que mataría al padre. “¡Edipo!”, digo, y dice “No, qué es eso”. Le cuento la historia de Edipo y al terminarla corto la sesión.

La siguiente vez trae su libro y cuenta la historia de Narciso, luego del nacimiento de Eco, y de Arácnia, esta mujer que es una araña y que pica para matar. Va tejiendo historias con todos estos elementos y está atento a todo lo que no entiende. Trae luego un libro pequeño que se llama “El pequeño vampiro” y dice que es raro este cuento, porque es un vampiro y una humana que se enamoran y se pregunta por las mujeres.

Y a la vez hay preguntas por sus padres. Ricardo recuerda que su padre le contaba la historia de Marco, el niño italiano, que sale de su hogar y que se va a Buenos Aires a buscar a su madre. El cuento está basado en el libro “Corazón” de *Edmondo De Amicis*. Ricardo comenta que su padre le contaba la historia de Marco pero que no la recordaba; corto la sesión diciendo “¿Cómo será esa historia?”

Regresa a la siguiente sesión diciendo que había preguntado y le dijeron que Marco se había ido a buscar a su mamá. La pregunta que ahora surge en él es, ¿por qué su papá no

fue a buscarla y dejó que Marco tan pequeño se fuera solo? (Recuerden que él está en Lima solo.)

Luego inventa una historia de unos choclos mutantes –“choclo” es una palabra andina en el Perú que significa maíz-, resultados de juntar una semilla de choclo con una semilla de piña y nacen los mutantes, entonces son choclos-piñas. Relata que los humanos quisieron que entran a la sociedad pero se rebelaron porque estaban enojados porque son piñas y los mandaron a Marte. Ahí están preparando la rebelión de las piñas.

Coincide este momento del análisis con que la madre está en Lima acompañándolo y ha pensado regresar a la ciudad en donde viven llevándose a Ricardo. Y de repente la madre me llama desesperada, porque ha recibido un correo electrónico, porque la idea de que quiere regresar con Ricardo le llega al hermano, quien envió el mensaje: “Te odio y si lo traes de vuelta lo mato; no me subestimes, sabes que lo hago y si puedes muérete”.

Eso pone a la madre absolutamente en alerta, piensa que es una situación que ameritaría medicación para el hermano mayor. Su problema es que este hermano mayor no va a tomar ninguna medicación por voluntad propia, entonces se la tienen que mezclar con el jugo; ella es la encargada de dársela sin que se dé cuenta.

Tiene que regresar a la ciudad donde viven; deja a Ricardo y otra vez surge la sensación del abandono, vuelve a portarse mal en la casa de la abuela y todos se quejan de él. Las quejas van y vienen y dice que quiere que vengan a verlo, es decir, él se queja y la abuela viene a reclamar que hace todas esas cosas porque quiere que la madre vuelva por él. ¿Qué hacer en este caso?

Ahora, por último vuelve a preguntarse por qué él tuvo que venir a Lima y no su hermano. Dice “Antes yo me equivocaba y escribía “Dark Vader”, y él cuando vio la película se dio cuenta de que no era “Dark” sino “Darth”, y de inmediato dice “Es así como *Hagritte* y *Harry*” de Harry Potter - Hagritte es este personaje grandulón. Asocia y dice que no entiende por qué en la historia de Harry Potter a Harry lo llevaron con los tíos cuando sus padres murieron; entonces respondo “Porque eran no magos –los tíos-, y podían protegerlo de *Voldemort* el asesino; y él insiste en que Harry podía haberse quedado con *Hagritte* o con *Dumbledore* que es el mago bueno de la película. Le pregunto “¿Y dónde tenía que haberse quedado?”, y él de inmediato, tomando la pregunta personalmente, responde que en Lima y dice “No había otro lugar; era sí o sí. Pero no me resultó tan mal porque me fue bien en el colegio”.

A Ricardo la muerte lo ronda desde que es muy chico y lo amenaza desde un inicio. A los 8 meses de nacido Ricardo, a la madre le da una laberintitis - es un problema con el oído que provoca mareos - por stress; entonces por orden del pediatra ella tuvo que dejar de cargar a los hijos, de bañarlos, de atenderlos: no vaya a ser que se caigan. Y tuvo un tratamiento largo y alrededor de esa época la madre tuvo un susto muy grande: en una ocasión en que ve que Ricardo muy precozmente, casi gateando, se sube a una cajonera en donde tiene la ropa y los juguetes y está a punto de caerse; ella dice que no entiende ni cómo se subió, pero fue el momento en el cual estuvo a punto de caerse y golpearse.

Al año Ricardo se cae de las escaleras y se hace una herida muy fuerte en la frente que implica puntos de sutura. A los tres años vuelve a caerse de las escaleras y vuelve a golpearse en el mismo lugar, se abren los puntos y tienen que volver a suturar. Dice “Tengo como una pelota”, que es algo extraño que tiene ahí como una pelota y dice “me toco la cicatriz y es bien raro; es como si tuviera una bola adentro”, y me dice “No lloré, no me acuerdo; tendría que preguntarle a mi madre cuántas veces estuve al filo...” “de la muerte”, digo, y corto ahí la sesión.

La siguiente sesión trae un papel con signos, bien particular porque a cada letra del alfabeto le corresponde un signo, que puede ser una equis con dos bolitas en cada uno de los espacios o lo que quieran ustedes imaginar pero son signos para cada letra: Es un código para descifrar, escribe una frase con los símbolos y me dice que lea. Voy leyendo, y voy escribiendo debajo los signos letra por letra, dice: “Yo-no-me-lo-sé-de-me-mo”; y entonces hay un error en un signo y que no puedo seguir descifrando, le digo “No entiendo qué dice acá”. Lee y empieza a borrar porque había escrito mal en la separación de las palabras y dice “Ría”, “No me moría “dije; responde: “No, estaba equivocado, no dice eso, dice me-mo-ria”; le digo “Yo-no-me-mo-ría”; “¿Acaso alguna vez estuve a punto de morirme?”, me dice; continúa: “Tal vez, pero no me di cuenta”.

En “La tercera”, Lacan dice: “La interpretación no es interpretación de sentido sino juego sobre el equívoco. Con el equívoco se captura el sentido con que el inconsciente cifra y el sinsentido con que tropieza. El analista interpreta no siguiendo la historia del niño, sino con lo que al momento ocurra en el tropiezo. Este equívoco permite aparecer el saber. Hay un modo de goce articulado a la muerte que dice algo del síntoma. El síntoma atrapa algo de un modo de funcionamiento del que el sujeto necesita servirse. El sujeto inventa algo que tape o supla la no proporción sexual y también algo que produce satisfacción con el cuerpo”.

Ronda de preguntas

Quisiera añadir lo siguiente: ¿Por qué no mandó al hermano a Lima en lugar de Ricardo? La madre se veía en la necesidad de atender al hijo mayor. No he visto al padre porque nunca ha ido a Lima, en todo este tiempo que trabajo con Ricardo. El padre no quiere saber, por eso la madre sabía que no podía dejar a Ricardo solo con el padre; lo único que ella vio como posibilidad fue dejarlo con su familia, protegido, resguardado, pero para Ricardo es la sensación de absoluto abandono y de expulsión.

Pregunta del público

Ese desorden del hermano mayor que amenaza con matarlo, que le pide a la madre que no lo lleve de regreso y a final de cuentas no regresa, ¿también tiene que ver con esta ausencia, abandono? ¿Quiere decir que la ley es el hermano mayor?

María Hortensia Cárdenas

No hay que confundir con que el hermano de Ricardo sea quien impone la ley; hay un Otro que invade a ese hermano y que implica una cosa que lo comanda y desde ahí habla; no es una orden para que lo quieran más, de manipulación respecto a la madre; es algo que no puede contener, es el Otro invasor que tiene que eliminarlo nada más. La

medicación se hace necesaria para que algo de eso pueda disminuir, para que el trabajo terapéutico funcione, para que pueda disminuir un poco la fijación que tiene con el hermano como el Otro invasor. Es algo que hasta ahora no se logra y que va para dos años que vive en Lima separado.

Pregunta del público

A propósito de lo que dice Jacques-Alain Miller sobre la cuestión que en el análisis de niños no hay que interpretar, sino permitirles una construcción, dejarlos elaborar, me parece que en el caso que nos ha presentado usted hace uso de la interpretación. Si pudiera explicar como, en ese caso particular de análisis de niño, ha permitido la elaboración.

María Hortensia Cárdenas

Me parece que cuando uno explica la construcción de un caso, hay que saber de qué manera una intervención del analista produce efectos; entonces quise hacer ese encadenamiento con algunas intervenciones que tuvieron un efecto. Una interpretación siempre se mide por eso, por sus efectos a partir de la interpretación del inconsciente.

Entonces se pudo hacer esa cadena de elaboraciones con los mitos; es un niño muy hábil y muy lector: un niño de 11 años que lee mitologías griegas. También es muy creativo: por ejemplo, esa idea del choclo mutante con la piña, y que hay la rebelión de las piñas porque los humanos las expulsan, etcétera. Siempre está presente el punto de expulsión y que él siempre queda en ese punto de expulsión como los mutantes: él está fuera de todo.

Hay que saber también sostenerlo en un punto en donde él tendría que encontrar otra salida que no sea la expulsión ni el suicidio como con el “jostechado, acechado” y que no sabe qué hacer. También hay que incluir las ganas de ir al baño que precipitan que en el juego mate a los amigos y se suicide. Si se dan cuenta hay algo también en ese punto del goce propio con el cuerpo.

Pregunta del público

En el caso de estos dos hermanos, que tienen un problema de mucha violencia, en donde incluso el niño está expulsado, ¿cómo se mueve ahí la construcción de la identidad sexual en este tipo de relaciones?

María Hortensia Cárdenas

Más que hablar sobre una identidad sexual, lo que hay que ver es de qué manera este niño puede empezar a enfrentarse –tiene 11 años, va para los 12-, con su propia sexualidad, que es una manera de poder preguntarse por su sexualidad como hombre en relación con la mujer. La idea de las mujeres le da una vergüenza terrible; está en la edad de que no soportan a las mujeres; los mundos están divididos claramente, la mujer para acá, los hombres para allá. Más adelante va a ser otra cosa, pero por ahora él ha traído el tema a la consulta de una manera específica.

Pero la madre, en algún momento me escribe, -porque es la única manera en donde ella me puede decir alguna cosa-, que él está enamorado, un poco interesado por una niña. Por ahora lo que hay es vergüenza y si hay vergüenza es porque hay algo de sintomático en el cuerpo, algo que siente en el cuerpo.

Si hablamos de identidad sexual, estamos pensando que uno se identifica con algo que se presenta como un ideal y vamos a ver que no siempre hay un ideal al cual arrimarse y que los padres no dan la talla suficiente para indicar, claramente, cómo es un hombre o cómo es una mujer; de ahí todas las dificultades para hacer una elección que respondería básicamente a ideales. Lacan menciona, en su última enseñanza, que más que una identidad sexual, lo que hay es una elección inconsciente de una posición sexuada, y a partir de esa posición sexuada uno se relaciona con el otro sexo.

Pregunta del público

Usted comentaba que para que haya un análisis necesitas una demanda, y en el caso que nos presentó no hay ninguna demanda por parte del niño, como también no hay ninguna pregunta en el caso de niños autistas. Hay todavía una diferencia entre los niños autistas y niños como Ricardo, donde ya se ve la presencia de una pregunta. Pero en los niños autistas, que se sienten autosuficientes, ¿Cómo hacer?

María Hortensia Cárdenas

Muy precisa la pregunta porque en realidad, sobre todo en el trabajo con niños, la demanda viene del Otro: de los padres, de los maestros, y entonces ni siquiera los padres se hacen cargo de la demanda de los maestros.

Es la tarea del analista crear la demanda, la demanda del sujeto que se produce como efecto de la división del sujeto en el trabajo analítico. Si aceptamos hacer un trabajo con un paciente es porque es posible crear esa demanda.

Con la psicosis también nos orientamos en la misma línea: la posibilidad de que el sujeto pueda responder, que algo del sujeto pueda ser reconocido, que pueda empezar a diferenciarse, incluirse, excluirse, a hacer todas operaciones que lo singularizan.

México D.F., 12 de noviembre de 2005

Segunda parte

Jornada d'Estudio

Presentación de la Jornada de Estudio “El tratamiento de trastornos psíquicos graves en institución”

Dr. Jaime de León de la Mora

Director del Colegio de Psicología Universidad del Claustro de Sor Juana

En esta casa de estudios les damos la más cordial bienvenida, esperando un desarrollo muy exitoso de esta Jornada de estudio y de un enriquecimiento personal grande.

El Psicoanálisis ha cumplido ya más de 100 años, y desde sus inicios fue muy cuestionado, atacado incluso desde muy diversas posiciones: ideológicas, religiosas o supuestamente científicas. Sin embargo, podemos constatarlo, ha venido paulatinamente enriqueciéndose, extendiéndose, desarrollando nuevas aplicaciones y nuevas teorizaciones que han beneficiado a una amplia porción de la población mundial.

Ese es el caso del tema que nos convoca en esta jornada, esta aplicación del Psicoanálisis al tratamiento de niños en hospitales, que seguramente es una aplicación que enormes beneficios debe tener y que consolida esta idea de que el Psicoanálisis no fue una moda, no es una moda, sino ya una porción del conocimiento universal que va a permanecer. Les damos la más cordial bienvenida y el mayor de los éxitos. Gracias

Primera mesa de trabajo:

Marco

teorico

Presentación de la Jornada de Estudio

Miriam Gutiérrez Prieto⁴⁷

Buenos días, bienvenidos, gracias a todos ustedes por estar aquí hoy, nos espera un gran trabajo. Somos afortunados de ocupar muchas de nuestras horas, de nuestros sueños en querer saber algo de ese enigma que es el sujeto, los niños, los jóvenes. Creo que a todos nosotros, nos trae aquí nuestro deseo de saber.

Queremos agradecer a nombre propio, del Dr. Antonino Bori y todo el equipo de la Asociación al Dr. Jaime de León director de la facultad de psicología su presencia y su hospitalidad.

Nos honra la presencia de nuestros invitados, en esta mesa se encuentra la dra. María Hortensia Cárdenas, psicoanalista, miembro de la Asociación Mundial de Psicoanálisis, Vicepresidenta de la Nueva Escuela Lacaniana. El Dr. Hans Saettele, psicoanalista, profesor de diversas universidades, cofundador de Dimensión Psicoanalítica y autor de un libro reciente publicado por la UAM- X, “Palabra y silencio en psicoanálisis”.

Contamos también con la presencia de la maestra Gloria Xolot, Subdirectora de Apoyo Técnico Complementario de la Dirección de Educación Especial; la maestra Gabriela Martínez Iturribarría, Directora de la Facultad de Psicología de la Universidad Intercontinental; la maestra María Elisa de Lourdes Gutiérrez Díaz, Directora de Centros de Prevención comunitaria, REINTEGRA, I.A.P.

Hablemos entonces de ese enigma que nos presentan los niños y jóvenes, del sujeto en general, hablemos de las instituciones y del psicoanálisis. Y cuál es el punto de conjunción, cuál es el elemento que nos vincula. Una razón es, porque en las instituciones hay profesionales, médicos, psicólogos, pedagogos, incluso psicoanalistas, y del lado del psicoanálisis están los psicoanalistas; los consultorios y también las instituciones.

Existe -esta jornada lo muestra- un momento donde nos encontramos. Cómo, desde dónde nos encontramos, si tenemos distintas perspectivas, distintas tareas, ¿por qué?

⁴⁷ Psicoanalista, Directora de la Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana, A.C.

Este encuentro es posible por un asunto esencial a lo humano, la ética.

Cuál es la ética que nos convoca y permite el encuentro. Es la ética del sujeto, la ética de psicoanálisis, la ética del deseo.

Crear la posibilidad de que el sujeto hable, que el sujetos se pregunte, es solo posible si hay alguien que lo escucha.

Solo podemos escuchar algo, si nos dice algo de nosotros mismos, eso es el amor, dice Lacan, algo de nosotros mismos que no sabíamos, un descubrimiento. Y eso es posible solo si tenemos espíritu de sorpresa, deseo de saber.

La experiencia del psicoanálisis en instituciones nos muestra que algo de este descubrimiento se pone en acto.

El método de la *práctica entre varios* nos dice Antonio Di Ciaccia, pone su condición para acercarse al niño, la condición de colocarse en una posición de *saber no saber*. De ignorancia docta⁴⁸ nos dice Miller. No es para desfavorecer la función de la ignorancia, por el contrario, la ignorancia tiene una función operativa en la experiencia analítica. De alguien que sabe cosas, pero que ignora hasta cierto punto su saber, para dar lugar a lo nuevo que va a ocurrir.

Primer punto; el sujeto que demanda.

¿Quiénes son los niños, jóvenes o adultos ante quienes ponemos a prueba nuestra práctica? Son “autistas, hiperactivos, con trastornos del desarrollo, déficit de atención”. Estas definiciones son un riesgo, un saber cerrado, así se corre el peligro de la cristalización del sujeto. En el diagnóstico con la etiqueta, se coloca también un estigma, donde el sujeto “se fija en el lugar de objeto. Ante el enigma del deseo del Otro, se inmoviliza en un fantasma”⁴⁹.

Y si nos quedamos con eso, si perdemos ahí la singularidad del sujeto, excluimos al sujeto, si no suponemos que hay un sujeto, entonces no hay nadie ahí a quien escuchar,

⁴⁸ Miller Jaques-Alain, *Introducción al método psicoanalítico*, Eolia-Paidós, Buenos Aires, 2005, p. 33

⁴⁹ Lacan J., *Écrits*, Seuil, Paris, 1966, trad. esp. *Escritos*, Siglo XXI editores, México, 2003, p.808.

a quien hablar. Y entonces no hay poesía, no hay creación. Necesitamos poner este diagnóstico entre paréntesis, también entre paréntesis nuestro propio saber para poder sorprendernos del enigma que es el sujeto ante quien estamos convocados a responder. Y esa respuesta es con un *supuesto saber*, con un *saber no saber*, con una *docta ignorancia*.

Así, quienes estamos llamados a este reto de convocar al sujeto en el encuentro con su deseo, de convocar a la singularidad del sujeto, desde la singularidad de cada institución, de permitirle formularse una pregunta respecto a lo que le acontece, de hablar del dolor, en lo universal que nos representa; tenemos como herramienta, como el alimento humano al lenguaje.

En este punto quisiera referirme también, particularmente en el caso de niños, a las familias, del lado de las familias hay que decir que el objeto no puede ser el sujeto, el sujeto debe elegir un objeto para advenir sujeto, y como nos dice Miller⁵⁰ “el objeto debe ser elegido fuera de la familia, y esto debe considerarse como una estructura realmente elemental. El padre es la palabra y el sujeto hijo de la palabra.” Y ahí es donde la institución tiene una función muy importante. Entonces las familias recurren a las instituciones, y al psicoanalista. Están en busca de esa palabra que apadrine al niño, una palabra de límite, de referencia a Otro externo, pacificante, a un Otro que le permita la construcción de ese objeto de deseo. Ahí entran las instituciones con el psicoanálisis.

Segundo punto. El psicoanálisis

Los psicoanalistas trabajamos en los consultorios con la palabra, trabajamos también en las instituciones, y ¿no es con la palabra que lo hacemos también - y me pregunto, les pregunto - no es acaso también con la palabra que trabajan los pedagogos, los psicólogos, los médicos? ¿Y las familias de los niños y los jóvenes que atendemos, no se relacionan a través de ella?

Del lado del psicoanálisis podemos decir que el psicoanálisis para no extinguirse como los dinosaurios, debe responder al llamado de los malestares contemporáneos, con su dificultad. Y trabajar también fuera de los consultorios e inventar dispositivos que

⁵⁰ Miller Jacques-Alain, *ob. cit.*, p. 138

permitan apelar al sujeto en la institución, en esos espacios donde el sujeto habla, y que no es el *setting* analítico clásico, el diván. Que puede ser la escuela, el Centro de Prevención, de diferente manera pero siempre un lugar donde hay un sujeto que demanda ser escuchado en su lucha contra el goce mortífero que lo atormenta.

Tercer punto: Las instituciones

¿Quiénes son las instituciones donde trabajamos, son educativas, o clínicas, de prevención?

Con estas instituciones que participan hoy en estas jornadas nos une la posibilidad de escuchar el dolor del sujeto, porque esta población vive una situación de angustia que lo tiene ahí en la institución haciendo una demanda.

Una demanda de atención, para resolver una situación que tiene al niño, al joven, o a un adulto, de alguna manera, al margen de una situación escolar o familiar, al margen de un camino por el cual crear un lazo social que le permita preguntarse, hacer, o decir. Una situación de exclusión. Y nuestro trabajo, desde el psicoanálisis en el consultorio o en la institución es permitir la inclusión del sujeto, un trabajo de restitución de sus derechos.

¿Qué es el método de la *práctica entre varios*?

Es un trabajo con la palabra, el elemento *princeps* del psicoanálisis, y ésta es una perspectiva que pueden hacer suya los psicólogos, maestros, pedagogos, médicos, y de cualquier disciplina que se coloque éticamente frente a su tarea en una institución. Como plantea Lacan, aún en la condición del autismo, hay algo que decirles a estos niños.

El saber sobre la estructura del sujeto, su posición respecto a la palabra, es un saber indispensable para encontrar una manera de colocarse frente al niño, al sujeto en general, que llega con nosotros con una demanda de cura, una demanda de inclusión.

En 1992, Jacques-Alain Miller ha llamado *práctica entre varios* a una cierta práctica iniciada en 1974 en una institución. Esta primera institución y las otras que han seguido se ocupaban – y se ocupan aún – de situaciones muy graves: casos de autismo y de

psicosis en niños y en adolescentes. Es a partir de un objetivo preciso – probar o refutar la afirmación de Lacan de que también el niño autista está en el lenguaje – que ha sido desarrollada esta práctica psicoanalítica sin utilizar el *setting* del dispositivo como tal⁵¹.

Lacan ha dado los instrumentos para esta empresa: en efecto existe una diferencia entre el psicoanálisis como saber sobre la estructura, que concierne a cada ser hablante, y el psicoanálisis como dispositivo que permite acceder a la que se llama una experiencia analítica, y que requiere del ser hablante algunas condiciones precisas.

Nos dice Di Ciaccia⁵², las razones de la elección de recurrir a la práctica entre varios – es decir de no utilizar el dispositivo analítico como tal, sino de utilizar las enseñanzas del psicoanálisis para crear un lugar de vida, una atmósfera vivible para estos niños – no eran debidas a problemas institucionales, es decir problemas de equipo, sino a partir de la clínica. Nosotros decimos, es a partir del sujeto que recibimos en la institución.

Y los cuatro ejes han sido recreados en cada institución, el *partnership* de cada miembro del equipo con el niño o adulto que sufre, la reunión del equipo, la función del director terapéutico y la referencia teórico-clínica.

Este método no es sólo eso, no es sólo un método, es una práctica que pregunta a los profesionales sobre su ética, sobre su saber y sobre su propia subjetividad, afortunadamente, gracias en primer término a Freud, existe el psicoanálisis para respondernos estas preguntas. El psicoanálisis en este método se ha reinventado, se ha repensado, para cada sujeto, para cada institución, para cada profesional.

Hoy, la eficacia de la *práctica entre varios* se manifiesta en el hecho de la existencia de decenas de instituciones, ubicadas en Bélgica, Francia, España, Italia, Argentina, Israel y Brasil, que se inspiran en ella por la organización de su trabajo terapéutico. La coordinación de esas instituciones psicoanalíticas se hace en el ámbito de la *Fondation du Champ Freudien*, con sede en París, a través la organización de congresos internacionales de intercambio, clínico y teórico, cada dos años.

⁵¹ Antonio di Ciaccia, intervención en el “Rencontre PIPOL” del 20 junio 2003 en París, en la sección RI3. Título original: “*A propos de la pratique à plusieurs*”. Jornadas de estudio sobre el psicoanálisis aplicado promovida de la *Fondation du Champ Freudien* y de la *Ecole de la cause freudienne*, por el *Programme International de recherche sur la Psychanalyse appliquée d’Orientation Lacanienne* (PIPOL)

⁵² Op. cit.

Ya cada una de las personas nos hablará con mayor conocimiento de sus instituciones, sin embargo quisiera decir unas cuantas palabras, sobre esto.

En la SEP

El encuentro entre la operación de los servicios de la D.E.E., y el método de la *práctica entre varios* puede ser puesto en palabras por el espíritu de búsqueda y mejoramiento permanente de todos los participantes en este proyecto; la Dirección, los profesores, directores, coordinadores, supervisores, asesores y todo el personal de los servicios.

La principal razón que nos sostiene aquí, es por al cual fuimos convocados. Nos convocaron a todos nosotros ellos; los niños, los jóvenes, los padres de estos niños y jóvenes, que por sus condiciones de trastornos psíquicos requerían de una mayor inclusión en el aula.

La *práctica entre varios* considera estos elementos como parte fundamental de su operación. La creación de espacios para hablar de los niños y jóvenes. Buscar cada vez una mayor inclusión es nuestra misión. Un lugar donde la palabra sobre los niños y jóvenes tengan el valor de un trabajo colectivo, es diferente el lugar que tiene la palabra sobre un alumno en el patio, o en el pasillo, que un lugar institucional para hablar de ellos, un lugar donde son nombrados como sujetos que nos ocupan.

Un espacio donde la palabra del docente, del instructor es también tomado en cuenta institucionalmente, donde los profesionales se pueden sentir acompañados en su tarea de inclusión.

Para nosotros como instancia externa ha implicado un aprendizaje de trabajo no sólo a nivel de las intervenciones con los niños sino en el sentido de los ajustes que exigen esos movimientos de los alumnos. Implican para los docentes, para la organización del servicio y para los padres un cambio del *satus quo*, de ese orden ya establecido que a su manera funciona, y que requiere de un gran esfuerzo para sostener esos cambios que provocamos en los niños y jóvenes que estamos atendiendo, pero no solo en ellos, como ustedes han dado testimonio de ello, también de todo el grupo en el aula, y así

una cadena de movimientos. Podríamos decir el *efecto mariposa*. Nuestra posición es de mantener la oferta de construcción de puentes que permitan poner en circulación las diferencias personales y orientarlas a favor de lograr un encuentro.

Los niños nos enseñan con su trabajo incesante a no rendirnos, a mantener siempre abiertas nuestras expectativas de lo que creemos que los alumnos pueden lograr en un punto cada vez alto.

Muchas cosas de las que pasan en el trabajo me dejan aprendizajes y huellas indelebles. Por ejemplo en una nota de un maestro leí,: Martín, parece que tiene un poco de audición, cuando en un primer momento se consideraba un saber ya cerrado, se decía Martín, es sordo, no escucha. Porque si de entrada creemos que nos escucha nos autorizamos a hablarle, y si le hablamos, encontraremos una respuesta. Porque hablarle es incluirlo.

Con REINTEGRA ha sido también un encuentro, estamos aquí porque sus profesionales se han planteado su quehacer desde un *saber no saber*, desde una búsqueda en sincronía porque están siempre ocupados de hacerlo mejor, de tener en cuenta al sujeto para responder.

Tienen ante sí una gran tarea, una tarea del malestar en la cultura como nos enseña Freud, de los problemas de nuestra ciudad hoy, se ocupan de niños y niñas y jóvenes en situación de la calle, o en riesgo, es decir de población donde está vigente un problema de carencia familiar y social, que expone los niños a una vulnerabilidad extrema. Hemos escuchado a través de reuniones con los representantes de las instituciones mencionadas que un porcentaje alto de trastornos graves – autismo, psicosis, neurosis graves, etc. – está presente en estas instituciones, debido a la masiva presencia de eventos traumáticos reales, como abandono de los padres, alcoholismo, drogadicción, abusos, por mencionar los más graves.

Confían en la palabra, confían en el psicoanálisis, y han abierto su saber, su confianza en ellos, en los niños y jóvenes que atienden y en la teoría y práctica del psicoanálisis, que la experiencia ha mostrado que tiene resultados positivos.

Con la Universidad Intercontinental, y la Asociación de padres El niño Oculto, compartimos una historia de búsqueda, cuando comenzamos la experiencia del trabajo con este método, nos abrieron sus puertas y ha sido una gran sorpresa ver que han continuado con el método de la *práctica entre varios*, sobre todo por los niños y jóvenes a quienes ahí atienden. Este hecho muestra que es posible no solo llevarla a cabo sino continuarla.

Gracias por estar con nosotros y esperamos nos de frutos duraderos. Que la palabra del psicoanálisis anide en todos ustedes.

Saber sostener la singularidad del caso en la práctica institucional

María Hortensia Cárdenas⁵³

Buenos días a todos ustedes.

Quiero manifestarle la mía alegría a estar presente en esta jornada de trabajo. Es mi primera visita a la Ciudad de México y tengo que decirles que he apreciado su belleza y la increíble vitalidad de su gente. Es un gusto grande estar acá..

Antes de empezar quisiera agradecer a la Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana, que ha tenido la amabilidad de invitarme a estar aquí en México; por supuesto agradecer a la Universidad del Claustro de Sor Juana en nombre del Dr. Jaime de León por la acogida que ha tenido por este trabajo.

Como ha mencionado Miriam, soy miembro de la Asociación Mundial de Psicoanálisis y de la Nueva Escuela Lacaniana y vengo en representación de estas entidades. La Asociación Mundial de psicoanálisis, con todas sus Escuelas, que están tanto en Europa como en América, tiene como finalidad de su trabajo la formación del analista.

Jacques Lacan creó lo que fue su Escuela como un concepto bastante particular. La formación del analista se da en la Escuela; porque en la Escuela se discute sobre la clínica, se discute sobre los impasses y los imposibles con los cuales nos enfrentamos en la clínica. Nos enfrentamos también con un punto donde no se termina de formarse como analista. La formación, casi diríamos que es infinita, mientras cada uno está puesto en la práctica del psicoanálisis. Porque hay un punto donde el saber sobre el psicoanálisis, sobre la clínica y su práctica, no se detiene.

De ahí la importancia de la idea de la Escuela como ese punto de reunión, de trabajo y de discusión para la formación de los analistas.

El título de mi trabajo, como ustedes saben, es "Saber sostener la singularidad del caso en la práctica institucional".

Los psicoanalistas de la orientación lacaniana, creemos crucial hoy intervenir en las prácticas institucionales y sociales en los centros asistenciales, así como en la práctica de salud mental, para preservar la dimensión del sujeto en la clínica, es decir, la subjetividad, lo más íntimo de cada uno.

No se puede dejar de reconocer la importancia que tienen los avances de las neurociencias, por ejemplo en la salud mental, o de la medicina en general. Hay que señalar que el curso de la ciencia, hoy, excluye al sujeto que sufre y entiende abordar de manera homogénea y universal el padecimiento psíquico. No se escucha lo propio de cada uno y le impone un saber preestablecido sobre su sufrimiento. Así, para cada síntoma, habría un tratamiento que se puede imponer por igual en todos los casos.

Jacques Lacan, en el 1967, ya en esta época, escribía un pequeño discurso para la psiquiatría, para los psiquiatras, y decía que los psiquiatras para evitarse, en muchos casos, la angustia despertada por el loco, tienden a colocar entre ellos y los pacientes, no solamente todo un aparato institucional, sino también un aparato de saber. Y sin embargo, se toca con que el saber y la institución, esos aparatos, muchas veces resultan insuficientes y devienen impotentes ante un gran número de casos.

⁵³ Psicoanalista en Lima, Miembro de la Asociación Mundial de Psicoanálisis, Vice-Presidente de la Nueva Escuela Lacaniana

La ciencia tiene un límite sobre lo que insiste como malestar. Siempre queda un resto que se escapa y retorna como lo más singular y nos confronta con el imposible de ser absorbido, ya sea por lo químico o por lo simbólico.

Los problemas surgen cuando se intenta, desde una visión *nihilista*, entender o encuadrar el sentimiento humano en modelos de comportamiento universales y de neurofisiología cerebral. Hace muy poco el ministro de salud francés **Philippe Douste - Blazy** señaló que lo propio de la salud mental es confrontarse con el sufrimiento nacido de lo más íntimo. Añadió que si se toma en cuenta este sufrimiento secreto, que es indecible, el primer deber de una sociedad fundada sobre las libertades y las solidaridades, es reconocer que no puede haber un sólo tipo de respuesta. Añadió que el sufrimiento psíquico no es ni evaluable ni mensurable. Las políticas de salud mental tienen el deber ético de responder a lo singular del caso.

El psicoanálisis tiene un lugar en la institución y es necesario diferenciar su aplicación en el consultorio privado, de la práctica en la institución. El psicoanalista se enfrenta hoy con dos retos: primero, demostrar de su experiencia del caso por caso - de lo que no puede ser generalizado-, cómo es posible con el psicoanálisis hacer surgir lo más singular de un sujeto; y en un segundo lugar, que esta demostración pueda ser útil en lo colectivo, es decir, que tenga consecuencias en la sociedad.

Recordemos que el psicoanálisis se inauguró con Freud hace un siglo con la escucha de las histéricas, esas pacientes que con sus síntomas caprichosos y anómalos eran rechazadas por la medicina de la época, acusadas de ser simuladoras. Ellas encontraron alivio a sus síntomas en el psicoanálisis, porque Freud supo acoger la palabra sobre el malestar. El deseo de Freud no se sostuvo en la cura inmediata del síntoma. Sabemos que él rechazó la hipnosis, por no ser duradera, porque los síntomas volvían a aparecer, y porque se negó a forzar la voluntad del paciente. Eso nos habla de la posición ética de Freud en el tratamiento que hay que destacar.

Las psicoterapias hoy también hacen uso de la sugestión (al igual que la hipnosis) y tienen como finalidad eliminar el síntoma y “normalizar” al paciente, orientándolo hacia los ideales y las conductas del momento.

Freud, en cambio nos dejó una gran enseñanza: él se mostró dócil al deseo de sus pacientes y, antes que curar, con su escucha de lo más íntimo de un sujeto, le dio valor a la palabra: única vía para encontrar la verdad del malestar. Es el mismo paciente quien señala cuál es su sufrimiento y es él quien debe encontrar la mejor solución. Es decir, la palabra del paciente es la única vía para saber del padecimiento en el síntoma, único medio –también la palabra-, para encontrar una solución personal distintiva. Y nos encontramos, para nuestra sorpresa, que lo paradójico del procedimiento es que sin buscar curar, cura.

A diferencia de Freud que se inició en el psicoanálisis con sus “Estudios sobre histeria”, Jacques Lacan lo hace desde la psicosis con su tesis doctoral “De la psicosis paranoica en sus relaciones con la personalidad”. Lacan nos apremia a no retroceder ante la psicosis. Todo su esfuerzo fue demostrar que es la psicosis la que enseña al psicoanálisis sobre la estructura psíquica y acerca de la solución que cada caso puede encontrar como invención singular a su padecer. La clínica psicoanalítica de la psicosis preserva la particularidad del sujeto y da cuenta de su eficacia cuando enseña al trabajo

en la institución, acerca de la variedad de soluciones que es posible innovar, cuando nos topamos con la inconsistencia de la estructura psíquica.

Las instituciones de salud mental existen, primeramente, para acoger y asistir a quien lo necesite. Es una necesidad social antes que tener un objetivo terapéutico. Y la institución es una respuesta a algunos de los fenómenos clínicos que se presentan, por ejemplo, en caso de retardo mental o en las psicosis o en el autismo. Estas entidades clínicas son razón suficiente para la creación de una institución que tome a su cargo esos fenómenos clínicos que pueden llevar a la exclusión social o a la muerte.

Es posible la aplicación del psicoanálisis en la institución. Se puede aplicar el discurso psicoanalítico en la práctica institucional en una práctica colectiva entre varios. Hay que aclarar que no se trata de incluir al psicoanálisis en un conjunto interdisciplinario de prácticas, sino de una práctica -incluso entre varios en la institución- orientada por el psicoanálisis. La *práctica entre varios*, en una institución, “tiene lugar básicamente a causa de un insoportable clínico y no con miras a un objetivo terapéutico”⁵⁴. Los efectos terapéuticos, ya en el trabajo, vienen por añadidura, si se sabe escuchar bien lo que no se puede o no se sabe decir.

La psicosis tratada en un consultorio depende de la instalación de la transferencia con el analista, pero, al mismo tiempo, no dejan de intervenir otros profesionales en red en el tratamiento de ese paciente en psicosis: como el psiquiatra, el médico, la asistente social, etcétera. Pero cuando esto no es posible, la clínica en institución no puede limitarse a un solo practicante o profesional y a una sola ocurrencia diaria. Los fenómenos de delirio en la psicosis, por ejemplo, no esperan la cita del día siguiente. Esto exige de la institución una política de intervención y de cálculo, en la manera de dirigirse al sujeto, que implica saber la posición que conviene ocupar para dar una respuesta.

En una institución no se trata de darle un lugar al psicoanalista, sino de preguntarse si un equipo de cuidados puede dejarse orientar por el psicoanálisis, por las preguntas que las psicosis plantean al psicoanálisis.

La experiencia nos muestra que todo tratamiento necesita de la transferencia para reordenar las relaciones del sujeto con su mundo. La experiencia en instituciones conoce los casos en que, para conseguir un enganche transferencial, es necesario una respuesta colectiva que haga de relevo, que se preste a la transferencia, para que pueda poner límites, bordes que regulen el goce. Esta respuesta colectiva se hace a medida del sujeto, para lograr en los casos de psicosis, por ejemplo, un tratamiento que domestique y regula el goce loco.

El psicoanálisis da cuenta de que la transferencia es un lazo social cada vez que el psicoanalista o el colectivo en la institución prestan su persona para posibilitar la aparición de lo más particular en un sujeto, del modo como éste busca tratar su malestar. Este es un enfoque totalmente distinto a tomar un caso como si se tratase de un déficit o una debilidad.

⁵⁴ Zenoni, Alfredo; *Orientación psicoanalítica en la institución psiquiátrica*, en *Ornicar?*, publicación virtual de la AMP

Al respecto, comento un fragmento clínico de un caso presentado en las “Terceras Jornadas de la Nueva Escuela Lacaniana”, que fueron organizadas en Bogotá en 2004: Gerardo Céspedes, “La escena transferencial y su continuidad en la práctica entre varios”

Ella es una joven de 17 años internada en una corporación “Ser especial”, se llama así la corporación, es una ONG orientada por el psicoanálisis, que “le presta al estado colombiano servicios dirigidos a la atención de niños y jóvenes que presentan psicosis y/o retardo mental”. En este caso podemos apreciar una respuesta entre varios ante el modo particular con que un sujeto trata el goce. Ella es una joven que presenta crisis convulsivas que la llevan a golpear su cuerpo y en especial la cabeza, cada vez que se siente mirada, produciéndole lesiones muy serias.

En la institución se acuerda una estrategia que consiste en realizar un corte de la mirada del conjunto de las personas interactuantes en la institución. Cada vez que la joven se ofrece a la mirada de los otros en la institución para empezar a golpearse, los profesionales y los auxiliares se ubican de espaldas o se retiran de la escena, produciendo así un recorte en el espacio topológico de la paciente. Los efectos no se han hecho esperar y la joven ha dejado de golpearse y se encuentra en la búsqueda de una posición distinta frente al goce, de construcción de nuevas respuestas de regulación de goce.

Este recorte del caso muestra cómo la institución se adapta a la propuesta del paciente, es decir, primero el paciente despliega su producción y a la institución le toca captarla y acompañar en el trabajo de solución, sin hacer obstáculo. Esto permite que el síntoma tome un destino distinto del sometimiento a un imperativo implacable y muchas veces destructor. Cabe destacar que la práctica entre varios, en esos casos, requiere de perseverancia, para no dejarse llevar por los tropiezos en el camino y por los sentimientos de impotencia y desánimo. El camino es largo y necesario y necesita tiempo; y hay que saber acompañar al sujeto en su trayecto.

La lógica del discurso del analista, posibilita la vía hacia una actualización inédita de lo real, de un goce que se escapa y que en la psicosis se conjuga al Otro, dándole consistencia de invasor. Esta lógica exige todo un trabajo para cercar lo real incluido en la experiencia y poder poner límite al goce. Se trata, en la clínica y en lo colectivo de la institución, de hacerse el destinatario de los signos del paciente, no para buscarles un sentido, sino para saber hacer algo con ellos.

Las soluciones encontradas y las intervenciones siempre son propias al caso y toman una forma particular en cada institución, siempre a medida del caso. Sólo hay que tener en cuenta los principios de la práctica, que rescatan al sujeto implicado.

Algunos ejemplos

A continuación relato una experiencia de trabajo en Lima titulada “Del déficit a la solidaridad. Cuando los educadores se prestan a la interlocución”.⁵⁵ Se trata de una *práctica entre varios*, a nivel educativo, en un colegio de educación especial que atiende a niños de retardo, psicosis y autismo. Quisiera con esto, comentar los efectos de la

⁵⁵ Ganoza Elida, Cárdenas María Hortensia, Hamann Marita, “Del déficit a la singularidad. Cuando los educadores se prestan a la interlocución”, trabajo presentado en el I Encuentro Americano del Campo Freudiano, Buenos Aires, 2003

práctica en el trabajo institucional. Fue una experiencia de aprendizaje que permitió desplegar aspectos difíciles de soportar y compartir interrogantes e inquietudes así como vivencias sobre el quehacer diario con los niños.

La elaboración de la experiencia fue a tres niveles. El primero, el trabajo de los educadores y personal técnico de la institución; el segundo nivel, la labor de los educadores con los alumnos mediante la presentación de casos clínicos; y como consecuencia de estos dos, surgió la necesidad de reflexionar acerca de la relación de los padres de familia con la institución.

El instrumento mayor de la práctica ha sido la conversación, esta ha permitido la creación de lazos de trabajo en base al respeto mutuo, haciéndose posible la interlocución; conversación que toma en cuenta la posibilidad de darle la palabra a cada uno.

Al inicio se trabajó la tensión que existía entre aplicar los programas educativos igual para todos en un determinado grado o respetar la particularidad de cada niño, descubriéndose que entre los profesores también existía una tensión, entre los que eran más permeables a tener la norma como referencia y los que asumían la política educativa tal cual, aplicándola sin distinción a todos los alumnos. Surgieron entonces dos conceptos a trabajar: homogeneizar o singularizar.

Tener a las normas como una referencia, permite a los integrantes del grupo partir de un marco simbólico y al mismo tiempo estar más abiertos para operar con lo que puede ser posible, recurriendo a la invención para alojar a lo particular. La actitud de apertura les permitió entonces aplicar propuestas diferentes, donde un saber rígido impedía operar sobre las dificultades en juego. La invención y lo inédito dialectiza así con las normas establecidas. Se las arreglan con lo que disponen sabiendo que es sólo eso con lo que cuentan.

La interlocución interdisciplinaria ha favorecido a que los profesionales que laboran en el centro, valoricen su formación académica y puedan ser capaces de cuestionar la modalidad y manejo de la educación de los niños supuestamente *normales*.

Entonces tenemos por un lado los niños normales y por otro lado los niños llamados “deficitarios”. Están rompiendo con su anterior posición al considerar la segregación en ellas mismas como profesoras de educación especial. Se dan cuenta de que son percibidas por sus otros colegas como *especiales* también: signifiante que retorna marcando más la segregación en ellas pero también una admiración a la vez. Asimismo, les permite revalorizar su saber y las coloca en mejor posición para producir más adelante el debate con otros profesores.

Han descubierto que en la integración hay segregación siempre. Es justamente al permitirse plantear la segregación y no apuntar al ideal de “Para todos, todos iguales y homogéneos”, que se pueden crear las condiciones para encarar algo de la existencia real de esa segregación y de los efectos que produce en todos los seres hablantes. Se abre así la posibilidad de generar un nuevo lazo social, como aquel que puede constituirse entre los profesores de educación especial y los de educación común; vale decir, lo excluido puede causar un nuevo lazo y favorecer en algunos una posición distinta respecto de la tarea de educar.

Bien visto, se trata de lo que de segregación habría en todo sistema educativo, puesta a la luz en este caso, desde los problemas que plantea la educación especial pero que no se limitan en modo alguno a ésta. Estamos frente a la tarea de educar que, como dice Freud, es imposible, sólo que en este caso la imposibilidad es más patente y, por eso mismo, la necesidad de pensar acerca de lo que es posible ahí, se hace más urgente; ya que quizá cala más profundamente en los sujetos que se dedican a la educación con estos niños.

Al estar la falta especialmente manifiesta en estos niños, que tienen limitaciones físicas y mentales, surge el peligro de que las profesoras se coloquen en posición de inmolarsse, es decir, asumir el narcisismo supremo de la causa perdida.

Si en general las instituciones educativas y los educadores toman el relevo de aquello que los padres no pueden ofrecer, teniendo en cuenta que en líneas generales su misión es la de insertar al sujeto en una sociedad determinada -de ahí precisamente que los educadores toman el relieve de las fallas de los padres- la demanda familiar aquí seguramente es mucho más invasora. Y como los extremos sirven para poner en evidencia lo que no se ve en la norma, de rebote, los problemas planteados, son capaces de convocar a todos los implicados: alumno, maestro, padre, estado, sociedad. Y es precisamente por eso que el psicoanálisis también es convocado, ya que encuentra su lugar ahí donde está presente lo imposible, siendo ésta la concepción que animó a Lacan en la transmisión de su enseñanza.

Con el trabajo del “caso por caso” se ha producido un cambio en el abordaje de la clínica y en la institución; se ha flexibilizado la aproximación a los niños, en la medida en que se han podido contrarrestar los ideales educativos, poniendo en consideración “lo imposible” alojado en ellos. Se toman en cuenta principalmente los recursos propios del niño, que faciliten el desarrollo de sus potencialidades, por imperceptibles que sean y se busca el momento que dé lugar al aprendizaje. Esto permite la invención sobre la marcha y una actitud más plástica.

En cuanto a la conversación con los padres, ellos han ido presentándose a sí mismos y a sus hijos. Han intercambiado información acerca de cómo cada pareja afrontó el hecho de que su niño no había nacido sano. También discutieron acerca del periplo que pasaron buscando colegios que aceptaran a sus hijos; ya que eran rechazados en los colegios de educación común, no sólo por los educadores, sino también por los padres de familia con hijos *normales*, porque supuestamente la inclusión de estos niños habría de afectar la educación de sus hijos.

Hablar de lo que les angustia de sus hijos les está permitiendo hacer una lectura distinta de su experiencia, dando un lugar al hijo como sujeto, efecto de una historia de sentimientos y de deseos que les son propios.

Para concluir

La utilidad pública del psicoanálisis se pone a prueba en las instituciones, en las que los analistas abordan problemas complejos, como psicosis o retardo mental, con prácticas que se enmarcan en esta nueva perspectiva.

Se puede tratar la dificultad que se presenta cuando existe un discurso dominante, cada vez que se topa con un resto que no puede ser excluido ni transformado dentro de las normas. Esto implica que cada caso sea tomado en su contingencia, como una excepción, para permitir a los profesionales implicados y a los operadores de las instituciones, crear nuevos dispositivos y nuevas modalidades de enlace en el espacio institucional, conforme a las particularidades del caso.

La *práctica entre varios*, con la orientación del psicoanálisis, permite crear una nueva forma de tratar un caso a partir de su construcción, que se apoya en las invenciones y soluciones propias del paciente.

Esto sólo es posible si se toma en cuenta que en todo caso, siempre hay un sujeto que puede ser escuchado.

Palabra y silencio. El psicoanálisis ante el autismo

Dr. Hans Saettele

Quiero primero agradecer la invitación por parte de la Asociación para hablarles del autismo desde el punto de vista del psicoanálisis. No tanto de exponer o resumir lo que se ha dicho, que ha sido mucho, sino de tratar de hacer una especie de puesta al día respecto de la pregunta: ¿En qué punto estamos, en el psicoanálisis lacaniano, ante el problema del autismo?

Voy a intentar presentar tres aspectos, que están en discusión actualmente, cuando se toca la cuestión del autismo en el psicoanálisis lacaniano.

Es en primer lugar la cuestión de la estructura: ¿Qué es el autismo como estructura? Después pasaré a algunas observaciones sobre la relación particular con el lenguaje, donde están en juego la palabra y el silencio: el autismo es lo que nos obliga a pensar esa relación entre la palabra y el silencio de una nueva manera. Finalmente voy a decir algunas cosas sobre la relación, también particular, del autista con la escritura. Esto me dará la oportunidad de hablar un poco de un escritor, “post-autista”, que traté de analizar en el libro “Palabra y silencio en psicoanálisis”.⁵⁶

1. En cuanto a la cuestión de la estructura, voy a referirme a una autora lacaniana muy importante que viene trabajando desde hace muchos años en esto, muy cerca de Lacan en su tiempo y que acaba de publicar, hace dos años, un libro sobre autismo, donde propone que el autismo debe ser considerado como una cuarta estructura.

¿Qué quiere decir esto de “cuarta estructura”? Pues, que no hay sólo neurosis, psicosis y perversión, sino que habría una cuarta estructura: el autismo. La propuesta es de Rosine Lefort² y seguramente a muchos de ustedes les suena el nombre. Es una propuesta interesantísima, porque contribuye justamente a esto que acabo de escuchar con mucho gusto y que está relacionado con lo de la singularidad, para que demos cuenta de la singularidad de los autistas: creo que es necesario poder tomar en cuenta eso, y no simplemente quedarse en la pregunta de si se trata de neurosis o psicosis.

Respecto a la ubicación de esta singularidad, diremos solamente que Jacques Lacan indica, en su “grafo del deseo”, que el punto que llamamos el significante de la falta en el Otro - $S(\overline{A})$ -, en la estructura autista está siendo sustituido por otra cosa, que es el sujeto tachado en relación al Gran Otro - $S(\overline{A})$. Esta es una propuesta de Lacan y es una manera de dar cuenta de esta diferencia en la estructura. La estructura autista tiene que ver con una falla en la inscripción de la falta en el Gran Otro.

De tal manera que la discusión de si el autista “tiene” un Gran Otro o no, tiene que ser matizada tomando en cuenta todo esto, todo este cambio, esta inversión en este punto del grafo del deseo, inversión que tiene como consecuencia que en el autismo hay obviamente mucho Gran Otro, incluso muchas veces es un Otro absoluto. Esto hará que

· Psicoanalista. Profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Cofundador de Dimensión Psicoanalítica A. C.
1 Saettele Hans, *Palabra y silencio en psicoanálisis*, Editorial de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Ciudad de México, 2005

2 Rosine et Robert Lefort, *La distinction de l'autisme*, Seuil, Paris, 2003

el autista podrá constituirse respecto del otro como objeto solamente poniendo en el lugar de éste su propia imagen y tendremos entonces el fenómeno del doble, tan característico de esta estructura.

2. ¿Qué es entonces este rechazo a dejarse representar por el lenguaje que hay en el autista? Pues es algo que le quita la posibilidad de constituirse como singular. Y es ahí donde estamos ubicados: ¿cómo hacer para hacerle acceder al lenguaje?, y veo con mucho gusto que hay toda esta reflexión sobre cómo se puede hacer esto de una manera que implique la participación de una institución en un funcionamiento “entre varios”.

a) Recordemos a propósito de esta dificultad un caso del año 1927 publicado por una analista suiza, Sophie Morgenstern⁵⁷. En aquellos tiempos, al comienzo del trabajo psicoanalítico con los autistas, se consideraba que había algo así como un rechazo a comunicarse y que este rechazo se podría vencer: por esto, en la institución encerraron al niño para que se decidiera finalmente a hablar. Lo tuvieron que soltar porque gritaba de tal manera que obviamente la analista no podía estar de acuerdo con esta barbaridad. Hoy, como se ve por lo que hemos escuchado aquí, estamos evidentemente muy lejos de esto: es otro acercamiento lo que se está buscando.

Sophie Morgenstern, inmediatamente se puso a trabajar con el niño sin lenguaje, sin hablar; es decir, lo dejó dibujar y lo llevó, en poco tiempo, de manera sorprendente, a que empezara a hablar. Es pues básico reconocer que en el autismo se trata de otra cosa que de un rechazo a comunicar.

No todos los casos son tan sorprendentes, por lograr este efecto tan rápido. Y aún cuando se logra, hay algo así como un discurso post-autista: algunos empiezan a hablar, pero su lenguaje guarda ciertas características, que hay que considerar como una singularidad, no como una patología. Es interesante constatar que cada vez hay más autistas que empiezan a escribir y publicar sus memorias o a pasar, por ejemplo, a escribir poesía.

b) Lo que se ha destacado en el trabajo de los lacanianos sobre el autismo, es la dificultad del sujeto autista para entrar en lo que llamamos el “yo” del discurso, ese que está en la primera persona, cuando por ejemplo decimos: “Yo te pido qué”. Ese “yo” que aparece, el yo del discurso, hay que hacerlo entrar a la estructura que llamamos especular, a esta forma simbólica básica. Lacan dice en “Los escritos”, que la primera persona del verbo, el “yo” (je) del discurso, “se precipita en esta forma”⁵⁸. Esta precipitación, esta instalación del Yo del discurso en esta estructura simbólica primordial en la constitución especular del sujeto, es el punto de articulación de lo imaginario y de lo simbólico.

Esto para el autista es muy difícil. Con mucha dificultad podrá, por ejemplo, realizar los performativos que nosotros realizamos todo el tiempo, como esta frase que cité antes: “Yo te pido que”. Obviamente se puede “pedir algo” de otras maneras, sólo quiero señalar que este tipo de fórmulas le son prácticamente inaccesibles al autista, o sea que el dominio de lo performativo en su lenguaje está restringido.

Esto genera una especie de debilidad en el trato con los demás, puesto que, imagínense, todo el tiempo, cuando hablamos, gracias al manejo performativo del lenguaje, estamos

⁵⁷ Sophie Morgenstern, Un cas de mutisme psychogène, en J. D. Nasio, *Le silence en Psychanalyse*, Rivaux/Psychanalyse Paris, 1987

⁵⁸ Jacques Lacan, Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je (1949), en *Écrits*, Paris 1966, Seuil, p. 94-100

defendiendo la verdad de nuestras afirmaciones y la adecuación de nuestros actos: lo que es correcto, lo que ordenamos, lo que pedimos, lo que queremos, etcétera. Hasta cierto punto siempre estamos defendiendo nuestra sinceridad (veracidad) y la verdad de lo que afirmamos y la rectitud de los actos que realizamos.

Esto es lo que algunos autores han llamado “las pretensiones de validez” que hay en todo discurso. Yo diría que es una pretensión narcisista, en el sentido de que necesitamos hacer ese trabajo: si alguien me dice “No es cierto”, necesito defenderme, argumentando etcétera. Para esto, el autista tiene una especie de debilidad, que no es de ninguna manera una debilidad cognitiva, sino una imposibilidad de defenderse en ese nivel discursivo y que proviene de una falla en la articulación de la instancia del discurso con la imagen especular.

Eva Marie Golder, una analista que trabaja mucho con autistas, en la línea de Françoise Dolto, pero tomando muchas referencias a la teoría lacaniana, cuenta en su último libro⁵⁹ acerca de un caso (discurso de post-autista). Se trata de un muchacho que estaba estudiando en la preparatoria; su profesor le dijo algo muy brutal: “Lo que tu escribiste es nulo” – en francés: “nul”. Y cual fue la sorpresa del profesor cuando este joven le respondió, con absoluta seriedad, con absoluta calma: “Usted no tiene el derecho de decir que lo que yo escribí aquí es nulo; yo puedo ser un mal alumno y puedo haber hecho un trabajo mediocre y puedo no haber estudiado suficiente, pero usted no tiene derecho a decir eso”.

Cualquier otro alumno se hubiera callado, agarrado una bronca o hubiera respondido con cierta violencia; pero es esta ausencia de violencia lo que llamó mucho la atención al profesor, a tal grado que se tuvo que disculpar.

Según Golder, en este muchacho surge una pregunta: ¿Por qué este, se atreve, se pone en ese lugar?, ¿Qué es ese lugar en el cual se pone?

Nosotros no nos preguntamos eso. Nosotros inmediatamente respondemos, nos defendemos con nuestro narcisismo, empezamos a argumentar a disculparnos, a protestar. En cambio él estaba sorprendido. Me parece un ejemplo interesante para pensar esa posición singular del autista, ante esta pretensión del otro de enjuiciar y de condenar: se sorprende ante esta pretensión y si bien ya no se hunde en el silencio, la cuestiona de este modo muy *sui generis* como en este caso.

c) Por otro lado, para elucidar la relación peculiar del autista con el lenguaje, tenemos que tomar en cuenta, lo que la filosofía actual trabaja bajo el término de “violencia simbólica”; entendida no tanto porque una intervención de alguien sea particularmente violenta, sino porque el lenguaje en sí, la introducción del sujeto al lenguaje, en particular en el sentido de dejarse representar por el lenguaje, devenir un sujeto tachado entre los significantes, bien: este proceso es violento y en el autista se produce un rechazo a propósito de esto.

Vamos a considerar otra observación clínica, la de Michael Turnheim⁶⁰, un analista de origen alemán que trabaja en París. Se trata de un niño autista que al dibujar hacía en la hoja dos rayas horizontales y en el interior de estas dos rayas inscribía unos significantes: arriba, algunos nombres de gente que había visto en la televisión o algo así, incluso marcas de productos en el margen superior y luego abajo ponía un elemento como una maquinita o un camión, algún artefacto –el analista lo interpreta

⁵⁹ Eva-Marie Golder, *Au seuil du texte; le sujet*, éditions Erès, Paris 2005

⁶⁰ Michael Turnheim, *Autismus und Schrift*, en *R/SS*, No. 56, Turia/Kant, Viena, 2003, p.69-80

como un símbolo fálico-, y luego volteaba la hoja y empezaba, con un lápiz, primero a hacer un agujero, luego a meter el dedo, con saliva, hasta que quedaba agujereado el papel.

En cierto modo dejaba ver en este “habla” que el lenguaje en sí es un acto violento de tal forma que sólo se escapa a su imposición fálica dándole la espalda y haciendo un vacío en su densidad aplastante. Toda la reflexión del analista gira alrededor de esta conexión entre la violencia que implica el dejarse inscribir, dejarse “representar” –entre comillas porque nunca nos representamos adecuadamente-; esta violencia que han postulado los filósofos y ese acto violento que aparece en una especie de escritura del niño. Hay que pensar entonces que la reflexión sobre lo violento, lo agresivo en el autismo se podrá centrar mejor para adquirir una mayor precisión, si se enfoca así, con estos términos.

3. Y así finalmente pasamos a la relación tan extraña con la escritura que tiene el autista. Tal vez la diferencia la singularidad del autista aquí podría como la formula Jean Jacques Rousseau: para él la escritura implica algo de una pérdida respecto de la palabra, es como perder la vitalidad de la palabra; y por otro lado, sin embargo, es un refugio contra la palabra vacía o la “palabra de relleno”, como yo prefiero decir, esta “palabra de relleno” que caracteriza a nuestra comunicación cotidiana.

Como ustedes saben, hay autistas que son parlanchines y hay autistas que, por ejemplo, hacen sus dibujos y les ponen un tono, una voz: no hablan, hacen su dibujo; por decirlo así, escriben, pero le ponen tono.

Este tipo de fenómenos giran alrededor de esta dialéctica entre la escritura como perdida de la palabra plena y como refugio contra una palabra de relleno (que siempre se ve en un cierto modo acatada por el discurso común) y también se manifestará la necesidad de poner recursos que de nuevo lo conecten con la palabra, que no la dejen en ese nivel, por ejemplo, ponerle tono a lo que escribió, para recuperar algo de la palabra.

Me gustaría hablar ahora de Birger Sellin. Se trata de un joven escritor que fue autista, y lo sigue siendo de cierto modo, porque no habla. Después de publicados sus libros, le preguntaron: “Usted algún día, ¿piensa volver a hablar?”, y él respondió “No, porque hablaría puras babosadas”.

El dice que puede decir lo que tiene que decir solo en forma poética. Los dos libros de Sellin se llaman “Quiero dejar de ser un dentro de mí”⁶¹ y “Yo desertor de una raza buena de autistas. Nuevos mensajes al pueblo de arriba”. Como ven, el mundo de este escritor es un mundo que se divide en los de abajo, que son los autistas y los de arriba que son los normales, los que hablan. Él quiere establecer una conexión para los de abajo con ese mundo de arriba. Es un texto sumamente interesante, una curiosa mezcla entre discurso común y discurso poético.

Quisiera compartir con ustedes los siguientes poemas, donde se ve la caída al lenguaje común, de manera muy curiosa, muy llamativa.

Inventaré un camino nuevo
que absuelva a los que están solos

Veo cómo jubilan dementes
al lado de los normales
También habrá mudos

⁶¹ Birger Sellin, *Quiero dejar de ser un dentro de mí. Mensajes desde una cárcel autista*, Galaxia Gutenberg/ Círculo de lectores, Barcelona, 1994

que participen en el canto

Cuando habrá llegado el día
en el que partición y separación estarán abolidas
donde los mudos un día vencerán
sadismo, desanimo, angustia y arbitrariedad

Donde uno respeta al otro
Donde uno entiende al otro
Donde todos comprenden el ser nosotros

Por entendimiento
Por la posibilidad de la expresión, que ama la vida

Donde es cumplido el deseo
Donde la sabiduría es buscada

Todo esto es desvarío de un demente
Es sueño de un solitario
Manifestación de un infantil
Optimismo sombrío
Pero inmorible

Este “inmorible” es una palabra que no existe, pero igual Sellin la forja de manera gramaticalmente correcta. Lo interesante es que en alemán tampoco se puede decir “unsterbsam”. Sin embargo, si se puede escribir y marca la existencia de algo (es la fuerza del lenguaje) que no se puede poner a muerte, que en cierto modo es eterno.

“Infantil optimismo sombrío, pero inmorible”: yo creo que ese es un punto esencial en este poema, en donde se llega a trascender, ir más allá de una expectativa, (digamoslo, estúpida) por una “curación” cualquiera. Hay algo sombrío en todo esto; pero también hay un optimismo, un principio de esperanza que va a perdurar.

Hay varios aspectos en este texto que cuando uno trata de hacer un análisis, obviamente resultan muy difíciles de ser ubicados. La dificultad que mencioné, donde el Yo del discurso no se conecta a la forma simbólica de la constitución imaginaria especular, se detecta en fenómenos muy extraños, en frases extrañas. Por ejemplo: “Deseo hijos para mí, pero ninguno es capaz de asumir la responsabilidad para mí”: Es decir que ahí donde justamente ese “Uno”, ese “Yo”, no puede ser dicho, aparece “ninguno”. Lo común sería decir “Deseo tener hijos, pero no soy capaz de asumir la responsabilidad y sé que nadie la puede asumir en mi lugar“. En cambio, aparece escrito “pero ninguno es capaz de asumir la responsabilidad para mí”, frase que hace aparecer una escisión insondable del sujeto.

Se trata claramente de una sustitución de lo que llamamos con los lingüistas el *shifter*, digamos el pronombre de la primera persona - que sabemos que en español no se dice, está en la desinencia del verbo -, y en ese lugar del shifter aparece esta formulación extraña. Eso quiere decir que no se constituye aquí este Yo del discurso, que es el sujeto en tanto se postula a sí mismo como el que sostiene las pretensiones de validez, que Lacan plantea como fundamento de todo discurso.

No aparece, y esto hace que difícilmente se podría hablar así. Pero sí se puede escribir: así que el que lo sabrá leer, no simplemente dirá que está mal dicho - que en lugar de decir “Yo”, dice las cosas de una manera extraña -, sino que se preguntará qué está sucediendo ahí, para que alguien escriba de esta manera.

Toda la reconquista del lenguaje que logra Birger Sellin gracias a su escritura, empieza con este método de apoyo en el brazo que ustedes conocen de los trabajos con autistas en los que hay alguien sentado al lado que lo ayuda, le enseña las teclas de la computadora y él empieza a escribir. La primera frase que escribe es “Birger, papá; Jonas-mamá”. Jonas es su hermanito. Entonces son tres términos: Birger, papá y luego la unidad madre e hijo, “Jonas-mamá”. Desde este punto, el texto de Sellin evoluciona hasta llegar a este verso que lo termina:

Completamente conforme al dolor del alma
Surgir desde noches de duelo
Desde oasis del caos
Vivir otra vez conforme a la especie
Para que el sufrimiento en la angustia tenga un fin

4. Un aspecto que no he podido tocar suficientemente en esta breve exposición, es la cuestión pulsional, la cuestión del objeto. Birger Sellin tenía una curiosa costumbre: se retiraba a su cuarto, donde tenía una colección de canicas, y las dejaba pasar por sus manos mientras gemía: esos gemidos, que son de goce, nos indican que ahí está propiamente –Jacques-Alain Miller ha insistido mucho en esto-, el goce en el síntoma. No tanto el sufrimiento: hay una parte de goce en ese acto de dejar pasar por las manos estas canicas.

Y es curioso otro suceso: cuando el padre lo vio, le quitó una canica, se la escondió y entonces, el niño, furioso, se dirige al padre y le dice “¿Dónde tienes mi canica?” - y era una entre muchísimas.

Es decir, se dio cuenta inmediatamente de que el padre lo quería descompletar así, echarle a perder el placer. En su pregunta habla con toda claridad. Claro, se precipitaron sobre él y le dijeron “¡Habla, habla, sigue hablando!”; pero no, se negó otra vez a hablar.

Bueno, la reflexión sobre este episodio contiene algo muy importante para la investigación en el campo del autismo: ¿Qué tipo de objeto es, ese objeto precioso que no es fálico en este caso, pero que tiene para él una gran importancia?, ¿Este objeto representado por la canica, se libera, se escapa o se sitúa fuera de la lógica, o topología del objeto psicoanalítico que Lacan llamó el objeto a, que está en relación al Gran Otro?, ¿Estamos en la estructura autista frente a un nuevo tipo de objeto?

Volvamos al principio: Rosine Lefort dice que la estructura autista es algo mucho más amplio de lo que pensamos. En su último libro trae un montón de escritores que según ella tenían una estructura autista; entre otros: Dostoyewsky y Marcel Proust. Marcel Proust, este gran novelista francés, tenía, se podía decir, un objeto muy parecido a este de las canicas de Birger Sellin: la famosa “Madelaine”, ese pastelito que ponía en su té y que al gustarlo y sentir esa sensación que había sido de su infancia, le daba acceso a todo aquel mundo perdido de la infancia y de la memoria. Ese objeto tan particular que era la Madelaine para Marcel Proust, es la canica en el caso de Birger Sellin, sólo que

Marcel Proust hizo de esto otra cosa: lo integró a una función de conocimiento y de recuperación del lenguaje, de una manera de representarse a sí mismo en el lenguaje, a través de sus novelas.

Esto en una escritura como la de Sellin no sucedió, por razones que no conocemos. Pero evidentemente hay muchas diferencias en cuanto a las escrituras que se pueden relacionar con la estructura autista, y la “cualidad” de la obra no tiene nada que ver con la estructura en sí.

FUENTES JUDÍAS EN FREUD: SU REPERCUSIÓN EN EL PSICOANÁLISIS

Jannette Gorn Kacman⁶²

Dedico este trabajo al amor. Ahí es donde el discurso amoroso pierde lo cursi, lo trivial, lo cotidiano; se trasciende a sí mismo, para atravesar toda diferencia de pueblo, cultura, civilización, lengua. Y ser en su policromía una experiencia.

Freud el Cabalista

El Judaísmo tiene en su Aleph que sorprenderse y ser sorprendido por la circunstancia específica universal de la transmisión. Búsqueda que parte desde un saber de corte ortodoxo, hasta un saber en la más compleja heterodoxia. Transmitir de boca a boca marca el habla, transmitir a través de la palabra escrita, encaja una huella indestructible en la piel por la cual el judío se ha jugado su vida y su muerte. Discurso judaico que se ha sostenido en lo social como respuestas que generan preguntas para empezar de nuevo con la pregunta ¿Qué es el judaísmo?

Discurso histórico, enigmático, talmúdico y cabalístico, que al permanecer sin cierre sigue circulando, cayéndose hasta el fondo del pozo para volver a instalar en una minoría que se niega a desaparecer. Su decisión de estar viva se plasma al pasar de una tierra prometida, que nucleó a un pueblo diaspórico, a una tierra poseída. Es entonces, a partir de la creación del Estado de Israel, en 1948, que el judaísmo atraviesa un nuevo cisma: ser judío de diáspora o ser judío israelí.

Al poseer esa mujer- tierra tan codiciada, el judaísmo la ha deseado dos veces desde su anhelo al perderla, hasta recobrarla para copular con ella, metiéndole su cuerpo, su sangre, su sudor al hacerla suya, dispuesto a dar su vida antes de volver a perderla.

Y yo ahora ante la disyuntiva de cómo abordar ¿Qué es ser judío? Será... Explicarlo por la negatividad: el judaísmo no es una religión, no es una etnia (hay

⁶² Psicoanalista

judíos etíopes), no es una lengua, no es una ideología, no es una filosofía, no es una posición política.

No es, no es...

¿Qué es pues ser un judío? Intentar una respuesta es capturar esta compleja problemática en conceptos que serán incompletos; para dar cuenta de un fenómeno tan polimorfo como el judaísmo. Sin embargo, me aventuro... Afirmo: "El judaísmo es una civilización".

El psicoanálisis hace un recorrido similar, tiene como tarea la transmisión de un saber, va también de la más completa ortodoxia a la más compleja heterodoxia.

El creador del psicoanálisis, Sigmund Freud, tiene una doble marca para el problema de la transmisión: ser judío y fundador de un discurso-cuerpo que va a la transmisión o a la muerte. ¿Será entonces un azar histórico que Freud fuera judío? Él se pronunció como no religioso, más aún, se declaró múltiples veces ateo; sin embargo, no negó nunca ser judío; en esta aceptación de su judeidad afianzó y reforzó el acoplamiento de esta doble transmisión. ¿Qué relación tiene pues el Freud judío y el Freud fundador del psicoanálisis? Es el objeto de este trabajo.

Como anécdota histórica en esa búsqueda mía, quiero contar que tuve el honor placentero de conocer, en la Universidad Hebrea de Jerusalén, al profesor y psicoanalista Martín Wangh Md, quien conoció personalmente a Freud. Me dijo, con ese movimiento tan judío entre aceptación y reproche, que Freud no aceptó impartir la cátedra Sigmund Freud en la Universidad Hebrea de Jerusalén, cuando fue invitado, porque no era Londres... ¿O será acaso, dijo, que Freud no quería que se viera al psicoanálisis como una ciencia judía?...

Abordaremos por ahora cuestiones previas.

Analizaremos algunas definiciones propuestas en el diccionario de Julio Cásares de la Real Academia Española.

Civilización: Acción y efecto de civilizar o civilizarse. Conjunto de conocimientos y costumbres que forman la cultura o estado social de un pueblo o una raza.

Cultura: Mejoramiento de las facultades física, intelectuales y morales del hombre. Resultado de este mejoramiento en el individuo y en la sociedad.

Culturar: Cultivar.

Pueblo: Población. Población pequeña. Conjunto de personas de un lugar, región o país. Gente común o plebe. Nación.

Raza: Casta o calidad del origen o linaje. Cada uno de los grupos en que se subdividen algunas especies zoológicas. Razas humanas. Grupos de seres humanos que por el color de su piel y otras características se distinguen en: raza blanca, amarilla, cobriza y negra.

Siguiendo las aceptaciones del diccionario de Cásares:

Civilización: Es el conjunto de conocimientos y costumbres que forman la cultura.

Cultura: Cultivar.

Hablar, escribir, decir, desdecirse, pasan siempre por una interpretación del que construye un concepto. No es extraño que una palabra tenga varias acepciones, sentidos, como se ve en las definiciones anteriores. Mi construcción del término Civilización, siguiendo el diccionario de la Real Academia va así:

Civilización: Conjunto de conocimientos y costumbres que forman la cultura. Es un acto de cultivar, tiene que ver, da cuenta de una grieta, de una hendidura. Es ese rayo de luz que penetra una abertura.

El Judaísmo cabe entonces perfectamente en el concepto de civilización, donde queda excluido el atributo religioso, el de raza, en su acepción tradicional. Trasciende a la cultura y se plantea como una grieta, hendidura de ese mismo conocimiento que es postulante.

A partir de este momento y con la definición anterior que tiene el forzamiento de mi propia lectura e interpretación, este trabajo postulara: 1) El judaísmo es una civilización. 2) Freud pertenece a la civilización judía.

Podrá parecer ambiguo el concepto de civilización, cercano al mediodecir. Desentrañar ese mediodecir es justamente la tarea de Freud en la búsqueda del discurso del inconsciente. Quizá la búsqueda de la lengua perdida es lo que facilitó a Freud su propia búsqueda. Averiguar sobre este camino puede ser una guía. No es casual la agonía de hoy sufre el yiddish y la institución del hebreo como lengua oficial de Israel.

Cito a Lucien Israël⁶³: “El Judío que ha perdido su lengua y su cultura que ya no sabe nada de su tradición, que piensa inclusive que es una tradición en el sentido folklórico del termino”, Agrega, “El judío que no sabe que la tradición es la tradición oral, este judío es un verdadero modelo experimental para la indagación psicoanalítica”. De aquí podemos pensar en esa multitud de analistas judíos y también de analizantes judíos en los comienzos del psicoanálisis.

Daniel Sibony plantea que puede uno encandilarse y hasta cegarse con la abundancia de encuentros entre la tradición biblo-talmúdica-cabalística y los temas y puntos de referencia del psicoanálisis; renuncie usted a esos encuentros y serán ellos quienes lo volverán a encontrar y a atrapar.

⁶³ Ade'lie Racial, Jean-jaques Racial, Lucien Israël, Daniel Sibony, Jean Szpirko, Jean Pierre Winter, *El Psicoanálisis es una historia judía*, Coloquio de Mont Pellier, Nueva Visión, 1990

En el presente yo fui atrapada por la sugerencia de esos encuentros. Mi transferencia tiene que ver con ese Freud judío, quien ante las enfermedades, los duelos y quizá tantos líos analíticos, escribía a Martha, el domingo 23 de julio de 1882, la frase quizá tomada de otro: “El judío es para la alegría y la alegría es para el judío”.

Freud, como diría Kafka, es el último de los talmudistas, y yo añadiría, Freud es el último de los cabalistas. Quizá sucumbí a una posición narcisista al pretender buscar tímidamente por ahora, los orígenes biblo-talmúdicos-cabalísticos en Freud, empezaré, pues por acercarme silenciosamente, de puntillas a la Cábala; al hacerlo me percaté que he sido picada nuevamente, como judía y como psicoanalista, por ese llamado a la transmisión.

Gershom Scholem⁶⁴ propone: “La Cábala, literalmente *tradición*, esto es, tradición de las cosas divinas, es la mística judía”. Tiene una larga historia y a través de varios siglos ejerció una poderosa influencia sobre aquellos círculos del pueblo judío que aspiraban a un conocimiento más profundo de las formas y supuestos tradicionales del judaísmo.

Existe una fecunda literatura desde la Baja Edad Media, que ha recogido la producción intensa de los cabalistas. La obra central es el *Zohar o Libro del esplendor*. Data del siglo XIII, ha sido en la conciencia de amplios círculos un rango de texto sagrado con autoridad indiscutible alcanzando incluso prestigio canónico. Cuanto mas estrecha, mensurable y cruel ha sido la parcela de la realidad histórica que al judío le proporcionaron los tormentos del exilio, tanto más fuerza tomó el carácter simbólico de la Cábala.

Scholem señala que para adentrarse en los libros de los cabalistas hay que aplicar el oído con gran concentración para percibir lo oculto y profundo, quitando toda clase de disfraces. La extraordinaria importancia de la Cábala es que contribuye a la comprensión de la psicología histórica del judaísmo. Según Scholem, cada individuo equivalía aquí al todo y en ello radica la gran fascinación que,

⁶⁴ Scholem Gershom, *La Cábala y su simbolismo*, Siglo XXI, México, 1979

precisamente, desde este punto de vista, poseen los símbolos de la Cábala para el historiador, no menos que para el psicólogo.

El Zohar o libro del esplendor. (la traducción que se tomo para este trabajo es la de Esther Cohen y Ana Castaño. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes).

“La creación, lo dice el *Zohar o libro del esplendor*, recupera el discurso bíblico de la Creación en su sentido mas preciso; es un acto lingüístico, un ejercicio del lenguaje a través del cual Dios, al narrarse a si mismo a través de la historia de la construcción de un nuevo universo, construye al hombre y a su mundo a partir de la facultad y el ejercicio pleno de sus capacidades lingüísticas. De una manera mas concreta, a través de la escritura de la lengua hebrea y, mas específicamente, a través de las letras que sirven de columnas y pilares de su pensamiento y su deseo”. El *Zohar* fue escrito en las últimas dos décadas del siglo XII, en España, por Moisés de León. Los trabajos del doctor Yehuda Liebes consideran que una buena parte del *corpus zohárico* fue escrito por Moisés de León, pero que, en realidad, fueron varios los autores de este complejo y extensísimo texto. De León recopila la tradición bíblica más antigua y sólida sobre el proceso creativo de la divinidad, proceso cuyo protagonista principal es ni más ni menos que la lengua hebrea. Una lengua conformada por letras y más específicamente por consonantes que se convierten en verdaderos y efectivos materiales para la creación: letras, no a través de las cuales se configura el universo, sino en las que este universo, complejo y sencillo a la vez, esta contenido. La letra hebrea se convierte así en el personaje central de un proceso cuyo curso adquiere la forma de una construcción lingüística. Crear, entonces, para la mística del Zohar, es: colocar letra tras letra, combinarlas y permutarlas para hacer surgir de este movimiento interminable una fuente continua de vida.

Freud se inserta aquí en la búsqueda del sentido de esa lengua creadora de sí misma y del cosmos; es Dios y el cosmos.

Freud, el judío ateo, busca también colocar letra tras letra esa construcción significante que es el inconsciente, quien funda y constituye al sujeto. Es pues el sujeto en su esencia misma. ¿No es acaso en esa búsqueda del sentido desde la oscuridad, donde Freud se alumbra para ir tras un discurso creador y fundante del inconsciente? Muestra Freud una subversión entonces, al pasar de la mística judía a la creación de ética psicoanalítica que sigue paso a paso el método cabalístico. “Dios es inconsciente” señala Francois Regnault⁶⁵. Es notorio, pues, cómo Freud se inserta y se convierte así en un cabalista de larga tradición.

Nombrar es ya crear, y así es como lo entiende el misticismo cabalista del Zohar. Existe una relación de simultaneidad entre el nombre y la cosa, entre la palabra y el mundo, entre la palabra y la interpretación. He aquí la premisa básica y el punto de partida de toda lectura de la Biblia y sus comentarios, que no hacen sino renovar, a través del ejercicio pleno de sus capacidades lingüísticas e interpretativas, el acto primigenio de la Creación. Así, contundentemente, queda expuesta la teoría Cabalística de la Creación.

El Zohar, de la misma manera que la Biblia y el Talmud, son los libros más importantes y sagrados de la cultura judía. Hasta la fecha, estudiar la simbología y los misterios de la Cábala para el fiel judío resulta algo peligroso; se dice que es un texto que no debe ser leído antes de los cuarenta años.

Entre los antiguos hebreos el nombre de Dios era tabú. No debía pronunciarse, ni ponerse por escrito, YHVH. El nombre se pronuncia “Jehová”; se presentan así los signos vocálicos de la palabra no prohibida, “ADONAI” (señor). Según la construcción anterior, las consonantes permanecen, las vocales pueden cambiar.

Según Regnault, “Las consonantes YHVH expresan el tetragrama tabú. Tiene entonces determinativos mudos similares a los jeroglíficos, egipcios”, a los cuales, por cierto, Freud hace alusión cada vez que evoca esta escritura. Hay entonces elementos que no están destinados a la interpretación o a la lectura, sino a

⁶⁵ Regnault François, *Dios es inconsciente*, Manantial, 1985

aparecer como lamentos determinativos que se articulan con otros elementos para hacerse entender. Propone entonces, Regnault, que el ejemplo hebreo YHVH, expuesto no para ser leído en voz alta ni interpretado, nos sugiere:

1. Cómo rimarlo con vocales para decir algo de lo prohibido, por ejemplo, Adonai.
2. Sugiere también este tetragrama que esas vocales están ahí para reprimir las letras cabalísticas que nadie podrá decir jamás ni leer en silencio siquiera.

Una lectura similar debe localizarse en la “Psicopatología de la vida cotidiana”. De Freud⁶⁶. Significantes como “Signorelli - Boticelli – Boltraffio serian un ejemplo. A primera vista, Signorelli, Boticelli, muestran las mismas vocales, Boticelli, Boltraffio, Bosnia, Trafoi muestran las mismas consonantes.

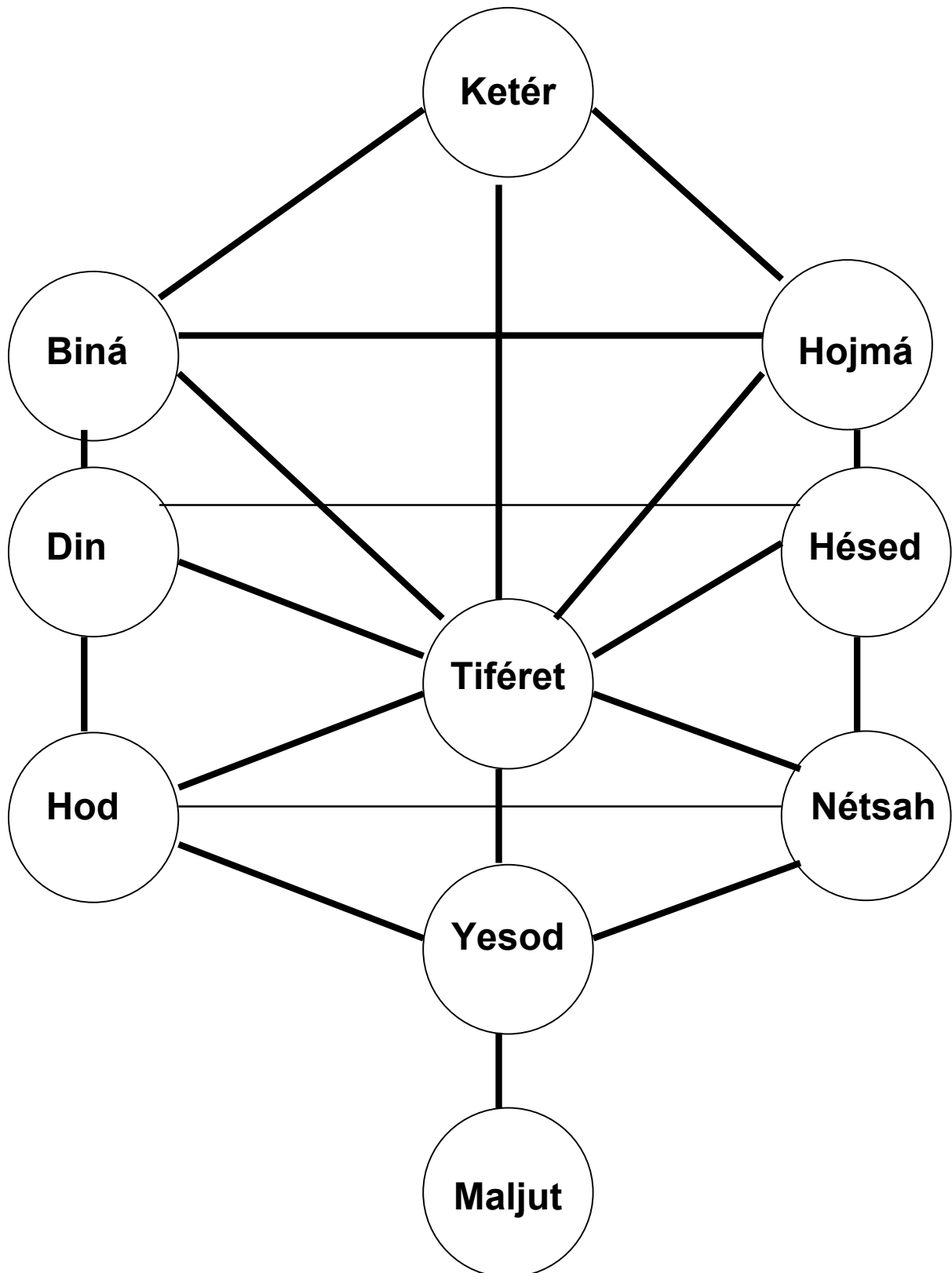
Retomando una frase textual, Freud decía: “Similitud de sílabas o más bien de series de letras”. En este ejemplo, vemos de nuevo al cabalista Freud, empleando el modelo zohárico en todo su esplendor.

La Cábalá, libro clave del misticismo judío, se compone de diez atributos y veintidós consonantes del alfabeto hebreo para dar cuenta de Dios nombrando, combinando, creando con estos elementos simbólicos que no dejan de constituirse. Así, podríamos intentar comprender la dinámica de la permanente interrelación entre las letras y las *Sefirot* (Atributos de Dios), lo que sería entender la energía que participa en el universo que va construyéndose. Siguiendo la traducción de Cohen, diez serían la Sefirot:

⁶⁶ Freud Sigmund, *Obras Completas*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1975, Volumen 6

1. *Keter*: la corona suprema de Dios.
2. *Johmah*: la sabiduría o idea primordial de Dios.
3. *Binah*: la inteligencia divina.
4. *Jesed*: el amor o la misericordia de Dios.
5. *Gevurah o Din*: la fuerza de Dios que se manifiesta principalmente en la fuerza de juicio o castigo.
6. *Tiferet*: belleza o Rajamin: la compasión de Dios.
7. *Netzah*: la paciencia de Dios.
8. *Jod*: la majestad de Dios.
9. *Yesod*: la base de todas las fuerzas activas de Dios.
10. *Nakhyt*: el reinado de Dios, descrito generalmente como la comunidad de Israel o la *Shejinah*.

ARBOL SEFIROTICO



Autores como Lucien Israël hacen demostraciones de cómo se pueden comparar los cuatro niveles de la lectura cabalística con la escucha psicoanalítica.

1. El texto literal, simple / contenido manifiesto
2. La alusión *Andeutung* / alusión
3. El relato *Deutung* / interpretación
4. El secreto / idea latente

El *Pschath*, la lectura literal, puede ser fácilmente relacionado con el contenido manifiesto de un sueño, por ejemplo.

El *Drach*, el relato, es el comentario que aclara la concisión tanto de la tradición escrita como de la oral. Se trata, sin lugar a dudas, de la interpretación. Los analistas saben que sus interpretaciones no abarcan toda la interpretación del sujeto. A menudo son sólo una alusión propuesta por el analista, alusión que el sujeto internalizará en su propio discurso.

La alusión es una técnica frecuentemente empleada en análisis y fue utilizada sobre todo por los primeros analistas. Israël propone que en alemán se dice *Deutung*. Una *Deutung* incompleta, aproximada, es una *Andeutung*, que es también palabra alemana para decir “alusión”.

El *Sod*, el secreto, corresponde a ese nudo inalcanzable de cada sueño, al ombligo del sueño cuyo misterio queda casi preservado, pertenece como propio a cada cual.

Lo anterior no es más que otro ejemplo de cómo Freud estuvo inmerso en una larga tradición cabalística.

Valdría entonces, referirnos al homomorfismo (teoría informática), para intentar demostrar las equivalencias, que deben de ser muchas más de las citadas en

este trabajo, empezar a pensar en navegar en esos dos torrentes, Cábala y psicoanálisis.

Freud realizó de alguna manera el homomorfismo, que plantearía que estudiar la Cábala sería estudiar psicoanálisis y viceversa. ¿Fueron entonces los cabalistas los primeros psicoanalistas en la historia?

BIBLIOGRAFÍA

Cásares Julio, *Diccionario Ideológico de la Lengua Española, de la Real Academia Española*, Gustavo Pili, Barcelona, 1989

Cohen Esther, Castaño Ana, *Zohar: Libro del esplendor*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1994

Freud Sigmund, *Obras completas*, tomo IV, Amorrortu, Buenos Aires, 1975

Scholem Gershom, *La Cábala y su simbolismo*, Siglo XXI, México, 1979

Ade'lie Rassial, Jean-Jacques Rassial, Lucien Israël, Daniel Sibony, Jean Szpirko, Jean Pierre Winter, *El Psicoanálisis es una historia judía*, Coloquio de Mont Pellier, Nueva Visión, 1990

Regnault François, *Dios es inconsciente*, Manantial, 1985

Segunda mesa de trabajo: experiencias institucionales

La transmisión del psicoanálisis en las instituciones

Antonino Bori⁶⁷

En esta jornada de estudio se está festejando el encuentro entre el psicoanálisis y las instituciones que se ocupan de niños, adolescentes o jóvenes; Estas instituciones son de diferente naturaleza: educativas, preventivas, de rehabilitación y terapéuticas; en cualquiera de ellas se averigua el enfrentamiento a graves trastornos psíquicos, de forma más o menos masiva.

La respuesta de las instituciones, es decir, de los profesionales que las componen, tienen que ser bien orientadas para conseguir efectos terapéuticos en su población, acertados y posibles. Es decir, deben de tener una política de tratamiento que oriente sus estrategias y sus tácticas, la política de un tratamiento es el objetivo, que el niño o joven pase de una forma de síntoma que invalida, a un nuevo tipo de lazo social que permite el surgimiento en él del interés para la realidad que lo circunda. La estrategia se pregunta cómo conseguir ese resultado en una mirada amplia de la situación, mientras que la táctica consiste en las soluciones que cada profesional encuentra en el enfrentamiento diario con los niños atendidos.

Cuando se trata de graves trastornos psíquicos, la buena voluntad, el deseo de hacer el bien, la simple buena disposición, la docilidad, el amor para el prójimo, y el buen sentido común, no son suficientes, y eso se vale también para enfrentarse a niños en posición más o menos normal.

Pero los profesionales normalmente ya disponen de una formación: universidad, maestrías, cursos, seminarios, diplomados, experiencias terapéuticas de carácter personal de diferente orientación teórico/clínica. El problema es que estas formaciones son demasiado heterogéneas y producen conflicto entre ellas. Así, las instituciones operan más en función de aplanar los conflictos entre sus profesionales que respecto a la posición subjetiva de cada niño atendido.

El modelo *Práctica entre varios* (Pratique à plusieurs) intenta dar respuestas a estas tres cuestiones:

- Política, estrategia y táctica de la institución
- Carencia formativa de los operadores
- Heterogeneidad de las formaciones de los profesionales

La institución y la demanda

La *práctica entre varios* ha sido deducida de la teoría psicoanalítica de Freud, entendida según la enseñanza de Jacques Lacan y en la orientación que de esta enseñanza ha sido hecha por Jacques-Alain Miller. Ha sido inventada hace 30 años en Bruselas por Antonio Di Ciaccia y desde entonces ha dado prueba de poder ser aplicada o reinventada con éxito en diferentes instituciones en varios lugares del mundo. Esta jornada de estudio en la cual estamos participando es testimonio del esfuerzo hecho por algunas instituciones del Distrito Federal, de reorganizarse según esta práctica.

La *Práctica entre varios* es un modelo psicoanalítico y se sabe que la formación psicoanalítica requiere largos años para cumplirse, y sobre todo, pasar por una larga experiencia de análisis personal. ¿Cómo entonces poder proponer a una institución una

⁶⁷ Psicoanalista, Cofundador de la Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana, A.C,

práctica psicoanalítica ahorrando a los profesionales este largo proceso formativo? Y ¿Por qué los profesionales tendrían que renunciar a sus formaciones específicas o convicciones y decidirse para orientarse según un modelo psicoanalítico? Y aún, dado que existen diferentes lecturas de la teoría de Freud, ¿Por qué tendrían que decidirse por la orientación lacaniana?

Hay que partir de una demanda de la institución, que constata en su funcionamiento, algo del tropiezo, de la dificultad a cumplir con sus objetivos, del deseo de un saber necesario. Eso permite la puesta entre paréntesis de todo el saber previo de que dispone la institución, y posibilita el intento de algo nuevo. Después, el modelo que se le ofrece como respuesta tiene que ser convincente, claro, preciso. No debe necesitar una larga formación previa y contener en sí mismo los principios que le permiten ponerse en marcha de inmediato. Tiene que respetar y no ser divergente con respecto a la particular formación o convencimiento de cada operador. Tiene que poder mostrar su eficacia y poseer la suficiente plasticidad para poder replicarse o reinventarse en los contextos institucionales específicos.

La experiencia ha mostrado que el método de la *Práctica entre varios* posee todas esas cualidades, y las instituciones que están presentes en esta mesa de trabajo, intentan dar testimonio de esa posibilidad.

Institución y posición subjetiva del niño

La práctica entre varios permite aplicar los principios de eficacia terapéutica de la teoría psicoanalítica de orientación lacaniana en cualquiera institución que lo pide. La situación de curación se desplaza del diván del consultorio del analista hacia la institución, manteniendo operativa la eficacia del tratamiento. La institución misma se pone en su conjunto, a funcionar como un analista, aunque ningún operador o profesional asuma propiamente esa función: decimos que se distribuye entre todos los pertenecientes a la institución y se manifiesta en la manera de funcionar de ella. Se crea así un ambiente vivible para esos niños con graves trastornos y se les permite trabajar en la solución lógica de ellos.

A mantener activo ese funcionamiento, provee la reunión del equipo semanal, donde se trata de construir un saber sobre cada niño atendido y al mismo tiempo de ponerlo en reserva, subordinándolo a la verificación del encuentro con los niños: son ellos quienes saben como solucionar sus trastornos y los operadores simplemente los acompañan como *partners* de ese trabajo.

Poner en reserva el saber que se construye sobre los niños en las reuniones semanales del equipo, es tarea de un director terapéutico, que debe de tener la capacidad de rendir, caduco y subordinado, todo el saber que se acumula sobre los niños.

Al mismo tiempo, en la reunión de equipo, se trabajan los textos teóricos sobre los cuales se funda el método, para justificar y perfeccionar la cualidad en la orientación de las intervenciones de los operadores y profesionales, con los niños atendidos.

Con estos principios de funcionamiento el modelo es suficiente a sí mismo en cuanto a la formación del personal. Será suficiente, para la puesta en marcha en la institución, un curso introductorio y el establecimiento de una experiencia piloto por un grupo de operadores, donde sean acompañados por profesionales ya entrenados en el método, y donde podrán averiguar la eficacia del mismo.

El método respeta las formaciones preexistentes de los profesionales, porque más que agregar un saber suplementario, propone un *saber-no-saber* frente al niño con trastorno, un considerar caduco cada saber previo frente al encuentro real con él. Es decir, propone

una postura del profesional a apartarse de cada saber totalizante que lo excluiría del encuentro posible con el niño.

Ahora la política, estrategia y táctica de la institución.

Esos tres elementos son determinados por una orientación teórica sobre la cual se necesita que los operadores acuerden previamente y que mostrará su pertinencia y conveniencia a través de los efectos que se irán a producir con su aplicación.

A este propósito se hace oportuna una breve referencia teórica.

Del Edipo a la estructura del lenguaje

Freud nos enseña que en el complejo de Edipo y en el complejo de castración residen la causalidad analítica y la determinación de todos los síntomas humanos. El desarrollo social y civil del hombre pasa por un proceso de separación-individuación con su primer *partner* ambiental –normalmente la madre-, gracias a la intervención de la figura paterna– o simplemente una figura tercera con que la madre esté en cierta relación privilegiada– que desata comportamientos de rivalidad, que duran por un periodo y se terminan con la adquisición por parte del niño de un ideal paterno: hacer como el padre para poder conseguir una mujer como la madre cuando sea adulto. Allí se insertan todas las reglas de la vida social y civil del conjunto humano.

Lacan ha aclarado la tesis de Freud haciendo intervenir la estructura del lenguaje como causa prima, como causa de la vivencia del Edipo y de la amenaza de castración. El lenguaje tiene leyes de sincronía y de diacronía que enredan todos sus elementos constituyentes, es decir los significantes: desde el fonema hasta el morfema. Para poder acceder a la construcción de la realidad el ser humano tiene que aceptar esas leyes del lenguaje, expresar su particularidad en forma universal. Esta operación de traducirse en palabras siempre queda incompleta, siempre hay un resto que no se alcanza a decir. El ser humano quiere una traducción total, absoluta, pero el lenguaje es un instrumento relativo, donde el sentido se genera de la conexión que rige entre las palabras. A este resto se le llama deseo, el cual determina al mismo tiempo una queja permanente y la posibilidad de buscar en el mundo objetos satisfactorios: es el motor de la civilización humana.

Posición del trastorno psicótico

Los niños con graves trastornos psíquicos elijen (se trata, nos dice Lacan, de una “elección insondable del ser”) no aceptar las leyes del lenguaje, de no pasar por la castración que los separaría de sus madres y determinaría en ellos una posición deseante. Se defienden de las palabras con sus síntomas. Las palabras son vividas como persecutorias, amenazadoras y desatan comportamientos de hetero o autoagresividad. En el pasaje de la familia hacia la escuela estas posiciones trastornadas se hacen evidentes y requieren una toma a cargo, de parte de las instituciones sociales. Entonces ¿de que manera se puede operar en estas estructuras psíquicas así refractarias a los efectos de las palabras? ¿*Como hacernos entender?*

La práctica entre varios (*pratique à plusieurs*)

Lacan nos indica que los niños con graves trastornos no nos escuchan porque nos ocupamos de ellos. Están en un lenguaje autoerótico, que no sirve para la comunicación, para el discurso social, y todavía, nos dice Lacan, hay algo que se les puede decir.⁶⁸ ¿Cómo? Con el método de la *Práctica entre varios* se habla al niño indirectamente, por ejemplo, si se levanta de repente de su lugar se regaña la silla que ha “rechazado su cuerpo”; si quiere comer fuera horario se regaña la comida que ha “atraído su boca”, etc. Otra manera de hablar al niño indirectamente es platicar con otro niño o con otra persona presente o imaginaria, con la posibilidad de hacer, a voz alta, un monólogo de lo que le está pasando. Aquí la creatividad ayuda al operador, y se apoyará a su estilo comunicativo, a sus intereses y a su voluntad de interactuar con el niño. Esta estrategia comunicativa – la experiencia lo prueba – es eficaz: los niños escuchan las palabras indirectas que aluden a ellos y modifican su comportamiento. Pero sólo el lenguaje indirecto no es suficiente: necesita crear un ambiente “reglado”, donde se establezcan reglas claras y precisas que valgan para todos, incluso para los operadores. Los operadores tienen que mostrar estar, como lo demás, bajo las reglas establecidas: tampoco ellos pueden comer fuera de horario. Tiene que presentarse en una forma atendible, confiable y no caprichosa. Ellos están allí por orden de la directora de la institución, porque les pagan y eso les sirve para vivir, porque transmiten un saber que no es suyo, sino de la humanidad. Siempre el operador tiene que apoyarse en una autoridad superior para que sus palabras dejen de ser amenazantes para los niños con graves trastornos psíquicos. Establecido el ambiente reglado y la comunicación con el niño, éste puede pasar a la fase de las construcciones, con confianza. Trabaja en su interior las palabras regladas que se grabarán en su psique, poniéndolas en conexión con las preexistentes, hasta conseguir una posición lógica, consistente, que consolidará su inserción y permanencia en las leyes del lenguaje. Es decir, se construirá una ecuación personal con la cual toma posición en el lenguaje, aceptará hacerse representar por palabras. Así los síntomas, que eran una defensa de los efectos sustractivos del lenguaje, dejan de ser necesarios, y serán remplazados por una posible exploración del mundo y de su sentido: más bien de una construcción del mundo y de su sentido, construcción antes imposible porque el niño se negaba al instrumento que la permite.

Singularidad en la pluralidad

El método de la *Práctica entre varios* no necesita que el niño sea atendido individualmente, en forma particular: lo paradójico es que se le puede acudir en forma personal, singular manteniendo una enunciación general que se dirige a todo el grupo. Por eso también puede dar buenos resultados en niños trastornados que frecuentan escuelas regulares –la experiencia hecha con la USAER lo prueba: enunciados como “¡todos tienen derecho a cumplir sus tareas: hay leyes aseguradas por eso!” obtienen un efecto de consolidar progresivamente el lazo social de los niños trastornados, que se integrarán siempre más al grupo.

Así se instaurará en esos niños una posición deseante que los guiará en la red de las palabras: el deseo los introducirá en las leyes del lenguaje –la metáfora y la metonimia– y así mismo a una posición subjetiva autónoma. Desde entonces podrán escuchar también el lenguaje directo y dispondrán de un yo consolidado que puede contestar al interlocutor. El discurso pedagógico también podrá tener efectos en ellos. El lazo social

⁶⁸ Di Ciaccia A., *Una practica al revés*, en *Desarrollos actuales en la investigación del autismo y psicosis infantil en el área mediterránea*, Ministero degli affari esteri, Ambasciata d'Italia, Madrid, 2001, pag. 81

se construirá sólidamente, el niño se hará normado a la sociedad en una forma más o menos imperfecta, como los demás.

La experiencia del método de la práctica entre varios en los servicios de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública

Isabel Fernández Manríquez ⁶⁹

Gracias. Buenas tardes, les agradezco la invitación y realmente es una oportunidad poder compartir con todos los asistentes la experiencia tan grata que tuvimos con La aplicación del método de la *práctica entre varios* en los servicios de la Dirección de Educación Especial consideramos que es fundamental para compartir la experiencia del trabajo que hacemos.

Y en este punto quizá valga la pena dar una conversación muy rápida sobre lo que es la Dirección de Educación Especial que depende de la SEP, de la Administración Federal de Servicios Educativos del D.F. y de la Dirección General de operación de servicios educativos del D.F. y su misión tiene que ver con atender y ofrecer servicios escolarizados y de apoyo para atender a los alumnos que por cualquier circunstancia no acceden a la educación regular y que aquellos que acceden a veces se ven excluidos de la posibilidad de aprender.

Es tarea de la Dirección de Educación Especial precisamente establecer mecanismos, recursos, estrategias, métodos de trabajo que permitan a los alumnos que tienen derecho a la educación, ejercerla ya que no están solos, teniendo la posibilidad de ingresar a las aulas, sino de aprender y aprender más y mejor como un principio de la calidad educativa que está establecido en la política de la educación pública de este sexenio 2001-2006 .

En ese marco hubo un proceso de la Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana que hizo una propuesta de trabajo para población con niños autistas y psicóticos, y la propuesta coincidió con esta necesidad y obligación que tenemos como Dirección de Educación Especial de dar respuesta a problemáticas muy específica.

¿Que es la Dirección de Educación Especial?

Damos ahora un poco de contexto institucional, porque damos por hecho que todos saben qué es esto del CAM (Centro de Atención Múltiple) y USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a Educación Regular).

Se trata de servicios escolarizados y de apoyo; la Dirección de Educación Especial cuenta con servicios escolarizados que les denominamos *Centros de Atención Múltiple*; el CAM básico toca poblaciones de 45 días de nacidos hasta los 12 años, que es todo lo que son los niveles educativos de inicial, preescolar y primaria. También

⁶⁹ Licenciada en Psicología, coordinadora de Apoyo Técnico a USAER de la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario de la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública

acude a la población en el plan laboral en los *Centros de Atención Múltiple laboral* que reciben a jóvenes que por sus características se inscriben en centros de capacitación para el trabajo con una población con edades entre los 15 y los 20 años. Las USAER son las *unidades de servicios de apoyo a la educación regular*, que tienen la responsabilidad de apoyar a los maestros de aula regular para integrar, incluir, a toda esta población que son a veces grupos minoritarios que por sus características, no acceden al aprendizaje, que es un acento diferente al acceder tan sólo al aula.

La preocupación y la responsabilidad que tenemos como Dirección es que los alumnos independientemente de sus características aprendan bajo las mismas condiciones y en esto apelamos al principio de equidad que tiene que ver con el derecho que todos los alumnos tienen al aprendizaje y darles lo que necesitan, de tal suerte que no es darles lo mismo a todos, sino a cada quién de acuerdo a su particularidad, requieren recursos o estrategias diferentes y flexibles.

En este marco, la Dirección de Educación Especial, una vez que la Asociación nos devuelve la necesidad de atender a esta población que sabemos estaba en los *Centros de Atención Múltiple*, que sabemos hay pocos, pero aún así están ingresando como parte de este derecho que asumen los padres de que sus hijos pueden ingresar a cualquier aula, en cualquier escuela de acuerdo a sus características y a su decisión.

El respeto a este derecho es lo que analizamos con la problemática que hay aquí en la Dirección de Educación Especial y que está puesta en tres grandes puntos, los cuales tienen que ver con una urgente necesidad de dar una respuesta a esta población que sabemos está en las aulas, y que sabemos también, que si bien los maestros –y siempre lo han hecho-, tienen una gran disposición, una gran inquietud, necesidad de investigar y de saber cómo atender a esta población, no había realmente un método, un recurso que posibilitara que los maestros se sintieran satisfechos con lo que estaban haciendo.

Los niños estaban en las aulas pero no teníamos la garantía –al menos no de todos-, de que estuviesen aprendiendo, que es el principal objetivo que tenemos en la educación pública.

Por otra parte, es esta carencia de herramientas teórico-metodológicas en ambos servicios, si bien había mucha información al respecto, realmente como una metodología específica para esta población no la teníamos aplicada ni en USAER ni en los Centros de Atención Múltiple. Y finalmente algo que también nos permite ir entendiendo en parte, gracias a la aportación que hace la Asociación, es entender esta dificultad que tienen los niños que no basta con tenerlos en las aulas; que en las aulas hay una petición, hay una solicitud directa que tiene que ver con el enfoque pedagógico, de una serie de instrucciones que se les dan a los niños de manera directa y que los niños respondan de acuerdo a lo esperado, suelen responder también de diferentes formas pero finalmente responden, y la ausencia de respuestas en los niños autistas ha venido generando, como decía una maestra: “Todos los maestros que tenemos niños autistas en las aulas vivimos en la angustia permanente; nos desgastan, nos da miedo y vivimos en un desequilibrio permanente”.

La reforma del 1992

En 1992 tuvimos un proceso de reorientación de la educación pública a nivel nacional y específicamente en el D.F., la Dirección de Educación Especial sufrió un

cambio: de ser Dirección General con un ámbito de asesoría a nivel nacional, nos circunscribimos al D.F. y en esta reorientación se pretendió dejar de ver a la discapacidad en función del déficit; aparece una necesidad de trabajar, de rescatar la capacidad dentro de la misma discapacidad. En este discurso de reconocer las diferencias, también los alumnos nos van demandando permanentemente ser tratados diferente, reconocer que cada uno se muestra en las aulas de acuerdo a sus características y a su propia historia. Esa parte no la podemos ignorar y estamos trabajando en la intención de: “No a la homogeneización”, sino en busca de formas más heterogéneas que respondan a esas diferencias de estilo para aprender, de ritmo para aprender, de relacionarse de manera diferente en este estilo de comunicación diferente que tiene que ver con su propia historia familiar.

Entonces, viene un discurso que nos ata mucho, en este caso, un caso en especial que tiene que ver con que ahora el enfoque de la educación especial tiene que ser pedagógico. Entonces se crea una barrera: se realiza que el enfoque clínico, que ha sido el sustento fundamental de la práctica de la educación especial, que si bien dio aportaciones muy importantes, también creó ciertas limitaciones en términos de centralizarnos más en los diagnósticos, más en las evaluaciones y esto de alguna manera no nos permitía realmente colocarnos y colocar a los alumnos en esta posibilidad de aprender.

Entonces, en este discurso lo que se generó fue decir: “Fuera el modelo clínico, fuera todo el discurso clínico”, que sustentaba en mayor medida lo que en la práctica hacía educación especial y se dice ahora “El enfoque pedagógico” que poco se discutió, que poco se definió cuál era ese enfoque pedagógico, cómo se tendría que trabajar con una cantidad de alumnos importante que no accede de igual manera que todos los demás y que si tienes esas características, le marcan una forma diferente de estar, de convivir y de comunicar.

Esto es un poco lo que la Asociación nos viene aportando desde el primer encuentro que tuvimos con ellos, decir que no es suficiente apelar al enfoque pedagógico y qué tanto es necesario construir un puente con el enfoque clínico, no dejarlo porque sentíamos y sabemos que hay un vacío en esas tácticas pedagógicas; los maestros hacen un intento permanente y fuerte de trabajo, sin embargo, no hay, por sí misma, la pedagogía para tratar de que los niños aprendan en el aula.

La parte de la problemática es la que vimos y la que nos permitió identificar y precisar para empezar a encontrarnos y a buscar trabajar el método en una instancia, en una dirección educativa que está fuertemente matizada y que hablar de enfoque clínico es como regresar 20 años atrás. Entonces toda esta parte ha sido muy difícil de poder demostrar y que lo fundamental era, por ejemplo, “Hagamos una fundamentación muy breve que nos permita realmente llegar directamente al aula y que nos diga si funciona o no funciona”, ese es el gran reto y que esta parte es un poco el poder reconocer como Dirección de Educación Especial, que el grupo de niños autistas es un grupo minoritario, vulnerable y por lo tanto en riesgo de seguir siendo excluido y no siendo reconocidos como sujetos con derecho a tener una relación social en las mismas condiciones que tienen los demás alumnos; esta relación con el aprendizaje del cual ellos estaban integrados al aula pero había esta dificultad de sentirlos como sujetos o de vivirlos y de verlos y mirarlos como sujetos de aprendizaje.

Entonces toda esta parte nos remite realmente a reconocer que había que ver a este sujeto desde otro ángulo y no sólo desde el aprender. Y también, desde educación especial, colocarlos con didácticas ya hechas, ya armadas con situaciones didácticas que parecieran que por sí mismas invitan al aprendizaje y que en este caso, con estos niños, nos damos cuenta que no es posible.

Una línea de trabajo muy importante que tiene la Dirección de Educación Especial y que estamos impulsando; es que el hecho de ser una instancia muy pequeña, no nos da la posibilidad de dar apoyo a todas las escuelas regulares, principalmente a través de la USAER, no alcanzamos a cubrir este apoyo ideal que en 1992 se planteaba, y que era que cada primaria pudiera tener su equipo de USAER para trabajar.

Ante esto, esta línea de la vinculación interinstitucional fue la apuesta que hicimos con la Asociación, que si bien no necesariamente es del sector educativo, puede ser del sector de salud o del sector privado, realmente nos permite fortalecer la tarea que hacemos y que ese vínculo permite la relación con la Asociación Psicoanalítica en aras de buscar una respuesta y una alternativa de atención.

La puesta en marcha de la experiencia

En esta lógica establecimos dos grandes propósitos que tienen que ver con hacer una propuesta de piloteo con tres servicios de la dirección; sabemos que es una muestra nada representativa pero la intención no era buscar representación, ni un muestreo estadístico, sino realmente lanzarnos en el gran riesgo de todo lo que implicaba en educación especial desde el 92 - mucho lo que permeaba la práctica del psicólogo de educación especial está fundamentada en la teoría psicoanalítica, psicogenética, en mayor medida.

A partir de eso los psicólogos de educación especial se han visto un poco desprovistos, porque se reconoció que la teoría psicoanalítica daba una visión desde el psicoanálisis, pero todo esto tiene que ver cómo entendemos y cómo interpretamos. A veces asumimos el derecho, nosotros que menos sabemos, de decir qué es lo que se debe de hacer, nos “damos” esto derecho y poco preguntamos a los maestros, a los niños lo que realmente se necesita.

En esto que vivimos como educación, la intención era tan sólo tener la posibilidad de que se nos permitiera pilotear este modelo, este método con tres servicios, que fuera un CAM básico –para saber qué pasaba en niños con discapacidad que son atendidos en esas escuelas-; en los CAMs laborales que son jóvenes que trabajan básicamente con talleres; y en USAER que estuvieran niños que fueran atendidos en aula regular y que pudiéramos saber qué es lo que pasaba.

La gran preocupación con USAER era decir “¿Cómo se va a trabajar un método específico para niños autistas en donde el 99% son niños normales?”, era el gran reto el de si el método nos iba a dar para conocer y tener resultados en ese servicio que tenemos de educación especial; y obviamente nos iba a permitir contribuir a los propósitos educativos que tiene la educación básica; que lo que estaba proponiendo el método no era realmente un trabajo clínico por sí mismo, sino realmente, cómo este método permitía que los alumnos pudieran tener y desarrollar ciertas posibilidades dentro de las propuestas de educación básica. Tiene que ver con autonomía; tiene que ver con independencia; tiene que ver con las posibilidades que tengan las familias de verse, de vivirse de una manera diferente en este proceso tan difícil cuando tienen un hijo autista.

Entonces fue también poner en la mesa esta posibilidad y también vigorizar con las familias. En este sentido, la relación con padres es muy desgastada en las escuelas, siempre hay una demanda de que cooperen con la asociación de padres; fue también la apuesta de que qué tanto si ponemos, rescatamos y volvemos a poner en la mira tan sólo a los alumnos, también la relación con los padres puede ser diferente y podemos franquear todas esas dificultades que a veces se hacen con los padres de familia dentro de las escuelas, en la medida que no damos la respuesta que ellos esperan; es un tanto como negociar y escuchar ambas expectativas y poder tener un punto de acuerdo.

Y también tiene que ver que como Dirección tenemos la responsabilidad de desarrollar métodos alternativos de atención para la población, y esa era también la apuesta que teníamos con este trabajo.

Sinergia entre la pedagogía y la clínica

Estos desarrollos son muy específicos, tienen que ver con la pregunta ¿qué podría brindar el método en este contexto educativo a los alumnos? También en esto estaría puesto el principal reto, es decir, si los alumnos pueden ser incluidos y pueden ser mirados en sus propias características; eso es un punto fundamental. También lo vimos en función de los profesionales en esto que sabemos que los maestros viven situaciones muy difíciles en las aulas en este trabajo cotidiano y era un poco abrir y ampliar este horizonte de trabajo con esta población; por otro lado también tenía que ver con esta posibilidad de volver a apelar al enfoque clínico, de no enterrarlo, que de hecho no ha sido enterrado del todo; siempre en mi caso especial ha habido esta remembranza y todavía esta pérdida que sentimos que no era del todo necesario enterrarla al 100%.

La metodología se fundó y se fundamentó básicamente en los métodos que pone la Asociación; implicó un trabajo muy arduo el de adaptar el método como lo desarrolla la Asociación; tener ciertas condiciones de talleres muy específicos; de ciertas condiciones que eran como un poco creadas para aplicar el método. Cuando estuvimos viendo la vinculación para adaptar o que se reconociera de parte de la Asociación qué era la Dirección de Educación Especial y sus servicios, se vio que no era necesario realmente crear condiciones *ex profeso*, ya que los talleres existían en las aulas, los maestros tienen una planeación y un trabajo específico a desarrollar con sus respectivos horarios de trabajo; los servicios de las escuelas tienen una organización y su proyecto escolar ya establecidos, es decir, hay ciertas condiciones ya preestablecidas por el propio sistema que permitían precisamente el desarrollo del método y no tener que establecer otras diferentes.

Entonces debíamos partir de la misma plataforma que tienen las escuelas, que era también un requisito que la misma Dirección y autoridades nos pedían para no violentar el trabajo cotidiano de las escuelas. En ese sentido la metodología se tomó con esta plataforma común a fin de desarrollar esos tres aspectos básicos que tienen que ver con la autonomía personal de los alumnos, el mejoramiento de las relaciones familiares y la inclusión en la vida escolar, familiar y social que ha sido el foco de nuestra atención.

Articulación de la experiencia

En este caso el personal participante fue personal del CAM (Centro de Atención Múltiple) que tiene alumnos autistas. En un principio habíamos determinado que solamente los psicólogos podían desarrollar el método, pero conforme la Asociación va conociendo la estructura de los servicios, se fue viendo que no necesariamente –porque la intención no es formar a los psicólogos como psicoanalistas–, sino acercar un método alternativo que permita incluir a los alumnos a la dinámica familiar y escolar; y en ese sentido se vio qué podían ser los maestros frente al grupo, perfectamente quienes podrían funcionar como operadores del mismo método y el equipo de apoyo interdisciplinario que podría hacer las veces de este *partner*, de este Otro que de alguna manera podía hacer los diálogos indirectos con los operadores, que en este caso eran Miriam y Antonino, que estaban en CAM y en USAER un día a la semana.

Esta es la parte que se desarrolló un día a la semana con el CAM básico, un día con CAM laboral y un día con USAER en una jornada completa de trabajo.

En USAER se trabaja sólo con dos niños, un escuela primaria que tenía un niño autista en tercer grado y uno de sexto grado. Así se trabajó y de acuerdo con los términos de las reuniones después del trabajo en grupo con las maestras de aula regular –en el caso de USAER–, con los docentes de apoyo de USAER; en el caso de CAM con los maestros de taller, o sea, de acuerdo a la estructura era convocar después del trabajo directo en aula, tener reuniones con los profesionales, ya sea una vez a la quincena o una vez al mes con padres de familia; en esta necesidad de los cuatro puntos que establece el método de trabajo de seguimiento y de capacitación permanente en el desarrollo del método.

Se establecieron indicadores desde un principio, que tenían que ser observados. Aquí es muy importante que hablemos de tres niveles que se pensaron para desarrollar el método: cómo la Dirección de Educación Especial también se ve fortalecida en su estructura técnica establecida, en este caso la Subdirección de Apoyo Técnico, formamos un equipo técnico muy fuerte que está en estos diferentes servicios de apoyo técnico, entonces la apuesta fue también cómo nos podíamos mover ante un recurso y una metodología externa ante una estructura ya un poco rígida.

En este caso era cómo romper la idea de la asesoría tradicional del que todo lo sabe, que un asesor técnico debe de saber todo, tiene la respuestas casi en la manga y entonces era cómo el equipo técnico podía colocarse ante un método de una manera diferente en donde también tenía que aprender, que participar a través de hacer un registro muy sistemático, de cómo se desarrollaba el método en el aula de los diferentes servicios y cómo se registra a su vez también permitía recrear lo que se sabía, lo que ya se sabe, lo que no se sabe y lo que se estaba desarrollando en ese momento.

La política de la experiencia

Las obras de supervisión con asesores técnicos, en esta misma estructura, viendo la dinámica que tiene la escuela en su interior, no va a haber asesores técnicos ni asesores de zona que alcancen a dar respuesta; entonces la intención es cómo revertimos

para que sea la escuela misma la que busque la respuesta y que ella pida el apoyo necesario e involucrar a los asesores de zona para acercarse a este método y tener una alternativa, y que a la larga pudiéramos ir ampliando la aplicación del método a todo el D.F., considerando que tenemos 330 USAER que apoyan a más de 5 mil escuelas, o que deberían de apoyar a más de 5 mil escuelas; tenemos a 95 CAMS básicos y laborales; y evidentemente el trabajo en el aula, las escuelas de educación especial que eventualmente era también cómo ir avisando a los maestros que el hecho de mirar al alumno en el aula les da otras posibilidades de investigación y que esta parte era no esperar a que venga un otro de fuera a decir qué hacer con los niños, sino también desde la posibilidad de mirar a los niños desde dentro de lo que hacen en el aula, eso permitiría la posibilidad de buscar y recrear la respuesta ahí mismo.

A mayor capacitación, mayor posibilidad de atender a los alumnos y a veces se desestima el quehacer cotidiano como si eso por sí mismo no fuera una capacitación y una formación; todos sabemos que cada niño que tenemos en el aula cada ciclo escolar es diferente y aprendemos cosas diferentes. Nunca un día es igual al otro en el aula.

En la metodología y en la institución existe una necesidad de tener todo muy controlado, los maestros necesitan más capacitación; había mucha demanda de ella; necesitamos saber más del método e invitarlos a incursionar en esta experiencia. El trabajo que se hizo con la Asociación también permitió descolocarnos de esta idea de capacitación con este programa ya que tenemos la carrera magisterial que también nos vuelve a regresar a pensar, que ahí está donde se aprende.

Y que eso se pueda sostener en función del resultado que se tuvo con los alumnos que es nuestro foco, desde el lugar en el que estemos todo lo que tenga que ver y que redunde en beneficio de los alumnos me parece que tendrá que trascender más allá de los sexenios y de las autoridades. La apuesta de dejar una publicación, de dejar un informe de trabajo, ha sido un trabajo muy arduo, finalmente tiene que ver con esta posibilidad de dejar algo que trascienda y que la educación sea cada vez más inclusiva, menos segregadora y menos excluyente. Muchas gracias.

LA EXPERIENCIA DEL MÉTODO DE LA PRÁCTICA ENTRE VARIOS EN LOS SERVICIOS DE “REINTEGRA”

Elisa Gutiérrez Díaz⁷⁰

Buenas tardes, agradezco y me siento muy honrada de haber sido invitada a esta jornada de estudio para compartir y aprender junto con todos ustedes. Además teniendo como marco esta hermosa ofrenda dedicada a Sor Juana, que nos puede llevar a reflexionar sobre la vida y la muerte, como comentaba con Miriam hace un momento en el receso, y quienes estamos aquí presentes lo hacemos, creo yo, porque le estamos apostando a la vida.

¿Cómo es que llegó el método la *práctica entre varios* a los Centros de Prevención Comunitaria, Reintegra IAP? Para responder quisiera hacer un rodeo, remontarme tiempo atrás y comenzar por platicarles un poco sobre mi experiencia personal, para finalmente llegar al momento actual, a la posición que actualmente ocupo como Directora de la institución.

Recorrido personal

Hace años no tenía prácticamente ninguna información sobre el psicoanálisis, ni mucho menos sobre sus diversos enfoques. Sin embargo al participar en proyectos comunitarios en organizaciones civiles empecé a vislumbrar que quienes tenían una formación en psicoanálisis contaban con valiosas herramientas para trabajar. En parte por esto, pero sobre todo por mi proceso personal, sentí el deseo de hacer un análisis y a inicios de 1997 acudí con una persona que se decía analista y que gozaba de prestigio en algunos círculos académicos. Poco a poco empecé a sentir que la cosa no marchaba: en las sesiones constantemente el analista me confrontaba y me decía qué era lo que yo tenía que hacer, y esto me generaba una sensación extraña, con decirles que hasta terminó consiguiéndome un empleo en el cual él era mi jefe. Unas semanas después salí huyendo a toda velocidad, aún cuando no entendí en ese momento por qué.

Me quedé con la sensación de que aquella experiencia no había sido adecuada y que realmente necesitaba hacer un análisis, pero la clave sería acudir con un psicoanalista que tuviera una postura ética. Por recomendaciones llegué con mi analista, con quien llevo ocho años de analizante. Desde el principio me percaté de que había una manera

⁷⁰ Maestra en Sociología, Directora de los Centros de Prevención Comunitaria Reintegra I.A.P.

diferente de escuchar y después me enteré de que ella era lacaniana, aunque no sabía que implicaba esto. Tiempo después comencé a participar en seminarios y diplomados sobre psicoanálisis lacaniano y entonces sí, ya empecé a entender la diferencia entre las dos experiencias que he tenido, por qué salí corriendo de la primera y he permanecido en la segunda.

En pocas palabras, y hace años no andaba errada, lo esencial ha sido la ética. No tengo los conocimientos filosóficos para hablar desde ese saber, y además es un tema que daría para mucho, pero sí quisiera destacar algunos aspectos que me parecen relevantes:

Desde Freud encontramos una renuncia al propio saber para escuchar y reconocer que el saber está en el paciente. Recordemos el aprendizaje que tuvo con una de sus primeras pacientes, Emmy von N., en la siguiente cita: “Por algún camino doy en preguntarle por qué ha tenido dolores de estómago, y de dónde provienen.(...) Su respuesta, bastante renuente, fue que no lo sabe. Le doy de plazo hasta mañana para recordarlo. Y hete aquí que me dice, con expresión de descontento, que no debo estarle preguntando siempre de dónde viene esto y esto otro, sino dejarla contar lo que tiene para decirme. Yo convengo en ello y prosigue sin preámbulos...”⁷¹

Otros aspectos son el reconocimiento de la singularidad de cada sujeto, por lo que no existen recetas ni reglas generales. Esto implica una posición opuesta a la de diagnosticar en términos de etiquetar, por eso no se habla de psicopatologías ni trastornos, que está tan de moda en la actualidad, ni mucho menos se pretende “adaptar a los sujetos a la realidad.”

Entonces ¿qué se buscaría con el psicoanálisis? No se trata desde luego de la idea “voy a revisar qué pasó en mi infancia, encontrar las causas de mis malestares, recordarlas, y a partir de esto saber quién debo ser”. No. Se trata de otra cosa, y a riesgo de ser simplista, quiero destacar que el psicoanálisis permite al sujeto pensar en cómo enfrentar su propia falta, que tome una posición y asuma la responsabilidad de las implicaciones de sus actos.

Centros de Prevención Comunitaria Reintegra I.A.P

Ahora quiero hablarles un poco sobre Centros de Prevención Comunitaria Reintegra I.A.P., oficialmente su objetivo general es: *Promover el rescate y el fortalecimiento de los recursos individuales, familiares, comunitarios y de redes sociales, para así prevenir que las situaciones de riesgo en que vive la niñez y la juventud sean determinantes en el desarrollo de conductas para sociales y/o antisociales.* En Reintegra I.A.P. ofrecemos diversos servicios a la comunidad en seis áreas: salud, educación, recreación, redes comunitarias, investigación y escucha y orientación.

Esta institución tiene, en parte, su origen en otra institución llamada Fundación Mexicana de Reintegración Social, Reintegra A.C., la cual a su vez surgió de la experiencia que en la década de los ochenta vivió Don Pedro Robert, un empresario

⁷¹ Freud Sigmund, Estudios sobre la histeria (1893 – 1895) en *Obras completas*, Amorrortu, Buenos Aires, 1999, Tomo II, pag. 84

francés que fue detenido y acusado por un delito que no cometió, y estando en esta situación se dio cuenta de que había otras personas que también estaban encarceladas injustamente o que habían cometido delitos menores, por necesidad de subsistencia, pero con la desventaja de no contar con recursos financieros para pagar fianza o a un abogado defensor. Don Pedro junto con amigos suyos fundó Reintegra con la idea de ayudar a personas en situación de reclusión, posteriormente abrió un programa de atención a menores infractores y desde 1997 Reintegra abrió el programa de prevención comunitaria. Para iniciar se eligió la colonia Guerrero, ubicada en la Delegación Cuauhtémoc, la que entonces tenía el mayor porcentaje de menores infractores en el D.F. Posteriormente en el 2001 el programa se amplió al barrio de la Lagunilla y en el 2003 abrió el centro de atención a jóvenes en situación de calle. En ese mismo año del 2003 los programas comunitarios se desprendieron de Reintegra A.C. y se constituyeron en otra institución, que es Reintegra I.A.P.

En palabras sencillas, para los fundadores de Reintegra, el propósito de la Prevención Comunitaria sería el de evitar que niños considerados en riesgo se conviertan en menores infractores, realizando un trabajo con los mismos niños, así como con los maestros, las familias y los vecinos. Ante tal mandato institucional se plantea la siguiente cuestión: ¿desde dónde queremos hacer la labor de prevención? De entrada se podrían vislumbrar dos alternativas, la primera con un enfoque reeducativo y adaptativo, se pretendería que los niños que tienen “mala conducta” aprendan a “portarse bien” para que en el futuro sean “hombres de bien”. Una visión así implicaría pensar que el contexto en el cual están estos niños es adecuado, correcto. Sin embargo los diagnósticos comunitarios de la Guerrero y la Lagunilla nos han arrojado valiosa información, de la cual quiero destacar la extrema violencia, las actividades ilícitas y que a los niños no se les da un lugar o no son vistos ¿a eso queríamos que los niños se adaptaran?

Para ilustrar mejor lo que quiero decir, comentaré que al servicio de Escucha y Orientación de Reintegra acuden usuarios que en su mayoría demandan ayuda para niños que en las familias o en las escuelas presentan “problemas de conducta”. En mi opinión muchas de estas conductas de los niños podrían ser consideradas como *acting out* y aquí quisiera abrir un paréntesis al respecto. Para Lacan⁷² el *acting out* es una forma de actuación que llama a la interpretación, es un llamado al Otro, por ello critica las tres maneras de proceder frente al *acting out*, expuestas por Greenacre, que resultan por demás inútiles: interpretarlo, prohibirlo o reforzar al Yo. La idea del reforzamiento del Yo, que proviene de la Psicología del Yo, pretende llevar al paciente a la identificación con el Yo del analista, ya Lacan cuestionaba desde el Seminario 1: “Puesto que se sostiene que se trata de obtener una readaptación del paciente a lo real, sería preciso saber si es el ego del analista el que da la medida de lo real”.⁷³ Parafraseándolo, diría: puesto que si una institución trata de obtener una readaptación del niño con “mala conducta” sería preciso saber si dicha institución tienen la autoridad para señalar cuál debe ser la realidad de ese niño.

En oposición al enfoque readaptativo, la otra alternativa nos la ofrece el psicoanálisis, con las implicaciones éticas que mencionaba anteriormente, tales como aceptar que el

⁷² Lacan Jacques, *Seminario 10, La angustia*, clase IX

⁷³ Lacan Jacques, *Seminario 1, Sobre los escritos técnicos de Freud*, Buenos Aires, Paidós, 1990, clase I, pag. 34

saber está en el propio sujeto, la singularidad de cada uno, la posición ante la falta y la toma de responsabilidad ante los propios actos.

Experiencias de acercamiento al psicoanálisis en Reintegra

A grandes rasgos, en Reintegra hemos tenido tres experiencias importantes de acercamiento al psicoanálisis: El modelo ECO₂, la supervisión del Dr. Juan Litmanovich y el método la *práctica entre varios*.

El ECO₂

El ECO₂ (Epistemología de la Complejidad Ética y Comunitaria) es un modelo de prevención, tratamiento y reducción del daño que comenzó a construirse en México hace 10 años, por miembros de organizaciones civiles con acompañamiento de asesores de la Unión Europea.

Para comprender por qué lleva ese nombre el modelo las explicaciones se refieren a que la epistemología de la complejidad implica una visión sistémica, no lineal de los fenómenos, el reconocimiento y respeto a los diversos enfoques y la aceptación de que los procesos no son totalmente previsibles ni controlables. Sin embargo, permite comprender que una perturbación aplicada en el punto y momento adecuado en un sistema complejo (una comunidad local), puede constreñirlo a una redefinición de su organización interna.

La posición ética consiste en rechazar un sistema ético monolítico y universal, por el contrario propone valorar el nivel local, las historias, las vivencias y los espacios cotidianos. Partiendo de esto se reconoce que es necesario aceptar que antes de pretender hacer cambios en un contexto primero hay que conocerlo, lo cual permite pensar en acciones, y una vez que éstas han sido aplicadas, deben ser evaluadas. En este proceso es de la mayor importancia la participación de los miembros de la comunidad como agentes de cambio.

Cabe mencionar que el ECO₂ tiene su sustento teórico en una variedad de saberes como la sociología, la antropología social, la psicología social y el psicoanálisis. Con respecto a este último, ha sido interesante poder acercarnos a diferentes propuestas, como son la teoría de grupos y el mismo enfoque lacaniano, y contrastarlos entre sí reconociendo las diferencias, a pesar de las cuales hemos constatado que sus respectivos expositores tenían la capacidad de dialogar entre sí y de llegar a acuerdos.

Sin embargo, aunque yo sabía que a cada persona y a cada institución le correspondería decidir de qué manera se podría adaptar el modelo y aplicarlo, sinceramente yo he tenido dificultades para integrar del todo las propuestas en mi cabeza, sobre todo en aquellos puntos en los cuales percibía grandes diferencias. Por ejemplo, la teoría de grupos ha sido muy útil para trabajar impartiendo talleres o implementando grupos de reflexión; sin embargo, el enfoque lacaniano pone el acento en la singularidad de cada sujeto y yo me he estado preguntando ¿cómo conciliar ambos niveles de intervención?

Al respecto pienso que el método de la *práctica entre varios* puede ofrecer una alternativa.

La supervisión con el Dr. Juan Litmanovich

A inicios del año 2002, yo era coordinadora del programa de prevención comunitaria en el barrio de la Lagunilla, en el cual había una vacante para el puesto de psicólogo y busqué al Dr. Juan Litmanovich para solicitarle nos recomendará a alguien. Respondió que en ese momento no pensaba en nadie, pero en cambio invitaba a los integrantes de ese equipo operativo a charlar sobre el quehacer de la institución, porque el tema le parecía interesante. Hubo algunos encuentros informales, en los cuales intercambiamos ideas, y en el interés por comprender mejor nuestra labor, Juan nos planteaba algunas preguntas que no se nos habían ocurrido hacernos a nosotros mismos, y nos dimos cuenta de la importancia de contar con una mirada externa que nos enriqueciera. Así que nos acercamos al equipo operativo del programa en la colonia Guerrero para compartir nuestras inquietudes. El resultado fue que los integrantes de ambos equipos realizamos algo hasta entonces inédito en Reintegra: solicitar al Director General un espacio de supervisión externa que fuera de manera constante y frecuente, para lo cual redactamos de manera conjunta una carta.

Voy a leerles algunas líneas de esta carta, escucharán ustedes que el lenguaje no es precisamente psicoanalítico, más bien diría que es “eclectico” ya que una de las características de Reintegra es que su personal tiene formación en una gran diversidad de enfoques, pero refleja claramente el sentir de quienes llevamos a cabo esta iniciativa. Argumentábamos de la siguiente manera:

Las razones por las cuales consideramos indispensable tener supervisión externa son:

Se han detectado y, en algunos casos se están atendiendo a niños y jóvenes con fuertes problemáticas, entre los que se incluyen ambiente familiar con grave violencia, ausencia o deficiencia de las funciones paternas como son ausencia de límites, roles difusos y afecto negativo; presencia de algún miembro de la familia con consumo de drogas, situación de encarcelamiento y con problemas de tipo psiquiátrico. Por otro lado, también se están atendiendo a niños y jóvenes con conductas tales como desobediencia, inquietud, bajo rendimiento escolar y conducta agresiva. Aunado a todo esto la población evidencia patrones muy arraigados de comportamiento por lo que difícilmente admiten la formalidad, siendo inconstantes y con altos niveles de deserción.

El trabajo con los niños y adolescentes tiene sus particularidades, ya que ellos difícilmente tienen la capacidad de poner en palabras sus problemas, manifestándolos con su conducta y con un lenguaje propio, muy diferente al de los adultos. Por ello consideramos necesario saber “escuchar”, y contar con una visión externa nos posibilita hacerlo y, por lo tanto, realizar intervenciones más acertadas, lo cual implica una gran responsabilidad, ya que en esa edad los sujetos están estructurándose y es un momento excelente para contribuir en su fortalecimiento contra las situaciones de riesgo.

Algunos casos se refieren a niños con problemáticas entremezcladas que se refieren a comportamientos y también de aprendizaje, siendo necesario tener la competencia para hacer diagnósticos diferenciales, para determinar si se tratan de problemas psicológicos, de capacidad intelectual o incluso de disfunciones orgánicas.

Por otro lado, los operadores hemos reconocido la dificultad que en ciertas ocasiones se presenta para manejar la transferencia de las personas con las cuales trabajamos así como de nuestra propia transferencia hacia ellas y a la comunidad en general.

Afortunadamente nos lo autorizaron y desde entonces contamos con este espacio.

Se suponía que la supervisión giraría solamente en torno a lo que arriba señalábamos, sin embargo los mismos equipos fuimos planteando otros asuntos que de una manera u otra afectaban directamente el trabajo que realizábamos. Entre ellos, abordamos la historia de la institución, el mandato institucional, la angustia que nos producía la falta de ciertos lineamientos por parte de la institución, pero la posibilidad de vislumbrar que esto mismo también era una oportunidad para construir. También dedicamos numerosas sesiones para hablar de los conflictos que surgían entre quienes colaboramos en la institución en diversos niveles. Con respecto a la población atendida reflexionamos sobre cómo leer a la comunidad y cómo somos leídos por ésta, qué entendemos por niños en riesgo, la renuncia a la ilusión de lograr que el cien por ciento de los niños atendidos iban a estar mejor gracias a nosotros, la responsabilidad que debemos asumir con respecto a las demandas de ayuda que surgen como efecto del trabajo, las maneras de proceder en los grupos de niños y adolescentes en situaciones específicas, la escucha que habría que hacer a los niños...

Con respecto a la supervisión de casos atendidos en consultorio, la insistencia del supervisor ha sido en el sentido de pensarlos “caso por caso”. Y lo destaco porque cuando iniciamos en 1997 el programa de prevención comunitaria el trabajo se centraba en los llamados talleres de desarrollo humano (cuyos temas principalmente eran autoestima, comunicación, violencia familiar y prevención de adicciones), los talleres de expresión artística y los eventos comunitarios con contenidos temáticos. El servicio de orientación fue surgiendo porque la población lo fue demandando, y en este ir construyendo los lineamientos nos encontrábamos en la discusión acerca de que si lo que estaban haciendo los psicólogos era orientación o terapia, y que si solamente fuera la primera opción tendría que haber entrevistas iniciales y después canalización a otro espacio o institución. Pero como fuimos aprendiendo que efectivamente cada caso es singular, no se podría proceder de la misma manera con todos los usuarios de este servicio. En la actualidad, y debido a grandes cambios en la institución que ocurrieron en los dos últimos años, (surgimiento de Reintegra IAP, mi nombramiento como Directora y la reorganización de actividades) la supervisión del Dr. Litmanovich se ha enfocado al trabajo clínico con los casos atendidos por el área que hoy se llama “Escucha, Orientación y Seguimiento”.

APOL y la práctica entre varios

Ahora les contaré cómo conocí a Miriam y Antonino, el trabajo que realizan como APOL y el método la *práctica entre varios*.

Como les decía anteriormente yo andaba preguntándome si habría alguna manera de realizar una aplicación del enfoque lacaniano a una institución que trabaja con niños como lo es Reintegra IAP. De manera bastante curiosa sucedió que en una estación del

metro vi un cartel sobre talleres artísticos para niños con autismo y gran sorpresa me llevé cuando hasta abajo vi que lo promocionaba una asociación con orientación lacaniana, así que de inmediato me puse en contacto con ellos y tuvimos algunas pláticas. Había interés en ambas partes por hacer algún trabajo en conjunto pero eso no fue posible en aquel momento.

Meses después salió la difusión del curso de introductorio sobre a la práctica entre varios, yo la reproduje entre el personal y afortunadamente hubo una respuesta mejor de la que esperaba, pues varios operadores quisieron participar.

En dicho curso hubo una exposición teórica, una explicación sobre el método y una dramatización de un caso por parte de los asistentes que venían de Reintegra. En resumen, se trataba de un niño que participa en varios de los talleres que ofrecemos, pero que no permanece y va de un taller a otro, transgrediendo las normas de convivencia. La experiencia de dramatizar este caso fue muy enriquecedora y nos llevó a mirarnos como institución para reafirmar la idea de que las buenas intenciones no bastan, que es necesario que los operadores trabajen bajo los mismos criterios para poder funcionar como un “continente”, en el sentido de la contención, y darle un espacio al niño. Otras reflexiones giraron en torno a la necesidad de crear un ambiente estructurado por leyes, dar al niño un orden externo para que la palabra pueda ser escuchada sin que él lo viva como una amenaza. Que además de preocuparnos por los niños que actúan de esa manera también hay que pensar en los demás niños, si los operadores intervienen adecuadamente pueden también tranquilizarlos, de lo contrario pensarían: “si él puede hacer tal o cual cosa ¿por qué yo no?”.

Después de este curso hubo una primera reunión entre Miriam y Antonino con casi todo el personal de Reintegra, en la cual se presentó el método y se propuso que aquellos que quisieran participar en una experiencia piloto en la institución conformaran un grupo y empezáramos a trabajar conjuntamente con la APOL. Desde entonces hemos realizado algunas reuniones semanales, en una de las primeras Miriam señaló que le llamaba la atención que en un documento de Reintegra se mencionaba la aceptación incondicional de los niños y comentó sobre la necesidad de un ambiente normado, respetado y predecible que pueda crear confianza y tranquilizar a los niños y a los operadores. En este sentido sí existen condiciones y tienen que ver con la preservación del ambiente con tales características.

Poco a poco, y no sin resistencias (sobre todo de algunos operadores de la institución que por ahora encuentran incompresible el fundamento teórico del método la *práctica entre varios*), se han logrado establecer algunos acuerdos de colaboración entre Reintegra y APOL, por lo pronto se logró concretar el inicio de la aplicación del método con el grupo de jóvenes de calle que acuden al Centro de Día, específicamente en la asamblea semanal, un espacio de diálogo y de toma de decisiones en el cual se fomenta la participación activa de los jóvenes usuarios. En una primera participación, cabe destacar las intervenciones de Antonino, aparentemente fuera de lugar, pero que tenían el propósito de generar un vacío, lo cual permitió que la asamblea tomara rumbos inesperados... pero positivos.

En particular hablaré de uno de los puntos que se abordó en dicha asamblea: la situación de un joven cuya salud se ha mermado notoriamente en las últimas semanas, y que se había negado a aceptar ayuda médica especializada (anteriormente decía no querer ir al

hospital y cuando por fin aceptó se “escapó” de los operadores que lo acompañaban). Este caso se comentó en la reunión posterior de APOL con el equipo operativo de Reintegra: la preocupación que los operadores y los otros jóvenes manifestaban alrededor de este muchacho reforzaba su goce, había que provocar en él la pregunta “¿qué otra cosa les interesa además de mí?”, por eso Miriam, ante la insistencia de los participantes en la asamblea que habían planteado la pregunta: “¿y él qué quiere?” y también por eso, una vez que hubo aceptado ser canalizado al hospital, ella había intervenido señalándole que era necesario realizar un pago “¿a qué te comprometes?”, una primera respuesta del joven había sido: asistir a los servicios del Centro de Día, ella la había señalado que eso no implicaba ninguna retribución, al contrario significaba recibir servicios, por lo que reiteró la pregunta sobre qué daría a cambio de la atención médica, hasta que él dijo que se haría cargo de ordenar el librero y hacer determinadas labores de limpieza. En la reunión con los operadores Miriam explicó que el pago es un elemento para sustraerle un resto de goce.

Esta intervención tuvo dos efectos inmediatos: el primero fue que otro de los jóvenes usuarios espontáneamente dijo que él también quería comprometerse a hacer algo a favor del Centro de Día, específicamente hacerse cargo de regar las plantas. El otro efecto es que el muchacho enfermo aceptó someterse a una intervención quirúrgica y en este momento se encuentra convaleciente.

El inicio de la aplicación del método la *práctica entre varios* en Reintegra todavía es muy reciente y pensamos ampliar la experiencia con otro grupo de adolescentes en un taller de expresión artística con contenidos temáticos, sin embargo tenemos la expectativa de que obtendremos frutos positivos a favor de la población con la cual estamos trabajando. No sabemos qué va a pasar, pero como dijo el poeta: “*Caminante no hay camino, se hace camino al andar*”. Muchas gracias.

La experiencia del método de la *práctica entre varios* en Centro de Autismo “El niño oculto” de la Universidad Intercontinental

⁷⁴Dra. Gabriela Martínez Iturribarría

Agradezco la invitación para participar en este evento y compartir los diecisiete años de experiencia del centro de autismo “El niño oculto” de la Universidad Intercontinental, para lo cual haremos una breve historia del centro y mencionaremos cómo llegamos al trabajo desde la perspectiva de la *práctica entre varios*, con al que actualmente se trabaja.

La Universidad Intercontinental abre sus puertas el 26 de agosto de 1976, se ha caracterizado por formar profesionales como individuos plenos competentes e íntegros, formados en programas académicos sustentados por la investigación científica que se imparten desde un rigor académico y con el desarrollo de una sensibilidad para dar una respuesta a los problemas que presenta la sociedad, ya que se promueve en la institución el cultivo de los valores humanos mediante sus órganos y dependencias académicas de acción social.

Por su inspiración cristiana tiende a perfeccionar la educación y los valores humanos, con la visión cristiana del hombre, del mundo, de la vida y de la historia. Se promueve el diálogo entre las ciencias, la filosofía y la fé, y esto, permite integrar los diversos campos del saber humano.

Por su orientación social, la Universidad se considera comprometida con la sociedad en el desarrollo integral del país, según las exigencias de la justicia social, para ello promueve el análisis global de la realidad y pretende proponer y/o participar en las soluciones adecuadas y cultiva el sentido social de sus alumnos.

En concordancia con sus principios rectores la Universidad Intercontinental apoya la fundación del Centro, para el tratamiento del autismo el 23 de abril de 1989 y lo subsidia por diez años. Tuve la ventura de haber sido la directora fundadora de este importante proyecto.

Son ya diecisiete años de experiencia en el tratamiento del autismo y durante este recorrido, son ya muchos los pacientes que se han integrado a la sociedad, algunos de

⁷⁴ Directora de la Facultad de Psicología y del Centro de autismo.

ellos en escuelas de educación especial, otros en algún tipo de trabajo remunerado y/o se ha propiciado una mejor dinámica familiar.

En este recorrido no han sido pocas las dificultades que se han enfrentado, por otra parte, ha sido necesario replantear los métodos de tratamiento que se han utilizado, sin embargo, el eje articulador del mismo ha sido siempre el paciente autista y su familia.

La fundación del Centro de Autismo de la Universidad Intercontinental estuvo apoyada en una primera etapa por el gobierno de Japón, quien a través de Japan International Corporation Agency, capacitó a los primeros terapeutas en el modelo “Aceptación-comunicación” que era utilizado en los centros de Nobiro y Hikarino en Tokio Japón, con gran éxito y que fue desarrollada por el Dr. Tetsuo Ishii, quien a su vez, menciona haber tomado los fundamentos del método Linwood, desarrollado por Jeanne Simons, quien cabe mencionar, contemporánea y amiga de Leo Kanner, quien al describir el síndrome de autismo, reconoció que él los había diagnosticado pero que previamente Jeanne Simons, ya los trataba en Linwood Centre ubicado en Ellicott City, Md. U.S.A.

“Aceptación - Comunicación”, es un centro financiado por la propia Universidad, que en sus inicios se proponía crear vínculos emocionales con el paciente autista, así como el mejorar su comunicación verbal y no verbal. Se pretendía rodear al niño de un clima en el que pudiera expresarse como es”

Esta terapéutica acepta una base orgánica en el autismo. Ishii, remarca el déficit que tiene el autista en el área de la percepción (organización de estímulos externos e internos), lenguaje y sobre todo en el desarrollo de las emociones que repercuten en el establecimiento de las relaciones humanas.

Desde esta perspectiva de intervención se trabaja desde el “ser” (acto), y nos dice que la terapia parte del “Acto” del terapeuta y el desarrollo del niño se inicia desde el “acto” del niño, esto propicia una comunicación mutua, la cual empieza desde el terapeuta, al aceptar por medio de la observación, comprensión paciencia ante el rechazo del niño, la negación y aversión y tratando además de sentir amor y cariño, esto es “comunicación”.

La actitud positiva del terapeuta hacia el niño se refiere a desarrollar un ambiente de confianza que promueva del desarrollo del niño, un espacio donde se sienta aceptado como es, en donde el terapeuta debe captar el interior del niño, poco a poco irá dándose cuenta de la manera en que el niño demuestra sus demandas y siempre estar activo para lograr la aceptación por parte del niño. Esta teoría busca lograr un cambio interno.

Dada la demanda de atención por parte de los diferentes estados de la República, se sintió la necesidad de formar profesionales que estuvieran inmersos en la práctica profesional con niños que tiene necesidades especiales, de lleva a cabo un convenio de colaboración con Dirección General de Educación Especial, que se propone como meta, formar especialistas para tratar este síndrome, seleccionó a los candidatos que les parecieron idóneos, desde un perfil propuesto por nosotros, por nuestra parte, ingresaron a la mencionada Especialidad, nuestras maestras, para cursar este programa de Posgrado. Egresó la primera generación formada por provenientes de los diferentes estados de la República Mexicana, unos de ellos con más recursos como Monterrey, para trabajar con una orientación desde los Estados Unidos Mexicanos. La orientación del programa de formación tenía una perspectiva humanistas, utilizando como base teórica la “Aceptación Comunicación.

Después de largas sesiones de trabajo con el Dr. Tetsuo Ishii, nos dio a conocer el libro “The Hidden Child”, en el que la Dra. Simons nos comparte su amplia experiencia con el autismo. El encuentro con esta bibliografía nos hizo tener una visión más clara y profunda del problema del autismo y procedimos a contactar a la Dra., quien desde ese momento nos ofreció su desinteresada ayuda y deseos por compartir una terapéutica especializada para trabajar con este tipo de pacientes. La terapia ha sido ampliamente tratada por el equipo de Linwood en sesiones de trabajo de este encuentro, por lo que únicamente recordaremos algunos de sus principios rectores que la enmarcan.

Método Linwood

En su libro Simons, postula que la base de su modelo es la creencia en el valor del individuo en todas sus manifestaciones y el respeto por el potencial sano que existe hasta en el ser humano más impedido.

- Pretende ayudar a los niños autistas a desarrollarse como seres humanos íntegros en un entorno en el que cada aspecto es un componente importante del tratamiento.
- Se acepta al niño en su totalidad. Los síntomas no se tratan aisladamente.
- La meta general del tratamiento es ayudar a los niños a salir de su aislamiento autista y volverse miembros funcionales de la sociedad.
- Toda educación es terapia y toda terapia es educación
- Potenciando todo lo positivo.

- Adquisición de carencias afectivas, sociales, comunicativas o relacionales
- Creando un entorno favorable

El tratamiento se enfoca a la identificación de conductas con las que se puede trabajar más que a suprimir síntomas que pueden interferir con el aprendizaje. Cualquier conducta que el niño presente espontáneamente no importa qué tan limitada o rara, se puede usar para hacer contacto con él y a la larga se puede expandir a actividades mas variadas y funcionales.

Cuando los síntomas se trabajan de manera aislada antes de que se entienda lo que significan para el niño o antes de que haya desarrollado un grupo de conductas más variado sobre el cual apoyarse, o bien persisten o simplemente se reemplazan con otras conductas similares.

Se acepta al niño como el individuo que es y el tratamiento empieza en el punto en el que se encuentra cuando entra al programa.

Todo lo que se le enseña a un niño tiene que relacionarse con algo que viene de dentro del niño mismo para que a la larga pueda convertirse en parte significativa de su vida.

Siempre que el comportamiento adquirido sea sólo una respuesta mecánica, el niño no será capaz de usarlo en forma independiente, expandirlo o generalizarlo de manera que se vuelva parte natural de su repertorio conductual.

Cuando el niño experimenta que las relaciones son seguras y hasta placenteras, puede empezar a desarrollar un repertorio de emociones y de habilidades sociales que le permitirá interactuar con diferentes personas, incluyendo a sus padres y hermanos.

Padres

Las relaciones madre-hijo se basan en una interacción recíproca y las perturbaciones en la relación pueden surgir de varias fuentes: de un trastorno en la comunicación, de la incapacidad de entender de forma correcta las señales del otro, como en el caso de algunos niños sordos o ciegos, o de la carencia de apertura por alguno de los idos interactores. Puede ser el niño quien trate de establecer contacto en un principio.

Cuando no existe nadie que le responda con consistencia, como en el caso de algunos bebés en instituciones puede desarrollar síntomas autistas.

En el caso del verdadero autismo, la habilidad del niño para establecer contacto y reaccionar adecuadamente a las señales de la madre está deteriorada de forma muy severa. Cuando los padres inician interacciones con el niño no obtienen respuesta o bien dicha respuesta es un tanto extraña. De hecho, los padres pueden aumentar la confusión del niño y hacer imposible que procese las señales sensoriales y emocionales con las cuales se le está bombardeando al insistir una y otra vez cuando el niño no reacciona como se espera, por lo que, en Linwood proporcionan una atmósfera neutral en todos los aspectos. No se espera nada de ellos, se les acepta como son. En un principio se le hacen las peticiones más rutinarias y el tratamiento se establece de acuerdo a sus necesidades y habilidades. Existe una estructura firme para apoyarlo.

La filosofía del Linwood contempla la necesidad de tener una observación empática del niño y conectar así con sus necesidades profundas del paciente autista, respetar sus tiempos y momentos.

“Seguir al niño”, es decir, estar atento a las señales que emite para intentar establecer un contacto con el terapeuta y entonces intervenir.

Aunque contempla un programa educativo para ella toda educación es terapia y toda terapia es educación, el acto educativo se convierte en un pretexto para la intervención.

Al ser una propuesta psicoeducativa se lleva a cabo un trabajo constante con los padres, ya que a través de seminarios se explora los conocimientos y fantasías que tienen acerca del tema del autismo y se les ayuda a desarrollar estrategias para una mejor comprensión de sus hijos y la manera de intervenir en la familia.

En el año de 1999 la Universidad apoya la fundación de la Asociación de Padres de Familia del Centro de Autismo “El niño oculto” con el fin de hacer una propuesta diferente, ya que no será posible seguir financiando totalmente el proyecto, es así, como se firma un convenio de intercambio académico con la Facultad de Psicología y se ofrece un contrato de comodato para que los padres sigan contando con las instalaciones y los apoyos administrativos. Desde esta época los padres trabajan denodadamente para conseguir financiamiento por parte de algunas instituciones para poder pagar a los terapeutas adscritos, siempre bajo la supervisión de la Dirección de Psicología, es así, como se contempla la necesidad de trabajar con un modelo terapéutico afín al marco teórico que ha caracterizado a los egresados de la Facultad, el psicoanálisis, y se trabaja

con el modelo de la “práctica entre varios”, se diseña un nuevo plan de estudios y se incluye en la currícula la materia optativa de “autismo”, a través de la cual se pretende formar terapeutas capaces de intervenir en el problema del autismo, así como realizar investigación sobre esta temática.

Los resultados de esta terapéutica han sido muy importantes para el Centro de Autismo, y es el Mtro. Georgel Moctezuma Araoz, quien hablará de los resultados específicos de este tipo de intervención.

Tercera mesa de trabajo

Presentacion de casos clínicos

Casos clínicos en el centro “La aurora”- Antena 13 de México

Antonino Bori⁷⁵

La Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana ha fundado, en el año 2003, el centro para el tratamiento de graves trastornos infantiles “La aurora”, que recibe a niños y niñas de edad entre desde recién nacidos hasta 12 años, de lunes a viernes, de las 8:30 a las 13:00.

El modelo que se aplica es el de la *práctica entre varios*, que en esta jornada estamos en la valoración de su pertinencia y conveniencia para ser aplicado en instituciones de diferente naturaleza.

El Centro funciona bajo la dirección terapéutica del Dr. Antonino Bori, que se ha formado con el creador del método, el Dr. Antonio Di Ciaccia.

El tratamiento de graves trastornos infantiles requiere un tiempo no determinable, que depende de muchos factores. Principalmente de tres:

- 1) la voluntad del niño de trabajar su trastorno, aceptando la ayuda de los operadores;
- 2) la disponibilidad de los padres de los niños atendidos a implicarse en ese trabajo del niño, descubriendo de qué manera contribuyen a la permanencia del trastorno de sus hijos, y al mismo tiempo a encontrar una solución para permitirles este trabajo subjetivo de elaboración;
- 3) la capacidad del equipo del Centro de hacerse *partner* de este trabajo lógico de los niños atendidos, acompañándolo hasta su cumplimiento. Al mismo tiempo que se acompaña a los padres, a proceder en la misma dirección.

En el curso de estos tres años, hemos sido testigos de dos casos – uno de un niño de seis años y otro de una niña de tres -, quienes, a partir de un trabajo en “La aurora”, lograron incluirse en escuelas regulares.

Además se ha notado un cierto tipo de efecto generalizado. Se trata, para todos, de una pacificación. Los niños se tranquilizan, dejan de ser atormentados por sus síntomas o estos se reducen sensiblemente en su manifestación. Ahora los niños pueden interesarse en los talleres y en las actividades ordenadas a través de las cuales se organiza el tiempo en el centro. Se organiza para todos: niños y operadores. Todos bajo la ley.

El ambiente reglado que instituye la aplicación del método produce este punto de partida importante en la pacificación, que abre la posibilidad de sucesivas elaboraciones lógicas para los niños y los operadores. Y ya en los niños se notan algunos desplazamientos de sus intereses, signo de que el trabajo de elaboración esta en movimiento.

Algunos ejemplos.

Un niño ingresa al centro con un comportamiento del todo descontrolado. Es un remolino: abre llaves del agua, tapa la taza del baño con papeles, se quita toda su ropa hasta quedarse desnudo, echa fuera de la ventana todo lo que tiene a su alcance. En un movimiento continuo e irrefrenable. Los operadores intervenían en modo persistente y reglado: regañaban a la taza del baño porque se creía apta a leer los periódicos; regañaban a la ropa porque no quería cumplir con su función de abrigar a los cuerpos; a las llaves porque atraían a las manos de los niños, etc. Al mismo tiempo alejaban suavemente, pero con decisión, al niño de estas cosas que lo empujaban al acto

⁷⁵ Director terapéutico del Centro “La aurora” para el tratamiento de los graves trastornos de la infancia

compulsivo. Estas intervenciones eran justificadas por la existencia en el Centro de una ley que garantizaba a todos los participantes y a todas las cosas de cumplir con sus tareas y funciones. Después de un cierto tiempo, el niño se ha tranquilizado. Participa en las actividades del Centro, a su manera. Toda la compulsión inicial ha sido sustituida con una actividad específica, a la cual el niño se aplica de vez en cuando, como para darse la carga. Toma varias revistas, lacera sus páginas o las rayas con un plumón, les junta en una mesita colocada en una esquina de una sala, y agita rítmicamente sobre las revistas un elemento móvil: cadenas, relojes o pedazos de papel. Este desplazamiento hacia un punto de trabajo más articulado y menos persecutor ha sido posible también gracias a la participación de los padres, que en sesiones individuales a las cuales participaban sin su hijo, han logrado darse cuenta de que manera sus preocupaciones se reflejaban hacia el hijo, impidiéndoles dedicarse a sí mismos y a su relación con el mundo.

Otro niño se aísla completamente, se tapa las orejas, sólo espera la llegada de su madre para irse del centro. Se quita los zapatos y se sienta en un diván apartado, murmurando algo incomprensible o gritando agudamente de vez en cuando. Los operadores intervienen diciendo que hay una ley que autoriza a todos lo que están en el Centro a participar en las actividades programadas. Ponen en escena una pantomima donde un operador regaña a otro porque no piensa ejercer el derecho de trabajar en los talleres. De esta manera el niño se acerca a las actividades del Centro. En algunos momentos de repente grita y se tapa las orejas, y siempre los operadores intervienen enunciando en forma surrealista y paradójica la ley, dirigiéndose a las cosas que desatan ese comportamiento en el niño. Después de cierto tiempo, el niño empieza a hablar: repite, con voz chillona y aguda algunas de las frases que los operadores acaban de decir. Empieza a mostrarse agresivo con otro niño más pequeño que él, al que golpea con gusto. A lo que siguen siempre las intervenciones de los operadores que dicen: “¡hay una ley que protege a todos los cuerpos: ningún cuerpo puede ser lastimado!”, y así justificados, separan a los contendientes. Los padres notan que su hijo ha cambiado: antes su hermanita le podía quitar el juguete que tenía en la mano sin que él protestara; y ahora reacciona con agresividad y golpea a la hermanita. Ahora, aunque simplemente repitiendo las frases que ellos dicen en su presencia y con voz chillona, habla sin embargo habla. Los padres están de acuerdo en que, aunque algunos cambios de su hijo no sean tan amables, como el despertar de su agresividad hacia su hermana, indican un movimiento de su hijo hacia el interés por la realidad y las relaciones humanas. Refieren con placer que han inscrito a su hijo en un taller de verano en una escuela pública, y que él se comporta como cualquier niño, conformándose con las actividades previstas del ambiente, pudiendo escuchar las indicaciones de los maestros.

Estas cortas viñetas clínicas indican claramente el mensaje que nos envían los niños atendidos: así va bien, así puedo trabajar con ustedes operadores, en este lugar puedo encontrar las condiciones necesarias para trabajar en lo que soy y en lo que estoy haciendo sin darme cuenta de hacerlo.

Al mismo tiempo confirman la indicación preciosa de Lacan, que estos niños están en el lenguaje, aunque no en el discurso, indicación que nos permite pensar en un posible encuentro con ellos a través de las palabras, para hacernos *partners* de su trabajo, para que no lo haga todo solo, sin el Otro, con O mayúscula.

Dirección de Educación Especial de la SEP

Casos clínicos en los Servicios Especiales de la Dirección de Educación Especial

José Silvestre Muñoz Bartolo⁷⁶

“LA PRÁCTICA ENTRE VARIOS”: EXPERIENCIA DE TRABAJO CON NIÑOS AUTISTAS EN UN CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE

- Los niños con autismo presentan necesidades educativas especiales, por lo que no ha sido posible su integración en la escuela regular. Los esfuerzos que se realizaban en los servicios de Educación Especial no eran suficientes, sobre todo por no poder establecer comunicación y vínculo con estos niños.
- La Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana (APOL), aporta el método llamado “La práctica entre varios”, el cual está diseñado para atender a niños autistas, psicóticos o con un alto grado de neurosis. Este método ha sido probado con éxito en distintas instituciones.
- Se establecen los acuerdos necesarios y se implementa un proyecto de piloteo para probar la eficacia del método en el ámbito de los servicios de Educación Especial en el D.F., iniciándose el proyecto en Enero del 2005 en el Centro de Atención Múltiple 54.

Justificación:

- **Alumnos:** Estos niños al no poder integrarse a sus distintos ámbitos se ven expuestos a un progresivo deterioro de sus condiciones físicas, psíquicas y sociales; por lo que es necesario realizar los esfuerzos institucionales para lograr su integración al entorno familiar, escolar y demás espacios sociales.
- **Maestros:** Son portadores de un saber que se transmite por medio de un discurso directo, el cual no es aceptado por los niños autistas, ya que el discurso directo requiere de un “tú a tú” y la estructura psíquica de estos niños no les permite enfrentar una comunicación directa. Se requiere un enriquecimiento de la mirada de los maestros con respecto al autismo y la incorporación de herramientas de trabajo que les permitan atender a esta población.

Hipótesis de trabajo, método y metodología

Hipótesis de trabajo:

⁷⁶ Maestro en pedagogía, enlace por la experiencia de implementación del método en los CAM básicos

- ⊕ Consiste en afirmar que estos niños se encuentran en el lenguaje, pero no en el discurso.
- ⊕ Hay presencia de palabras sueltas, pero no hay lenguaje estructurado.
- ⊕ Se trata de una psicosis en un repliegue autista, pero no todo repliegue autista implica psicosis, a veces sólo se trata de una neurosis grave.

Ejemplos:

1. Juan es hijo del señor Pedro y de la señora Guadalupe, por lo tanto los hermanos de estos señores son tíos de Juan y los hijos de los tíos serán primos de Juan.
2. En general los niños desarrollan primero la serie numérica oral y posteriormente la serie numérica escrita.

Consecuencias:

- El lenguaje estructurado (discurso) permite procesos de significación o procesos de simbolización, en otras palabras permite el desarrollo del sentido de lo real, favorece el desarrollo del pensamiento y de las relaciones entre lenguaje y pensamiento.
- La presencia de palabras sueltas no articuladas entre sí, impiden las simbolizaciones necesarias para el desarrollo del sentido de lo real.
- La presencia de palabras sueltas no permite el desarrollo del “yo”.
- Hay ausencia de deseos propios, ausencia de autonomía e independencia.

Método:

Diseñado a partir de una orientación desde el psicoanálisis lacaniano hacia la estructura del lenguaje. El lenguaje desempeña un papel fundamental para el desarrollo de las habilidades y competencias comunicativas.

Componentes del método:

1. Partners u operadores
2. Reunión del equipo
3. Función directiva
4. Referencia teórica-clínica

Operador:

Acompaña al niño con discurso ante actos de auto agresión, de agresión a otros, actos perturbadores, presencia de altos grados de ansiedad, estereotipias, sonrisas, intentos de

petición, acercamientos, aceptación o rechazo de reglas, expresiones gráficas, o bien expresiones verbales.

Reunión del equipo:

Es un espacio para hablar acerca de los niños participantes, para tratar y compartir sus logros y dificultades en el intento de apropiarse de la palabra- discurso. También sirve para tratar los logros y dificultades de los docentes acerca de su papel como operadores. Se trata de pasar la experiencia por la palabra, para poner en común lo que acontece, así como tener contacto con la referencia teórica.

Función directiva:

Trata de mantener vigente las herramientas metodológicas (comunicación indirecta, ambiente arreglado, posición de *saber no saber*). Esta función indica que son los niños los que nos han de guiar, ellos son los que nos enseñan, los maestros tendrán que aprender de las reacciones que los niños presentan y de las reacciones de los niños ante los actos de interacción de los maestros.

La referencia teórica-clínica:

Se requiere de sustentar el trabajo realizado con los niños, acudiendo a los textos teóricos, desde los cuales ha sido diseñado el método. Eso contribuye a dar un cuadro más definido al interior para desarrollar con más seguridad y precisión las acciones con los niños.

Herramientas metodológicas:

1. Comunicación indirecta.
2. Ambiente estructurado en función de normas y reglas.
3. Posición de *saber no saber*.

Comunicación indirecta:

La experiencia ha demostrado que un discurso indirecto sí es escuchado por los niños en posición de autismo. Se trata de hablarles en tercera persona, o bien hablar acerca de ellos con otra persona, o de hablar dirigiéndonos a los objetos que se encuentren a la mano.

La comunicación indirecta es una invitación suave, no les resulta amenazante, es el discurso al cual ellos pueden irse incorporando, sumando el número de palabras al repertorio con que ya cuentan, pero sobre todo ir articulando la red significante, para construir significados acerca de sí mismos, de las personas que los rodean y de los acontecimientos cercanos.

La comunicación indirecta constituye el puente entre su mundo y el nuestro; facilita su entrada al desarrollo de deseos o intereses propios, lo cual les ayuda a abandonar su posición de rechazo al discurso y al lazo social.

Ambiente estructurado a través de la enunciación y sostenimiento de reglas y normas:

Estos niños no reconocen límites y por lo tanto no los respetan. Sin embargo a través de la comunicación indirecta es posible comunicarles esos límites y hacerles una suave y firme invitación a respetarlos. Se resisten mucho a la aceptación de reglas, normas y horarios, pero cuando las aceptan entran en un proceso de *pacificación*. Es importante que los operadores se muestren normados por las mismas reglas, haciendo alusión a un tercero que represente autoridad.

Posición de saber no saber:

- Operar el método no significa la transmisión de un saber, no implica dar la clase.
- No se trata de hacer el psicoanálisis de estos niños.
- Se trata de dejarnos guiar por las comunicaciones de ellos y acompañarlos con discurso, poniendo en juego la subjetividad de los operadores ante auto agresión, agresión a otros, actos perturbadores, episodios de ansiedad o bien sonrisas, acercamientos, o presentación de palabras.
- Estas herramientas deben articularse alrededor de las actividades previstas en la planeación del maestro.

Descripción de la experiencia

Objetivos:

1. Pilotear la propuesta de trabajo fundamentada en el método: “La práctica entre varios” aplicado en un Centro de Atención Múltiple.
2. Convocar a los niños a crear un puente entre su mundo y el nuestro para favorecer el desarrollo de intereses propios, así como el crecimiento de su autonomía y de sus procesos de integración- socialización.
3. Ampliar el horizonte de la mirada de los maestros sobre su quehacer, enriquecer su acervo de conocimientos y aportarles herramientas para la atención de estos alumnos.
4. Crear un espacio y un tiempo para que los padres hablen acerca de sus hijos y de su relación con ellos.

Caracterización del CAM 54

- El liderazgo de la directora es aceptado porque lo ejerce desde un uso racional de la autoridad.
- La directora se muestra abierta e interesada en el proyecto.

- El personal docente y de apoyo técnico tiene incertidumbre ante un proyecto nuevo, a la vez altas expectativas y motivación de logro.
- Hay 17 alumnos con diagnóstico de “rasgos autistas” distribuidos en seis grupos. La mayoría de estos niños presenta discapacidad intelectual u otra discapacidad, solamente dos alumnos no tienen asociada otra discapacidad.
- Se incorporan al trabajo dos psicoanalistas de APOL – Miriam Gutiérrez y Antonino Bori - y el personal de enlace de la Dirección de Educación Especial.
- Los padres de familia se muestran interesados en el proyecto.

Acciones implementadas:

- 14 sesiones de trabajo de una hora directamente con los alumnos participantes en cinco de los grupos y cuatro sesiones en el sexto grupo. Todas las sesiones fueron conducidas por los psicoanalistas de APOL, los docentes participantes y el personal de enlace.
- 17 reuniones con los maestros del plantel, en las cuales se tuvieron debates, asesoría o seminario de acuerdo con las necesidades del equipo; los representantes de APOL dirigieron estas reuniones.
- Tres reuniones con padres de familia conducidas por APOL.
- Intervenciones constantes de todo el personal en los distintos espacios del CAM: baños, patio, pasillos, un partido de fútbol, una convivencia, etc. Todo el personal del CAM asimiló y ejercitó la comunicación indirecta, así como el sostenimiento de reglas y normas para estos alumnos.

Descripción de una sesión de trabajo:

Escena inicial. Se convoca a los niños a participar en una actividad planteada por el maestro o por parte de APOL; se promueve la participación de los niños a través de una invitación suave y no amenazante.

Desarrollo. Se acompañan con discurso las distintas manifestaciones que presenten los niños y se impulsan las reglas que rigen en el salón de clases. También se habla acerca de los distintos eventos que tengan lugar en el salón.

Escena final. Se cierra la sesión haciendo alusión a las reglas respectivas.

Resultados obtenidos con los alumnos

Ante la comunicación indirecta los alumnos tuvieron las siguientes reacciones:

- Disminución o detenimiento de los actos perturbadores y de los estados de alteración y/o angustia.

- Presentación de nuevos actos perturbadores.
- Presencia de interés y participación en las actividades propuestas de forma directa o de manera indirecta.
- Intentos por hablar.
- Presentación de discurso coherente en relación al contexto.
- Estados de pacificación.

Ante la enunciación y sostenimiento de normas, reglas y horarios los alumnos reaccionaron en distintas formas:

- Localización de límites para orientar sus acciones.
- La pacificación de sí mismos.
- La trasgresión deliberada de normas para probar su consistencia.

Resultados obtenidos con los maestros:

- Desarrollo de la confianza en el método.
- Abandono de la creencia de que estos niños nos pueden escuchar en un discurso de “tú a tú,” y confianza en que sí nos escuchan con discurso indirecto.
- Habilidad para observar, “escuchar” y seguir al niño dándole acompañamiento con discurso indirecto.
- Habilidad para seleccionar actividades que susciten el interés de los niños.
- Habilidad para mantener el ambiente estructurado en base a normas y reglas.
- Habilidad para mantenerse en posición de *saber no saber*.
- Incremento del conocimiento acerca del método.
- Deseo por seguir trabajando con esta propuesta a corto, mediano y largo plazo.
- Incremento de las expectativas en relación a que sí es posible trabajar con los alumnos en situación de autismo, obteniendo resultados favorables en cuanto a su desarrollo.

Resultados obtenidos con los padres de familia.

- Desarrollo de mejores expectativas acerca de las posibilidades de sus hijos.
- Aceptación para trabajar con sus hijos acerca de la necesidad de establecer normas en casa.
- Aceptación de la separación con sus hijos en cuanto a la hora de dormir.
- Búsqueda de actividades que impliquen un constante contacto con ámbitos sociales, abandono del aislamiento de ellos y de sus hijos en relación a ámbitos sociales
- Desarrollo de criterios ante los esquemas de medicación.
- Observación de las interacciones que pueden favorecer o entorpecer el desarrollo de sus hijos

Presentación de casos:

- **Alberto:** diagnóstico de rasgos autistas con presencia de discapacidad intelectual.
- **Camilo:** diagnóstico de rasgos autistas sin otra discapacidad.
- **Humberto:** diagnóstico de rasgos autistas sin otra discapacidad.
- **Pedro:** diagnóstico de rasgos autistas, hipoacusia incierta y debilidad visual.

Alberto: 14 años, cursa tercer año de primaria.

Al inicio del proyecto:

- No hay expresión verbal.
- Se altera ante los cambios de rutina
- Agrede a sus compañeros
- Constantemente se golpea el pecho y el estómago
- Reproduce ritmos con su cuerpo o con objetos
- Reconoce autoridad solo en ciertas personas (directora), opone resistencia a obedecer indicaciones, puede golpear a la persona que se las dé.
- Muerde su mano constantemente con lo que se produce sangrado
- Corre por todo el salón sin parar por largos ratos

Al término del ciclo escolar 2004-2005:

- Dejó de morderse la mano.
- Dejó de auto-agredirse y de agredir a sus compañeros.
- Abandonó la conducta de correr y gritar constantemente por el salón.
- Respeta rutinas y sigue indicaciones.
- Respeta las reglas que rigen el salón de clases.
- Los cambios de rutina ya no lo alteran.
- Ayuda a sus compañeros con actitud colaborativa.
- Logra jugar papeles simples en algunas actividades.
- Los estados de ansiedad han disminuido y ha iniciado un proceso de pacificación.
- Actualmente manifiesta un gran interés en hojear libros y revistas, al hacerlo emite sonidos guturales.
- Se esperan mayores logros en el próximo ciclo escolar.

Camilo: 8 años, cursa segundo grado de primaria

- Tendencia a mantenerse aislado.
- Rebeldía ante normas e indicaciones.
- No respeta límites.
- Grita sin control.
- Avienta lo que tenga a su alcance.
- Repite palabras y oraciones cortas, pero no establece comunicación.
- Deambula por el salón en círculos.
- Agrede a sus compañeros.
- Gesticula constantemente.
- Trata de salir del salón constantemente.
- Gusta de jugar con pelotas.
- Trata de llamar la atención en forma recurrente.

Respuestas de Camilo ante las intervenciones con discurso indirecto:

- “Las nalgas no se sientan en la mesa”: Se baja de la mesa.
- “Todos los niños se sientan en las sillas”: Va hacia una silla y permanece sentado un tiempo.
- “La manos no avientan las cosas”: Recoge lo que avienta y lo pone en su lugar.
- “Los pies no se van a la calle”: Da la vuelta y regresa.
- “Los pies juegan en el patio”: Se va al patio a jugar o a caminar en círculos
- “Todos los niños se forman”: A veces permanece tranquilo en la formación y en otras no.
- “Esa boca puede decir lo que quiere”: Cada vez presenta más palabras tratando de decir lo que quiere.

Nota: su madre reporta cambios en cuanto a aceptar normas en casa, presenta comunicación verbal coherente con el contexto en que esto ocurre. Cada vez socializa más.

Humberto: 6 años, pertenece al grupo de apoyo individual

Al inicio del proyecto:

- No establece relaciones, permanece aislado.
- No imita.
- Se balancea cuando está ansioso.
- Se resiste a los cambios.
- No presenta expresión verbal.
- Balbucea si no se siente observado.
- Es observador si no se siente observado.
- Lloro constantemente.

Al final del ciclo escolar 2004-2005:

- Ha dejado de llorar en forma constante.
- Ha entrado en un proceso de pacificación cada vez mayor.
- Presenta juego simbólico solitario, sobre todo con figuras humanas.
- Establece disputa con sus compañeros, en función de objetos que le atraen.
- Pone a prueba normas y reglas, sobre todo para ver la consistencia de las mismas.
- Se observa en el espejo y a través del mismo observa lo que pasa en el salón.
- Sigue instrucciones y ha abandonado los movimientos estereotipados.
- Los cambios ya no le producen un alto grado de alteración.
- En el siguiente ciclo escolar dejará el grupo de apoyo individual y formará parte de un grupo de acuerdo con su edad y grado de adaptación.

Pedro: 9 años, cursa segundo grado primaria

- Se relaciona con los demás molestándolos.
- Es insistente y persistente en molestar a quien está cerca.
- Voluntarioso, jala y avienta todo lo que esta a su alcance.
- Da vueltas sin sentido.
- Tendencia a destruir.
- No habla, emite sonidos, sonríe sin causa aparente.
- Se golpea el estómago al enojarse.
- Lloro ante agresión.
- No permite que entren personas ajenas al salón.
- Hace rayones sin control y con persistencia.

Al final del ciclo escolar 2004-2005

La maestra reporta que no hubo cambios significativos en este niño.

Nota. El método tiene como herramienta principal la palabra por su efecto estructurador, la hipoacusia del niño pudo haber sido un factor determinante del poco éxito obtenido.

Prospectiva:

El método ha dado resultados alentadores a corto y mediano plazo.

1. Se volverá a implementar en este mismo servicio (CAM 54) para poder observar resultados a largo plazo.
2. Es necesario capacitar a los profesionales que puedan realizar las acciones correspondientes a los cuatro ejes del método (operador, reunión de equipo, función directiva, referencia teórica)
3. Es necesario crear la estrategia para difundir esta propuesta al interior de los servicios que cuentan con alumnos en situación de autismo.

Casos clínicos en el Centro de Atención Múltiple 74

Lic. María Celia Sánchez Marlasca⁷⁷

Lic. Aurelia Lazcano Carrillo⁷⁸

¿Quiénes Somos?

- Centro de Atención Múltiple de Formación Laboral.
- Contamos con 8 talleres con una matrícula de 118 alumnos para el ciclo escolar 2004-2005.
- En el presente ciclo escolar tenemos 116 alumnos al mes de octubre 2005.

MISIÓN

- Brindar formación y capacitación laboral a alumnos con discapacidad, para lograr la inclusión social y laboral con la mayor autonomía posible.

VISIÓN

- La comunidad del Centro de Atención Múltiple 74 propicia elementos para el trabajo y autosuficiencia a través del desarrollo de competencias básicas, genéricas y específicas.

Propuesta de trabajo de la Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana para jóvenes en condición de autismo y psicosis: “Práctica entre varios”.

Proyecto desarrollado en el CAM 74, Entre los meses marzo a junio del 2005, en los siguientes ámbitos:

- Alumnos.
- Maestros.
- Padres de familia.

ALUMNOS:

- Se desarrolla la propuesta con 10 alumnos con las características mencionadas, ubicados en 5 talleres.
- Las sesiones de participación del equipo de APOL, a cargo de la Dra. Miriam Gutiérrez Prieto, se realizó en forma semanal (miércoles), en trabajo conjunto con personal de la Dirección de Educación Especial.

APLICACIÓN DE LA PROPUESTA PRÁCTICA ENTRE VARIOS Y RESULTADOS:

- **ELEMENTOS APLICADOS:**

⁷⁷ Directora del CAM laboral 74

⁷⁸ Apoyo Técnico

1. Ambientes organizados y referencia de límites y reglas.
2. Aplicación de lenguaje indirecto.
3. Actividades estructuradas.

RESULTADOS

En la mayoría de los casos donde hay una asistencia continua, se observa un aumento en el seguimiento de órdenes, comienzan la realización de tareas con secuencia. Hay cambio en su comportamiento, mostrando mayor disposición, atención y contacto con el instructor del taller:

- En uno de los casos, se propuso que la madre no permaneciera como apoyo, teniendo como resultado, ausentismo, berrinche, tirarse al suelo, desvestirse, ya que las indicaciones sólo eran recibidas cuando las daba la madre, evitando que la maestra pudiera intervenir.
- En otro caso en donde el alumno presenta asociada una discapacidad auditiva, la propuesta de “*Práctica entre varios*” no fue tan fácil de aplicar, aunque observamos que el alumno presenta atención de todas las acciones que se desarrollan en el taller.

MAESTROS

Acciones y resultados:

- Sesiones semanales de análisis con maestros de taller.
- Sesiones quincenales con equipo paraprofesional
- Sesiones mensuales con todo el personal.
- Se establece un grupo de trabajo que permite analizar la propuesta y hacer comentarios de los diferentes casos, permitiéndonos la búsqueda de estrategias para la intervención y el logro de resultados de aprendizaje.
- Enriquece el conocimiento del personal del CAM, referente al manejo de alumnos con autismo y psicosis.

PADRES DE FAMILIA

Acciones y resultados:

- Junta informativa.
- Reuniones de trabajo quincenal a partir del mes de mayo de 2005.

Se constituye un grupo de trabajo, asistiendo los padres voluntariamente, con la presencia del equipo de APOL, la Dirección de Educación Especial y CAM 74. Dentro

de estas instituciones existen datos emocionales importantes, se comparten experiencias, aportan sugerencias unos a otros.

CONCLUSIONES

- Estamos en un proceso de implementación de la propuesta “Práctica entre varios”, en donde observamos resultados iniciales con los alumnos con rasgos autistas y psicosis, sin embargo son acciones que impactan en la población de cada taller.
- Se observaron ciertas actitudes de resistencia por parte de todos los participantes en este proyecto, situación que fue abordada en las sesiones de análisis y paulatinamente esa resistencia fue resuelta.

PROSPECTIVA

- Continuar el fortalecimiento de intervención docente para el maestro de taller.
- Aplicar la propuesta de “Práctica entre varios” en los tres ámbitos trabajados.
- De los comentarios del equipo de la Dirección de Educación Especial podemos concluir la necesidad de incrementar los procesos reflexivos en la práctica docente.

Casos clínicos en los Servicios Especiales de la Dirección de Educación Especial

RAÚL LEÓN SANDOVAL⁷⁹

Estudio del caso de un niño de 9 años, con diagnosis de rasgos autistas, que frecuenta una escuela regular

I.- ANTECEDENTES

Mauricio es hijo único, su padre es de profesión medico y su madre es también profesionista.

Por las características de conducta mostradas por Mauricio, desde corta edad, es canalizado a varias instituciones para hacer seguimiento del caso por la preocupación de sus papás para que tenga una atención adecuada.

A los cuatro años y medio inicia tratamiento farmacológico en un hospital psiquiátrico, donde lo diagnostican como trastorno generalizado del desarrollo sin especificación, lo canalizan a terapia conductual y socialización, a las cuales los padres no lo llevan.

Posteriormente es llevado al Instituto de Educación Especial y Auditiva (IDEA), le sugieren a la familia que el niño asista a un jardín de niños regulares para darle seguridad en el área emocional, orientación a los padres para el manejo del niño, y que éste reciba terapia individual.

Cabe resaltar que en el estudio neurológico que se aplicó a la edad de cuatro años, no se encontró daño neurológico, ni alteraciones de tipo epiléptico.

Finalmente ingresa en una Clínica especializada en el tratamiento de Autismo y Alteraciones del Desarrollo, a la cual asiste todavía. Ratifican el diagnóstico: Trastorno generalizado del desarrollo dentro del aspecto autista, sigue teniendo la atención de esta clínica, la cual reporta continuamente los avances y sugerencias para el seguimiento de Mauricio.

II.- HISTORIA ESCOLAR

Ingresa a la escuela primaria a la edad de seis años, es canalizado a USAER para su atención y seguimiento, siendo atendido por la maestra de apoyo de la unidad.

Desde el inicio del curso del primer año se observan en Mauricio conductas irruptivas, poca tolerancia a la frustración, arremete a sus compañeros, toca a sus compañeras y maestras de grupo, denota atención dispersa con pocos lapsos de atención, lo cual propicia el salirse del salón de clases constantemente, incluso llega a presentar enuresis en el salón de clases. Estas conductas generan la no aceptación por parte de la maestra de grupo hacia Mauricio.

USAER interviene trabajando con Mauricio en el aula de apoyo y aula regular, logrando cierta contención del niño e integración escolar. A partir de la intervención de la unidad de apoyo, Mauricio es ubicado con otra maestra de primer año para concluir el curso escolar, favoreciendo su integración al grupo y a la escuela. Se trabajó en el ámbito familiar con sus papás brindando orientación y sugerencias para el manejo del menor.

⁷⁹ Psicólogo y Maestro de apoyo de la USAER I-20

En segundo año la maestra lo reporta como un niño que no acepta límites, no respeta a la autoridad, continua saliéndose del salón de clases, grita dentro del grupo, se autoagrede golpeándose la cara, mordiéndose manos y uñas buscando un daño personal, seguía presentando atención dispersa, aunque su aprendizaje era lento mantuvo mayor disposición al trabajo en el aula regular, alcanzó el nivel de escritura silábica y en matemáticas hacia conteos de uno al veinte en forma verbal y en forma escrita hasta el diez; agrupaba y clasificaba por color, figura, tamaño y forma. Mantenía más lapsos dentro del salón de clases, existió el apoyo por parte de la maestra de grupo y USAER, generando mayor disposición y trabajo colaborativo, favoreciendo su integración escolar.

Cabe mencionar que Mauricio ha tenido el apoyo directo en casa de una asistente y un terapeuta que lo ayudaban en sus tareas y actividades cotidianas.

Mauricio ingresa al grupo de tercero denotando su aprendizaje estar por debajo de la curricula de grado, encontrándose en un nivel silábico, se retoman adecuaciones curriculares para su enseñanza en el nivel de primer grado. Muestra dificultades para integrarse al grupo por sus conductas desestabilizadoras, pero cuenta con el apoyo de la maestra de grupo, quien favoreció su integración escolar y educativa, mostrando interés por los avances que pueda tener Mauricio, continúa con el apoyo y seguimiento de USAER.

III.- MODELO PRÁCTICA ENTRE VARIOS

A partir de febrero de 2005 la Dirección de Educación Especial de la Coordinación de USAER, de la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario, hacen una atenta invitación a la USAER I-20 para participar en el proyecto para atención a niños autistas, aplicando el modelo “Práctica entre varios” cuyo objetivo es:

“Sensibilizar a los docentes de las escuelas primarias de la importancia de favorecer la integración de alumnos que presentan autismo para trabajar conjuntamente con los maestros de USAER”.

Se inicia el trabajo en una escuela con la participación de los especialistas: Dr.

Antonino Bori, las psicólogas Cristina Díaz y Luz María Ibarra, quienes exponen una plática al personal de la escuela y de la USAER I-20, supervisión de la zona 7 de Dirección de Educación Especial, estando presentes también los papás de Mauricio. El enfoque es fundamentado en el psicoanálisis de la corriente Lacaniana. Se determina el objetivo de la sesión y se denotan partes de la metodología del modelo *Práctica entre varios*.

Las siguientes sesiones se trabajan en forma colaborativa, los especialistas (Dr. Bori, psicólogas Cristina Díaz y Luz Ma. Ibarra), las maestras de los grupos de tercero “A” Victoria Bonilla Sánchez y sexto “B” Sonia Alvarado Chávez, y maestros de USAER psicóloga Guadalupe Carreón Mata, Terapista de Lenguaje Araceli Palomares y quien suscribe, psicólogo Raúl León Sandoval. Se organizan dos equipos de trabajo, uno para trabajar con Mauricio y otro con otro niño.

Se da el encuadre del trabajo, se fijan horarios, se plantea que se trabajará en el salón de clases de los alumnos citados, se comentarán las intervenciones entre los especialistas y personal de la USAER, se retroalimentará la intervención con la maestra de grupo, y se trabajará en entrevista a padres con una periodicidad quincenal.

También se habla del modelo como introducción a la teoría psicoanalítica, y se marcan algunos puntos:

- La manera de relacionar al niño en el aula.
- Relación con el contenido teórico.
- Triangular la comunicación con el niño.
- Se trabajará sobre las condiciones lógicas del niño a partir del punto de trabajo del mismo.

1º Intervención en el grupo

Bajo previo aviso a la maestra Victoria Bonilla nos introdujimos al grupo, los niños denotaron cierta inquietud por saber que hacíamos en su salón. El Dr. Bori hace una intervención expresando el derecho que todos tenemos de aprender, por que lo establece la Ley Federal de Educación, expuso que íbamos a trabajar juntos los miércoles y presentó a las personas que asistirían esos días

La maestra de grupo tuvo a los niños ordenados por equipos, la directora de USAER la maestra G. Carolina Fuentes y yo nos sentamos en el equipo de Mauricio, quien se inquieta y cuestiona a la maestra Carolina a la cual ya conoce, se identifica con ella en forma insistente, Mauricio realiza otra actividad diferente a la de sus compañeros, realiza un examen de español, termina y realiza un ejercicio con apoyo de la maestra Carolina, la cual hace un contrato con Mauricio de premio-trabajo.

Interviene el Dr. Bori y expresa que todos tenemos derecho usar su lógica para responder.

Mauricio se manifestó muy inquieto, se río fuerte y habló, cuestionando mucho a la maestra Carolina. Mauricio se levantó y efectuó contacto con el Dr. Bori, el cual lo ignora, y regresó a su lugar. El Dr. Bori insistió en la indicación de que todos tenemos derecho a trabajar y estar en nuestro lugar (habla en tercera persona). Mauricio regresó a su lugar, nos despedimos y el niño quedó un poco inquieto.

2ª. Intervención en el grupo

Asistimos el equipo al grupo y me senté en el equipo de Mauricio, se acordó que la maestra Carolina, directora de la USAER, no asistiría al grupo para no interferir con las actividades de Mauricio, quien manifestó inquietud al no verla, a lo cual se le explicó esta situación y aparentemente no me escuchó.

Mauricio realiza otra actividad, denota demasiada molestia por la falta de la maestra Carolina, hace dibujos de mujeres y los raya, trato de llegar a acuerdos con él, para que realice su trabajo en el libro Arco Iris de letras (1º año), cuando un niño del grupo se levanta se tropieza, en ese momento Mauricio se empieza a autoagredir e interviene el Dr. Bori diciendo que todos los cuerpos tienen derecho a ser cuidados y no lastimados, a tal indicación, cuidar su cuerpo, Mauricio se deja de lastimar; una compañera de Mauricio me indica que es lo que tiene que hacer, y de ese modo le doy indicaciones a Mauricio apoyándolo en su tarea, pero él no hace caso y hace otro dibujo. El Dr. Bori interviene y explica que todos tienen derecho a trabajar; le explico que hay que hacer y Mauricio trabaja el uso de la g, hace palabras y enunciados y los lee.

Iniciamos el trabajo que hacen sus compañeros, son problemas, trato de que haga equipo con una compañerita, pero no se conecta con ella, y no hace nada.

Empieza a hablar de arañas, lo escucho e incluso le pregunto más sobre éstas.

Cabe mencionar que en ese momento yo no entendía bien que había que separarse de Mauricio no ser monitor y dejar que a través de las indicaciones a terceros él se adecuara a la tarea, lo que sí entendía es que tiene que trabajar lo que los demás compañeros del grupo hacen, adaptado a su nivel.

En otra ocasión que entré al grupo de tercero, como lo acordamos el equipo de trabajo, hablé con la maestra Victoria de la necesidad de dejar que Mauricio haga las mismas actividades que sus compañeros, a lo cual la maestra accedió; es importante mencionar que la maestra de grupo ha mostrado muy buena disposición al modelo y al trabajo con Mauricio.

3° Intervención en el grupo

Continué trabajando en el equipo de Mauricio, él está enganchado conmigo, va al baño, lo acompaño, no permito que me abraze, cuando me habla le respondo, me pregunta de la maestra Carolina, le explico que esto ya lo platicamos. Mauricio realiza otra actividad, realiza un dibujo y une palabras al dibujo, lee y reconoce las letras del alfabeto. Se inquieta, se pega y hace como que llora, posteriormente se controla ante indicaciones dadas por la maestra y por mí, al concluir esta actividad trabaja lo que hace el grupo, la lección N° 4 del libro del D.F., tema de vegetación; en ese momento se levanta Mauricio y toca al Dr. Bori en la mano, a lo cual expresa este último *¡todos debemos respetar las manos, no pueden agarrar a otros!*, y entonces Mauricio va a su lugar; sigue trabajando concluye el trabajo, salgo un momento, Mauricio se dispersa yéndose al rincón, cuando regreso al grupo, lo llamo y no hace caso, el Dr. Bori expresa *¡todos tenemos que estar en nuestro lugar es nuestro derecho!*, llamo a Mauricio y regresa a su lugar. En esta intervención siento gusto por que Mauricio concluyó su trabajo igual que los demás, aunque serví de monitor, y también sentí un trabajo cansado y desgastante.

4° Intervención en el grupo

A estas alturas entiendo que no debo estar cerca de Mauricio y me siento en otro equipo, debo decir que para mí era frustrante, pues pensaba que no iba a poder apoyarlo, pero iba entendiendo y sobre todo aplicando el modelo *Práctica entre varios*. De lejos observo a Mauricio, un poco inquieto aunque percibo que él entiende los mensajes enunciados por el Dr. Bori, establece un enlace para con sus respuestas a conductas en el salón, y se aplica poco a la tarea, a mi parecer, pero se aplica.

5° Intervención en el grupo

Entramos al grupo y me siento en otro equipo, Mauricio se acerca a mí y me cuestiona, *“Raúl por que no trabajas hoy conmigo”*, le explico que él esta trabajando bien y se va a su lugar.

Trato de ir haciendo una separación y así se va dando, él trabaja con su equipo.

En las siguientes intervenciones observaba a Mauricio un poco inquieto, aunque escucha los señalamientos del Dr. Bori y se aplica a seguirlos.

Aunque Mauricio se muestra con cierta inquietud, incluso días antes se sale de la escuela, es reprendido, aunque yo quiero entender que lo hizo para demostrarnos a todos que puede ser independiente para algunas actividades y puede soltarse poco a poco. Se trabajan actividades en el grupo en equipos, como el cajero y observo que Mauricio intenta trabajar con su equipo; algunas actividades sí las hace otras no, pero se va adecuando a seguir instrucciones de manera indirecta.

En la 7ª Intervención del equipo en el grupo

Mauricio realiza un trabajo bastante bueno con relación a un ejercicio que aplicó la maestra de grupo, “las cartas graciosas”, habla en su carta de Juanita, la cual es una araña, narra una pequeña historia y se lleva el aplauso del grupo por su redacción sencilla pero graciosa, no sólo redacta, sino que lee lo que escribe, aunque con cierta dificultad.

IV.- SITUACION CON LOS PADRES DE MAURICIO

Como se manifiesta en una de las fases de la propuesta, lo importante es dar un lugar a los padres como “sujeto” y sobre todo lo básico, como una condición, “contar con su saber” que nos transmiten lo que conocen de sus hijos y así busquen estrategias para guiarlos.

El Dr. Bori hace el encuadre de lo que se trabajará con ellos, fijando calendario de asistencia.

Los papás de Mauricio mostraron desde el primer momento cierto interés por la atención a Mauricio, aunque esperaban respuestas, como siempre, e incluso bibliografía para el trato que debían tener con su hijo.

Considero que los papás empiezan a hablar de Mauricio tal como lo ven y a reconocerlo con sus virtudes y limitaciones.

Manifiestan su deseo de ver a Mauricio como un ser productivo y que sea aceptado por la sociedad. Expresan que Mauricio toma medicamento. También manifiestan en el transcurso de las entrevistas, que hay ciertos avances en Mauricio, que se ha vuelto más cooperador, ayuda más en casa e incluso se preocupa por estudiar, aunque sigue en la obsesión de las arañas.

Se observan unos papás con temores y referente al cuidado con cierta ambivalencia, ya que Mauricio siempre ha tenido quien lo asista para tareas o hábitos en sustitución de los padres.

El papá de Mauricio llegó a mostrar ciertos temores e incluso quería retirar al niño de la escuela, a una entrevista de abril no asistió por cuestiones de trabajo, disculpándose, sin embargo.

En entrevista del 4 de mayo asisten los papás de Mauricio, el Dr. Bori inicia con las preguntas ¿Qué pasa con estos niños que no quieren aprender?, ¿Hasta dónde quieren que se desarrolle su hijo?, ¿qué pasa en casa?

La mamá de Mauricio responde: Se está tratando de enseñarle, repaso tareas con él, se intenta que sea más independiente.

El papá de Mauricio manifiesta que a Mauricio le gusta ver la t.v., programas de animales, Chespirito y que a veces el niño duerme con él.

Con estas observaciones podemos denotar que hay más preocupación por Mauricio, al menos ya lo ven, lo conocen y hablan más de él, y no sólo esperan escuchar respuestas, se observan más inquietos por el seguimiento que están llevando con Mauricio, pero sobre todo, hay más aceptación tal y como es.

Aunque yo considero que no es un trabajo terminado, ya que creo que debe de haber un seguimiento y cuidar que no se rompa el vínculo familiar.

V.- SITUACION CON LA MAESTRA DE GRUPO

En las entrevistas con la maestra Victoria Bonilla del grado y grupo 3° “A”, resalta que el grupo que tiene es diferente, ya que tiene niños que son diferentes, y tiene que aplicar adecuaciones, aún así siente que es un buen grupo.

Es un grupo muy demandante, presenta problemas de hábitos, problemas de respeto de turnos y no saben escuchar.

El Dr. Bori cuestiona cómo observa al grupo a partir de las intervenciones y la maestra expresa que ha mejorado, y los ve más integrados sobre todo a Mauricio, y ahora busca integrarse otra niña llamada Sara.

Es una maestra de grupo con una modalidad y ética profesional muy bien fundamentada, lo cual demuestra incluso desde antes de esta propuesta. Ella integra no sólo escolar, sino también educativamente a los niños, mostrando un interés especial por los niños que presentan dificultades para acceder a la curricula de grado.

Cabe mencionar que la maestra, incluso se ha apropiado del modelo y lo aplica en su grupo, estando el equipo de trabajo o no, esta disposición ha facilitado la intervención de la propuesta de seguir el modelo de *Práctica entre varios*. Ha mostrado mucha disposición, y esto es significativo para el seguimiento y atención de los niños que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, favoreciendo su integración tanto escolar como educativa. Hay que considerar que también se da un impacto muy favorable en todo el grupo, ya que las acciones que se realizan integran mejor el ambiente del grupo y hay niños que se adhieren por características propias al modelo.

VI.- RESULTADOS DEL NIÑO

- Aunque ya lo estaba, por las acciones implementadas por la maestra de grupo, Mauricio se observa más integrado al grupo.
- Realiza las mismas tareas que el resto del grupo o bien, pretende realizarlas, las mismas que el grupo hace incluyéndose en las actividades que se desarrollan.
- No obstante, hay que reconocer que está por debajo de la curricula de grado y que hay que respetar su ritmo y nivel de aprendizaje.
- Está en proceso de lograr cierta habituación al grupo donde se desempeña.
- Ya no busca tanto el contacto con las personas.
- Interactúa con el modelo “Práctica entre varios”, respondiendo a las consignas en tercera persona y no sólo lo atiende, también empieza a aplicarlo en acciones de su vida cotidiana.
- Se denota mayor atención por parte de sus papás, los cuales lo ven más, están atentos a sus cambios, interesados en sus progresos y cualidades, aunque hay que cuidar este vínculo familiar.
- Mauricio capta las indicaciones a terceros por parte del Dr. Bori y responde a estos procedimientos, a veces hace caso, a veces los ignora, de lo que estoy casi seguro es de que sí los identifica.
- Respeta más límites, como ir al baño y regresar al salón de clases, manifiesta más control de sí mismo.

- Actualmente Mauricio cursa el cuarto grado de primaria, denotándose algunos cambios, como tener un maestro que ingreso este ciclo escolar a la escuela. Se realizó cambio de directora de la primaria y ya no asiste a sus terapias en el instituto especializado, esto afectó un poco a Mauricio en su actitud, pero poco a poco, aplicando las mismas estrategias, está logrando nuevamente una adaptación para la realización de la tarea.

Considero que nos encontramos en un proceso de asimilar el modelo *Práctica entre varios*, que habrá que continuar con esta propuesta para verificar resultados a corto y largo plazo, siendo otra alternativa de intervención con niños que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

VII.- EXPERIENCIA PERSONAL

Así como lo he manifestado, estamos acostumbrados a ciertas prácticas, a implementar ciertas estrategias y a veces lo que hacemos es que volvemos más dependientes a los niños que atendemos por la sobreprotección que les damos.

La propuesta del modelo “Práctica entre varios” me ha enseñado que hay que separarse y romper incluso vínculos con los niños que atendemos, aunque es difícil, y manifiesto que al principio me sentía frustrado e incomodo de no poder acercarme y ser monitor de Mauricio, es lo que más trabajo me ha costado y me sigue costando, pero así es esta propuesta.

Considero que este modelo es una estrategia más que debemos considerar para nuestra labor que desempeñamos para con los que nos debemos, los niños que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, ojalá podamos ver sus alcances y reconozcamos sus limitaciones, ya que no creo que sea un planteamiento acabado.

Casos clínicos en el Centro de autismo “El niño oculto” de la Universidad Intercontinental

Georgel Moctezuma Araoz⁸⁰

Mi nombre es Georgel Moctezuma, vengo del centro de autismo “El niño oculto” que se encuentra dentro de la Universidad Intercontinental. Me parece que es importante hacer una distinción en relación a la forma en que trabajamos. Nosotros somos una clínica que no está forzosamente comprometida con un enfoque o con la obligación de laborar en el ámbito psicoeducativo, como una consigna institucional, sino que es una clínica que entre otras formas de trabajo, utiliza el psicoanálisis.

Hasta hace aproximadamente tres años nos dedicamos a la labor de usar e implementar el dispositivo de la “Práctica entre varios”. Quisiera puntualizar esto porque antes de iniciar mi presentación mencionaré algunos aspectos. Dentro del trabajo institucional no podemos negar la cuestión de la demanda de los padres que nos traen a sus hijos, sean niños o jóvenes, y por otro lado la cuestión del poder. Es difícil enfrentarse a estas situaciones y tampoco creo que sea válido cerrar los ojos a esta realidad porque es muy difícil el trabajo institucional. Por otro lado, me parece que la cuestión del psicoanálisis en sí es un trabajo subversivo, ya que a la mayoría de la gente no le gusta la cuestión del psicoanálisis y menos aún del lacaniano.

En el ámbito de las instituciones se apuesta mucho a la eficacia, y el ser eficaz en estos tiempos está relacionado con tres cosas: 1) con obtener resultados previstos, lo cual no tiene mucho que ver en la aplicación o el trabajo psicoanalítico; 2) con usar la menor cantidad posible de tiempo, y 3) con utilizar la menor cantidad de recursos económicos posibles. Es decir, y sin ser pesimistas, el psicoanálisis no es eficaz, si entendemos la noción de la eficacia bajo estos tres términos y es por esto que en las instituciones es difícil equilibrar el lado de los padres, de la institución, quién paga a los terapeutas y quién los coordina.

Sin embargo, queda claro, que quienes apostamos por el psicoanálisis y la *práctica entre varios*, trabajamos al nivel de la estructura y de la subjetividad; entendiendo como subjetividad la forma en que interpretamos el mundo, o la forma en que le damos sentido a las cosas, a las relaciones, a las personas, etcétera, y eso, nada tiene que ver con la eficacia. La *práctica entre varios* es una opción viable en cuanto a generar estructura, subjetividad y sobre todo sentido; y es lo que, a reserva de que ya existe en varias instituciones, nosotros trabajamos en la Universidad Intercontinental.

He dividido la exposición en dos partes; primero voy a puntualizar algunas cosas que son importantes en cuanto a la clínica, pero para empezar habría que preguntarse qué es hacer clínica en una institución. La parte “propia mente clínica” tiene que ver, en el caso del Centro, con la exposición de un diagnóstico, no tanto para el tratamiento, sino en relación con la cuestión y el problema del diagnóstico mismo. Ya en la mañana algunos representantes de ciertas instituciones hacían mención a la cuestión fenomenológica del diagnóstico. Nosotros creemos que hacer semiología, un conjunto de síntomas y basarnos en la cuestión del desarrollo, tiene su importancia y su peso, pero la cuestión

⁸⁰ Psicólogo coordinador del centro de autismo “El niño oculto”

del psicoanálisis y la *práctica entre varios* tiene que ver con algo estructural, no fenomenológico; y esto quiere decir que más allá de lo que estamos observando, en psicoanálisis trabajamos con lo que escuchamos, siendo más específicos, en el trabajo con niños autistas o que tienen estos trastornos llamados psicóticos, trabajamos con lo que leemos, ni siquiera con lo que escuchamos.

Habría qué hacer esa distinción entre el diagnóstico fenomenológico y el diagnóstico estructural. Cuando hablamos de diagnóstico estructural tenemos que contemplar dos cosas: la relación con el otro, con el semejante, que apunta más que nada a la cuestión de lo imaginario, a la cuestión de identificarse con el otro o relacionarse con éste; y por otro lado existe una referencia al Otro, con O mayúscula, que tiene que ver más bien con la Ley, con las prohibiciones, con los imperativos, con las órdenes y las instrucciones; y qué mejor para una madre que le diga a su hijo que le diagnosticaron el padecimiento de autismo y que entonces hay que llevarlo a instituciones donde trabajen de esa forma, en donde se trata de readaptar o que los niños y los jóvenes obedezcan. Habría que hacer esa distinción entre el otro como semejante y el Otro en tanto referente a la prohibición.

En mi experiencia como coordinador en el Centro de Autismo y trabajando en las juntas clínicas —que ya el Doctor Bori lo refería como un eje fundamental de la *práctica entre varios*—, si el conocimiento, si la intervención no se construye entre varios no tiene ningún sentido. Entonces estas reuniones sirven para ir construyendo hipótesis, para ir generando nuevas líneas de intervención con cada chico, sea niño o joven, y en estas juntas lo que nos hemos encontrado es que básicamente existen dos tipos de niño: los niños “síntoma” y los niños “objeto”. Los primeros son los que están representando un conflicto, un drama, una tragedia familiar, digamos que son una especie de “chivos expiatorios”; y los niños “objeto” apuntan más bien a la cuestión fálica, a la cuestión objetal, donde ese niño, llámese como se llame, es el falo o el objeto de la madre. “Normalmente” estos niños están ubicados en una estructura psicótica.

Cuando los niños están ubicados en una cuestión de síntoma es común verlos moverse muy rápido de lugar, y no necesariamente eso implica que vayan a mejorar o que estén más adaptados, sino que simplemente sus conflictos o sus problemas personales los empiezan a poner en juego, en escena, durante las jornadas de trabajo y se mueven mucho más rápido que los “psicóticos”. Los niños que representan el falo de la madre, como ya lo mencioné, normalmente se ubican en una cuestión psicótica.

En segundo lugar, haciendo referencia al diagnóstico en las juntas clínicas, también nosotros nos enfrentamos con el problema, de que en la formación de la gente que trabaja en las clínicas o en los centros psicoeducativos, la formación es muy diversa y no se le puede exigir a todo el personal que utilice el mismo método, las mismas técnicas, los mismos instrumentos de recolección de información o de intervención. Muchas veces en estos centros existen personas que están estudiando la preparatoria, tienen carreras técnicas o quizá no hayan estudiado la secundaria, pero en cuanto a la formación existen muchas diferencias y eso es un problema fuerte porque no se presenta aquello que Lacan refería como “El trípode”: la cuestión de la teoría, del análisis personal y el trabajo clínico directo.

Mucha gente trabaja por intuición, lo cual está bien; mucha gente se aferra única y absolutamente a su deseo, lo cual también está bien; pero muchas veces eso implica que

la cuestión del goce, los fenómenos como la violencia, la destructividad, etcétera, que son situaciones socialmente calificadas como negativas, sean un problema en el momento de hacer clínica. Ante esta situación nosotros hemos optado por hacer un reglamento en el cual el terapeuta es quien ejerce la intervención y los asistentes, o gente que no tiene una formación psicoanalítica como tal, se encargan de hacer los apoyos discursivos tratando de salvar y arreglar esta situación del deseo o de trabajar por intuición.

También está la cuestión de que en la *práctica entre varios* –tomando en cuenta que los autistas no hablan o hablan muy poco–, muchas veces el instrumento primordial de nuestro trabajo es el cuerpo, sin que eso implique que nuestro cuerpo sea un dispositivo o un instrumento para implementar una demanda persecutoria con los niños, porque de eso no se trata. Sin embargo, la cuestión de la voz, de la mirada, del gesto, es algo muy difícil de implementar a la hora de trabajar directamente con los niños, pero tenemos que tomar en cuenta que tanto la voz, la mirada, el gesto y el cuerpo mismo son un objeto que se puede poner al “servicio” del deseo y en algunos casos del goce de los niños.

Ahora hablaré de un niño que se llama Abraham, y voy a referirme únicamente a la cuestión de diagnóstico. Es un niño que tiene tres años y diez meses de edad; básicamente no habla y a la madre le preocupa mucho que el niño no establezca relaciones interpersonales. Al inicio de la entrevista, la madre del niño se esfuerza por dar la impresión de ser ecuéanime y de encontrarse tranquila ante la situación de su hijo. Comunica que básicamente son dos los problemas del niño: no habla y no establece relaciones con los demás. Hasta que la maestra de una guardería particular le dice a la madre que algo anda mal con el niño, que el niño es “rarito”, y es entonces cuando la madre se empieza a interrogar y trae al niño con nosotros a la clínica.

Las condiciones que rodean el nacimiento de Abraham se refieren a la separación de sus padres y a los apuros económicos que padece su madre, ya que al presentarse la ruptura, la madre y el hijo tienen que vivir solos; es aquí donde vienen las palabras de la madre: “En realidad ni a mí, ni a mi hijo, ni a nadie le hace falta un padre; solos salimos adelante y no necesitamos sufrir ni cargar con nadie”. La madre tiene un trabajo relativamente estable como secretaria y el padre tiene una empresa de sonido para animar fiestas en la que trabaja sobre todo los fines de semana.

Cabe señalar que la madre enfoca los conflictos con su pareja de entonces. Al respecto dice: “se trata del ruido excesivo que provocaba el padre, ya que a este le encantaba la música, lo cual para mí sólo era ruido y escándalo”. Ella comenta que lo que más le gusta es el silencio y la quietud, y que no es producto del azar, ni cosa fortuita que ella hable apenas susurrando. Mientras más tranquilidad exista ella experimenta bienestar: “Abraham es igualito a mí, es callado y le gusta la tranquilidad y el silencio”. La madre no soporta el ruido del padre y decide separarse de él. El padre nunca hizo algún intento por acercarse y conocer a su hijo, lo cual para la madre es una situación “perfecta”, ya que la cuestión de la paternidad es algo que sale sobrando para Abraham. La madre decide que la cuestión de la instauración del significante, que es un asunto que le compete al padre, no tiene valor alguno, y es así que el acceso a lo simbólico queda obturado.

Por otra parte es importante señalar que Abraham lleva los dos apellidos de la madre y decide nombrar a su hijo como “Abraham”, en tanto significativo esto la remite a la idea de ser el padre de todos: “Para mí Abraham es lo máximo, es la perfección”. Es así que la condición de la omnipotencia materna, de lo absoluto del deseo de la madre, anula la operación de castración. Podría pensarse a Abraham como objeto –haciendo referencia a lo que les decía al principio- o como falo. Sin embargo, se debe tener en cuenta que la madre es alguien que se pregunta constantemente acerca de lo que sucede en el otro; la subjetividad de la madre no se juega desde una estructura psicótica.

Es interesante destacar que la madre tampoco tolera la suciedad en Abraham: “Por eso no dejé que gateara; no lo iba a ver todo mugroso y feo”. La ropa y el cuidado de la misma es algo muy importante para la madre. Si percibe que la ropa está sucia o gastada es el signo inequívoco de su falla como madre y es algo que le afectaría relativamente a Abraham, ya que su imagen entraría en el orden de lo devaluado, de la imperfección y los demás lo harían menos.

En relación al desarrollo, comenta que Abraham era normal hasta el momento en que entra a la guardería, como a los dos años y medio. Al año y medio camina, sin gatear por lo que ya se mencionó. Aproximadamente a los 2 años y medio a la madre le llaman la atención tres situaciones: su hijo evita relacionarse con los demás, no habla y presenta una muy marcada rigidez corporal; en ese momento, sin embargo, lo anterior no constituía conflicto alguno y como también ya se señaló, son los otros los que le hacen “saber” que las cosas no andaban bien.

Hacemos referencia a esta cuestión de la paternidad, pensando en las personas que trabajamos directamente con niños pequeños que presentan una condición autista, provocando con esto lo que la mayoría llama “ternura, ternurita” que apela a la cuestión materna; muchas veces intentamos acercarnos y pensamos: “Ay qué tierno, ay qué bonito”, lo cual no opera o no es buen resorte para trabajar esta cuestión de la *práctica entre varios*. El ser operador tiene que ver con la cuestión de operar con la falta, ya que la cuestión de la paternidad en la práctica entre varios apela a eso, a instaurar un significativo y una falta; lo cual, nada tiene que ver con ser cruel, sádico o poco empático.

A grandes rasgos me estoy refiriendo a la cuestión del diagnóstico. Este niño tiene semana y media trabajando con nosotros y ahora estamos implementando con él la cuestión del significativo, la cuestión de la caca, de embarrarse, de usar plastilina, etcétera.

Gracias.