

HACIA EL ANHELO DE FREUD

Psicoanálisis alcanzable

Compilación: Antonino Bori



Hacia el anhelo de Freud

Psicoanálisis alcanzable

Compilación: Antonino Bori

Créditos

Antonio Di Ciaccia

Miriam Isabel Gutiérrez Prieto

Berta Miranda Albarran

Liliana Mijangos Contreras

Juan Carlos Muñoz Bojalil

Georgel Moctezuma Araoz

Mariana Alba de Luna

José Nava Ortiz

Valente Gómez Navarro

Jorge Adolfo García Ortiz

José Silvestre Muñoz Bartoló

Carmen de la Vega

María Isabel Fernández Manríquez

Josefina Rentería Rosales

Marta Irma Mateos Hernández

Guadalupe Lara

Laura del Rosario Ortiz González

Evelin Olimpia Luna Vega

Griselda Elizalde Merlo

Sulma Evangelina Soberanis Yerves

Adriana Ortega Pérez

Aracely Chalé Xool

Carmen Ledesma Castilla

Karina Guadalupe Alvarado Moreno

Lilian Barrón

Nelly Villanueva Castilla

Elizabeth Álvarez Pantoja
María Dolores Caballero Herrera
Marian Jiménez Ruíz
Paola Mindi Castro Muñoz
Mattia Sestrieri
Julio César Cruz Vásquez
J. Moisés Esquivel Ortega
Diego Cabral López de la Cerda
Coral Santiago Aguilar
Julia Zuñiga Sandoval
Martin George Egge
Linda Bori
Domenico Casagrande



Índice

HACIA EL ANHELO DE FREUD	1
<i>Prefacio (Antonio Di Ciaccia).....</i>	<i>9</i>
<i>Presentación (Antonino Bori).....</i>	<i>11</i>
A. REFERENCIAS GENERALES	15
<i>Hacia el anhelo de Freud (Antonino Bori)</i>	<i>17</i>
<i>La irrupción del lenguaje, David y Eduardo nos enseñan (Miriam Isabel Gutiérrez Prieto)</i>	<i>25</i>
<i>Importancia de la creatividad en la calidad de vida y en la práctica docente (Bertha Miranda Albarrán).....</i>	<i>35</i>
<i>Psicoanálisis: una herramienta-alternativa en el ejercicio de la función pública (Liliana Mijangos Contreras)</i>	<i>45</i>
<i>Una lectura sintomática de “Pegan a un niño” (Juan Carlos Muñoz Bojalil)</i>	<i>49</i>
<i>Acerca de la (im)posibilidad de la práctica del psicoanálisis en la institución...o sobre la práctica clínica institucional orientada desde el psicoanálisis (Georgel Moctezuma Araoz).....</i>	<i>59</i>
<i>Del empuje-al-estrago, al empuje-a-la creación en el niño autista...Romper el lenguaje (Mariana Alba de Luna)</i>	<i>71</i>
<i>La orientación educativa en el contexto de la globalización y de la sociedad del conocimiento (José Nava Ortiz).....</i>	<i>79</i>
<i>La Educación Tecnológica en México y su importancia en la impartición de Educación Básica (Valente Gómez Navarro)</i>	<i>91</i>
B. DESDE LA PRÁCTICA	95
<i>El proceso de atención entre deseo y goce (Antonino Bori)</i>	<i>97</i>
EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS	103
<i>Una intervención en el salón de clases: Dora (Jorge Adolfo García Ortiz).....</i>	<i>105</i>
<i>Psicoanálisis y educación (José Silvestre Muñoz Bartoló).....</i>	<i>113</i>
<i>Un acompañamiento al trabajo docente: La práctica entre varios (Carmen de la Vega)</i>	<i>117</i>
<i>Intervención de la Unidad de servicios de Apoyo a la Escuela regular (USAER) en una escuela primaria a través de la práctica entre varios (María Isabel Fernández Manríquez)</i>	<i>121</i>
<i>Un dispositivo puesto a prueba (Josefina Rentería Rosales)</i>	<i>127</i>
<i>Planeación de los aprendizajes y la práctica entre varios (Marta Irma Mateos Hernández).131</i>	
<i>Testimonios de maestros en Quintana Roo</i>	<i>141</i>
<i>Presentación</i>	<i>141</i>
<i>Guadalupe Lara.....</i>	<i>142</i>
<i>Laura del Rosario Ortiz González.....</i>	<i>143</i>
<i>Evelin Olimpia Luna Vega</i>	<i>144</i>
<i>Griselda Elizalde Merlo.....</i>	<i>146</i>
<i>Sulma Evangelina Soberanis Yerves</i>	<i>147</i>
<i>Adriana Ortega Pérez</i>	<i>148</i>
<i>Aracely Chalé Xool.....</i>	<i>149</i>
<i>Carmen Ledesma Castilla.....</i>	<i>150</i>
<i>Karina Guadalupe Alvarado Moreno</i>	<i>151</i>
<i>Lilian Barrón.....</i>	<i>152</i>
<i>Nelly Villanueva Castilla.....</i>	<i>153</i>
<i>Elizabeth Álvarez Pantoja</i>	<i>154</i>
<i>María Dolores Caballero Herrera.....</i>	<i>155</i>
EN LA APOL.....	157
<i>La Práctica entre varios en la Salud Mental (Mariana Jimenez Ruíz).....</i>	<i>159</i>
<i>La práctica entre varios en el centro “la aurora”, el tratamiento de trastornos psíquicos (Paola Mindi Castro Muñoz).....</i>	<i>165</i>
<i>Los caminos de la comunicación (Mattia Sestieri)</i>	<i>169</i>
<i>Experiencia Psicoanalítica: La Práctica Entre Varios en La Aurora del fantasma (Julio César Cruz Vásquez).....</i>	<i>175</i>
EN OTRAS INSTITUCIONES PÚBLICAS	179

<i>Presentación</i>	181
<i>Gabriela (J. Moisés Esquivel Ortega)</i>	182
<i>Psicoanalista, a pesar de todo (Diego Cabral López de la Cerda)</i>	187
<i>PEPE (Coral Santiago Aguilar)</i>	191
<i>Mary (Julia Zuñiga Sandoval)</i>	195
C. UN PARADIGMA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL DE LA SALUD MENTAL	197
<i>Presentación</i>	199
<i>Aspectos institucionales en psiquiatría y neuropsiquiatría infantil en Italia después de Franco Basaglia (Martin George Egge)</i>	200
<i>Franco Basaglia, 32 años despues (Linda Bori)</i>	207
<i>Problemas actuales de Asistencia Psiquiátrica en Italia (Domenico Casagrande)</i>	217

Si el psicoanálisis, junto a su significación científica, posee un valor como método terapéutico; si está en condiciones de asistir a seres sufrientes en la lucha por el logro de los requerimientos culturales, esta ayuda debe poderse dispensar también a la multitud de seres humanos que son demasiado pobres para recompensar al analista por su empeñoso trabajo. Esto parece una necesidad social sobre todo en nuestros tiempos, en que los estratos intelectuales de la población, particularmente expuestos a la neurosis, sufren un incesante empobrecimiento. Además, institutos como la Policlínica de Berlín son los únicos capaces de superar las dificultades que de ordinario se oponen a una instrucción profunda en el psicoanálisis. Hacen posible la formación de un número mayor de analistas instruidos, en cuya eficacia debe verse la única protección posible contra el daño que personas ignorantes o no calificadas, sean legos o médicos, infieren a los enfermos.

Sigmund Freud

Prologo a un trabajo de Max Eitingon (1923)

Prefacio

(Antonio Di Ciaccia)*

La *pratique-à-plusieurs*, práctica entre varios, ha sido la expresión utilizada por Jacques-Alain Miller cuando le ha sido ilustrada la modalidad que había puesto en función varios años antes en una institución para niños autistas y psicóticos, la Antena 110 de Bruselas.

En realidad este funcionamiento me ha sido, diría, impuesto por la real situación de estos niños. Se trataba de sujetos gravemente refractarios a la palabra, al encuentro con las otras personas, cerrados con todos y hostiles con los padres. Su vida en familia se había vuelta un infierno. La institución ofrecía un poco de tregua a los familiares pero, sobretodos, era la ocasión para un nuevo comienzo de su relación, ¿Con quien? ¿Con cosa? Decimos el término: con el lenguaje mismo.

Por lo general no nos damos cuentas que el encuentro con el otro – sea esto un pariente, el profesor o sea quien sea –, está siempre transmitido por un encuentro que cada ser humano hace con el mundo del lenguaje. Un encuentro feliz con el uno transmite la posibilidad del encuentro con el otro.

A la sonrisa de la madre, por ejemplo, el niño podrá responder con una sonrisa solo si tiene la posibilidad de incluir la sonrisa materna en el campo de las significaciones. No por casualidad, cuando se produce, podemos considerar que ese intercambio ya es del orden del lenguaje, aunque sea pre verbal.

En primer lugar la práctica entre varios ha tenido su primera aplicación con niños que parecían ser ajenos al lenguaje, los así llamados autistas. Por eso hemos hecho de manera que, a partir de lo que ellos ofrecían como punto de apoyo – un objeto del cual nunca se separaban, un ruido que hacían con regularidad, un gesto repetido –, encontraran algo que hiciera pareja con su producción, acompañado siempre por una o más presencias humanas. Hemos en breve buscado elevar a la dignidad del significante lo que no lo era y, poniéndolo en pares con otro significante, hemos intentado de este modo de construir casi artificialmente aquel aparato que permite a un sujeto de hacerse representar.

Evidentemente también las presencias de los adultos eran articuladas entre ellas por medio de un desplazamiento entre una persona y otra, permitiendo al niño no ya de encontrarse de frente a un Otro que lo habría aterrado, sino de implicarlo en lo que llamaría un deslizamiento deseante – metonimia, la llama Lacan.

* Psicoanalista en Roma, Italia, creador del método de la *Práctica entre varios*, Director del *Istituto freudiano per la clinica, la terapia e la scienza*, AME de la *Asociación Mundial de Psicoanálisis*, de la *Scuola Lacaniana di Psicoanalisi del Campo freudiano* y de la *Ecole de la Cause freudienne de Paris*.

Un método similar permite al niño de elaborar el lugar que él mismo hace al otro, es decir al adulto que se ocupa de él, a partir de la experiencia que él hace del funcionamiento del lenguaje – sólo a poder transportar, a través del deseo, migajas del goce. Que son entonces aquellas que determinarán al niño en sus elecciones de identificación.

Evidentemente tal método pone en trasfondo cada hipotética toma de posición del adulto que querría ser reconocido como tal – es decir como pariente, profesor, quizás terapeuta – por el niño. Pero por lo general no se trata de otra cosa que de un fantasma del adulto.

Posteriormente la práctica entre varios ha sido retomada también en otras áreas. En efecto ella tiene una gran posibilidad operativa allí donde se quiera subrayar la creatividad de un discurso que se funda sobre el deseo, prefiriéndolo a un discurso que se sostenga sobre el puro significativo amo.

Auguro a los autores de este libro de aprovechar de todo lo que resulte del encuentro con niños y adultos que sufren, para poder poner en obra, en sus áreas de intervenciones, específicos dispositivos operativos que, aunque no sean estrictamente analíticos, utilizan la enseñanza que el psicoanálisis lacaniano ha logrado tomar de la estructura del inconsciente.

Presentación

(Antonino Bori)*

Este volumen es la instantánea de un largo trabajo que la Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana está realizando en México desde el 2004. Se trata de una contribución a la apuesta de que el psicoanálisis, la invención de Sigmund Freud, pueda coadyuvar en el proceso de Desarrollo Social, junto a las otras instancias aplicadas en ello: Escuelas públicas, organizaciones de la sociedad civil, instancias de gobierno, y toda estructura para la prevención e intervención sobre el malestar psicosocial que en cada época aqueja en forma distinta los seres hablantes.

Este malestar, nos dice Freud, es estructural¹, depende del proceso de civilización, de la renuncia pulsional que nos impone y que llama castración (con Lacan: *simbólica*). En cada época los efectos de la castración han tomados envolturas diferentes y han determinado los lineamientos de la intervención social, puesto que se trata de síntomas, singulares en cada ser hablante, que como tales resisten al discurso social – Lacan lo bautiza como *Discurso del Amo* o del inconsciente² – y representan un compromiso entre la satisfacción de la pulsión y las exigencias de los significantes-amo del orden simbólico y de los ideales (valores) que producen.

El psicoanálisis opera sobre el síntoma por medio de las palabras, fundándose toda su doctrina en el axioma y en la investigación de cómo la estructura del lenguaje afecta el cuerpo y el pensamiento. Su campo es la singularidad de la conexión al lenguaje que cada ser hablante inventa y que irá a constituir su síntoma, lo cual, por eso, é constituido por una estructura lógica.

A lo universal del *Discurso del amo*, el *Discurso del analista* opone la singularidad del síntoma; a la universalidad de los objetivos terapéuticos de la intervención psicosocial (¡que regrese a trabajar!) opone la construcción de formas de *saber-hacer* con su propio síntoma que permiten una inclusión sostenible al lazo social (así puedo trabajar).

Es sabido que el Discurso del amo, con el mismo movimiento en que intenta tratar los síntomas los consolida y fortalece, mientras que el Discurso del analista permite tomar conocimiento de ellos. Los psicoanalistas coadyuvan los psicólogos, los psicoterapeutas, los psiquiatras y todos los trabajadores de la salud mental a "cargarse al hombro toda la miseria del mundo"³, haciéndose los *santos*⁴, que más los somos, más se ríe, como dice Lacan, puesto que no se

* Psicoanalista en el Distrito Federal, co-fundador de la *Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana, A.C.*, miembro adherente de la *NEL-México* y de la *Scuola Lacaniana di Psicoanalisi del Campo Freudiano*

¹ Freud S., *Das Unbehagen in der Kultur*, trad. Esp. *El malestar en la cultura*, Obras completas, vol. XXI, Amorrortu editores, Buenos Aires 1975

² Lacan J., *Le Seminaire Vol. XVII, L'envers de la psychanalyse*, trad. Esp. *El reverso del psicoanálisis*, Paidós, Buenos Aires

³ Lacan J., *Televisión*, en *Psicoanálisis, Radiofonía y Televisión*, Anagrama

⁴ *Idem*, Pág. 99

puede contrarrestar los efectos de malestar que produce el discurso del amo haciéndolo seriamente⁵.

Esta posición del *santo*, se adquiere luego de un trabajo de formación personal y sobretodo por haber pasado por la experiencia analítica, hasta su punto de terminación lógica. Eso queda éticamente necesario. Pero, gracias a la reformulación de Jacques Lacan y la lectura de su enseñanza hecha por Jacques-Alain Miller, se han podido pensar modelos de intervención psicoanalítica institucional y para situaciones subjetivas en donde la palabra resulta particularmente trabada – como en el caso del autismo o de otras formas de psicosis infantil –, que permiten la creación de atmósferas institucionales vivibles y curativas en el sentido del psicoanálisis.

El Dr. Antonio Di Ciaccia es el creador de uno de estos modelos, llamado la *práctica entre varios*⁶, al cual está consagrado este libro. La práctica entre varios fue pensada por los sujetos en posición de autismo, pero ha dado prueba de ser aplicable en instituciones de diferente naturaleza y por otros tipos de posiciones subjetivas.

Dan testimonios de su flexibilidad y eficacia terapéutica, en el sentido psicoanalítico, los trabajos que componen esta obra, cuyos autores provienen de diferentes lugares en donde se intenta "cargarse al hombro toda la miseria del mundo": escuelas regulares y especiales, centros clínicos de la sociedad civil, instituciones de gobierno para la atención a situaciones de dificultad psicosocial, prácticas privadas. A este trabajo todos son bienvenidos, "pour peu qu'ils soient en mesure de contribuer à l'expérience psychanalytique; par la critique de ses indications dans ses résultats, - par la mise à l'épreuve des termes catégoriques et des structures que j'y ai introduits comme soutenant le droit-fil de la praxis freudienne"⁷

El libro se compone de tres partes:

A) Referencias generales. Presenta contribuciones teóricas de autores provenientes del sector de la educación, del gobierno, de la salud mental; desde su práctica privada o institucional. Los autores declaran sus principios fundadores y aclaran su formación profesional, enfrentándose al problema común del tratamiento de sujetos en dificultad psicosocial.

B) Desde la práctica. Dos imposibles freudianos, *educar* y *curar*, se encuentran y apuestan a una posible sinergia para alcanzar sus respectivos objetivos, habiendo descubierto que tienen un área de intervención común: la caída del poder regularizador de la palabra, y por lo tanto la necesidad de un uso del lenguaje que pone el operador psíquico o pedagógico del lado del *santo*.

C) Un paradigma de desarrollo institucional de la salud mental. La experiencia reformadora italiana en materia de salud mental se muestra en su audacia ética y en su dificultad actual.

⁵ *Idem*, Pág. 96

⁶ Di Ciaccia A., *La pratique a plusieurs*, en *Habitar el discurso*, APOL, 2005

⁷ Lacan J., *Acte de fondation* (1971), en *Autres écrits*, du Seuil, Paris, pag. 229. "Por poco que sean en medida de contribuir a la experiencia analítica, a través de la crítica de sus indicadores a partir de sus resultados – a través de la puesta a prueba de los términos categóricos y de las estructuras que yo he introducido como sostenientes el hilo correcto de la praxis freudiana". (trad. Nuestra)

Muestra que el problema de la salud mental es un asunto prioritario de cualquier cultura, que algo se puede y se debe hacer y que el trabajo es todavía incesable.

Por lo que concierne México, la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica 2001 refiere que la prevalencia de los trastornos mentales es del 28.6%. Resulta sumamente preocupante el dato que, de quienes presentan un trastorno mental, solo el 5% demanda atención; de estos únicamente la mitad reciben atención adecuada, tardando en promedio siete años para ser diagnosticados y tratados. Se estima que en México solo 0.07 % de las unidades ambulatorias son especializadas en salud mental, y 2.9% de los hospitales son de psiquiatría y salud mental. Estos datos son indicativos de la limitada oferta de servicios y de la persistencia del modelo tradicional basado en hospitales asilares, ya obsoleto.⁸

A esto se suman problemáticas actuales de orden social, que se encuentran relacionadas con el tema de salud mental como las adicciones, la violencia familiar, la deserción escolar, la obesidad, entre otros que podrían prevenirse si se atendiera desde una propuesta de salud mental.

Se agradece la participación de todos los ponentes a esta aventura epistémica, alegrándose que el viento del psicoanálisis haya soplado hacia ellos.

Un agradecimiento particular al Dr. Martin George Egge, fallecido en el 2011, cuyas obras y actos siguen guiándonos.

⁸ Programa de Acción Específico 2007-1012 Atención en Salud Mental, Secretaría de Salud de los Estados Unidos Mexicanos, Pág. 26

A. Referencias generales

Hacia el anhelo de Freud

(Antonino Bori)

Las páginas que siguen describen la fundación y los logros del Instituto Psicoanalítico de Berlín, al que dentro del movimiento psicoanalítico le cupieron tres importantes funciones. En primer lugar, volver accesible nuestra terapia al gran número de personas que no sufren menos sus neurosis que los ricos pero no están en condiciones de sufragar los gastos de su tratamiento. En segundo lugar, procurar un centro donde se enseñase la teoría del análisis y donde la experiencia de analistas mayores pudiese transmitirse a alumnos ansiosos de aprender. Por último, perfeccionar nuestro conocimiento de las enfermedades neuróticas y nuestra técnica terapéutica a través de su empleo y su prueba en condiciones nuevas.

Un instituto así era indispensable, pero en vano habríamos esperado la ayuda del Estado y el interés de la Universidad para su fundación. Con energía y su sacrificio personal, un analista tomó la iniciativa. El doctor Max Eitingon, hoy presidente de la Asociación Psicoanalítica Internacional, hace ya diez años creó con sus propios recursos un instituto de esa índole, y lo dirigió y mantuvo con su propio esfuerzo. Este informe sobre la primera década del Instituto de Berlín es un tributo a su creador y director, un intento de agradecerle públicamente. Participaré en ese agradecimiento todo aquel que tenga algo que ver con el psicoanálisis en cualquier sentido.

Sigmund Freud

Prólogo a *Zehn Jahre Berliner Psychoanalytisches Institut* (1930)

2. Section de psychanalyse appliquée, ce qui veut dire de thérapeutique et de clinique médicale.

Y seront des groupes médicaux, qu'ils soient ou non composés de sujets psychanalysés, pour peu qu'ils soient en mesure de contribuer à l'expérience psychanalytique; par la critique de ses indications dans ses résultats, - par la mise à l'épreuve des termes catégoriques et des structures que j'y ai introduits comme soutenant le droit-fil de la praxis freudienne, - ceci dans l'examen clinique, dans les définitions nosographiques, dans la position même des projets thérapeutiques.

Jacques Lacan

Acte de fondation (1971)

Freud indica claramente su espera que el psicoanálisis pueda volverse un recurso disponible para todos los que sufren, independientemente de sus condiciones económicas o sociales⁹. Hasta considera una tarea fundamental para los psicoanalistas encontrar la manera para realizar esta permeabilidad social del psicoanálisis.

Jacques Lacan no es menos sensible al argumento, y en su acta de fundación¹⁰ de la *Ecole freudienne de Paris* crea la segunda sección dedicada al psicoanálisis aplicado, aplicado a la terapéutica, especificando que allí pueden trabajar sujetos psicoanalizados y también no psicoanalizados: es suficiente que de alguna manera puedan contribuir a la experiencia analítica. Y es notoria la modificación que hizo – entre otras - del *setting* psicoanalítico que hace referencia al costo de la sesión: el dinero no tiene que ser un obstáculo a la posibilidad de pasar por la experiencia analítica.

Y todavía ambos hacen referencia al mismo tiempo a la formación del psicoanalista como necesaria. Para garantizar los estándares de esta formación, Freud ha creado la *International psychoanalytic Association*¹¹ (IPA), Lacan la *Ecole freudienne de Paris*, que en 1980 se volvió

⁹ Freud S., *Prologo a un trabajo de Max Eitingon* (1923), en *Obras Completas*, Amorrortu Editores, vol. XIX

¹⁰ Lacan J., *Acte de fondation* (1971), en *Autres écrits*, Editions Du Seuil, Paris

¹¹ www.ipa.org.uk

*Ecole de la Cause freudienne*¹², y su sucesor, Jacques-Alain Miller, creó la *Asociación Mundial de Psicoanálisis*¹³.

La cuestión es cómo hacer el psicoanálisis alcanzable y mantener su ética operante en la intervención. Básicamente se trata de crear un ambiente en donde el *acto analítico* pueda ser percibido por el sujeto en tratamiento. El acto analítico consiste en el destituirse del operador de la posición de *sujeto-supuesto-saber* en la cual lo coloca el analizante. Esto para permitirle de descubrir y asumir la lógica de su propio síntoma. Así el psicoanalista no utiliza esta posición para sugestionar al analizante, sino para dirigirlo hacia la razón básica de su actuar. Para alcanzar esta capacidad operativa el psicoanalista ha pasado por la experiencia analítica, a través la cual ha tomado conocimiento de su funcionamiento psíquico y de la lógica del tratamiento, y puede crear las condiciones para que otro sujeto haga una experiencia que lo conduzca a un punto de conclusión propio.

En el dispositivo creado por Freud, la sesión individual, este problema de la dirección de la cura es “resuelto”, aunque queda a cada psicoanalista la responsabilidad de transformar la demanda de curación en deseo de conocimiento.

La operación de la transformación de la demanda en deseo tiene que enfrentarse a ciertas características de ella, que se fundan sobre las relaciones que instituye el discurso del amo. Así la demanda dirigida hacia el operador puede ser:

- Marcada por la desconfianza.
- Sofocada por una barrera de preconceptos.
- Detenida por una red de relaciones de rivalidad imaginaria y de lucha al prestigio.
- Inexistente. Es el caso de los menores, por los cuales hacen demanda los padres o las instituciones escolares.
- Demanda de recibir la solución del otro.

Esas características se rubrican en dos vertientes: desafío hacia el saber del operador o sumisión excesiva al mismo. El resultado es siempre el mismo: una resistencia inicial hacia el tratamiento. Estas características generales de la demanda, en un contexto institucional reciben más objetivación para la fuerte dominancia del discurso social.

Y todavía exactamente de los *impasses* del discurso social puede abrirse un camino para que el discurso analítico opere: en lo individual como en lo institucional. La red de los ideales o valores que tal discurso entrama resulta ser conflictual. Por ejemplo, desde los derechos humanos, se desprenden los derechos de los niños, los derechos de las mujeres, los derechos de los homosexuales, los derechos de los discapacitados, los derechos de los trabajadores, los derechos de la población en desventaja social, etc., que chocan entre ellos y con otros imperativos sociales, como la producción, la ganancia, el desarrollo industrial, el interés individual o corporativo.

Así, por ejemplo, en las escuelas todos se quejan: los padres acusan los maestros de no respetar los derechos de sus hijos, los maestros acusan los padres de no poner límites a sus

¹² www.causefreudienne.net

¹³ www.wapol.org

hijos, los alumnos se apoderan de las escuelas organizándose en grupos para practicar el *bullying* hacia sus compañeros y agredir sus maestros. Todos perciben sus derechos violados. Cada derecho se expande hacia el área de otros derechos, que no vienen reconocidos, pobre Benito.¹⁴

Lacan indica que esto é debito a la caída histórica de un operador estructural del psiquismo, el *Nombre-del-Padre*, que opera, en posición tercera, sustituyéndose metafóricamente al enigmático *Deseo de la Madre*, la separación entre madres e hijos e instala el proceso de deseo en ambos. La función del tercero hoy es débil, los hijos y las hijas son pegados a las madres por una relación de goce satisfactoria que no tolera intrusiones. Las reglas sociales son vividas como amenazantes, cada elemento social que ocupa esta posición tercera separadora-reguladora es criticado y rechazado. Esto complica todas las relaciones de pareja y las relaciones sociales en una forma característica de nuestra época, afectando las nuevas generaciones.

La operación que sugiere el psicoanálisis para contrarrestar estos efectos de malestar social e individual, es permitir a cada sujeto de construir internamente un elemento sustitutivo del *Nombre-del-Padre*, che es una función simbólica, que le permita de sostener su deseo, es decir permitirle el lazo social sin padecer estragos.

La metáfora constitutiva del sujeto

Freud descubrió en el *complejo de castración*, la causa común de la formación de los síntomas.¹⁵ La fijación primaria de los hijos a la madre se rompe a través la intervención reguladora del padre, a la cual la madre *consiente* (punto importante). El veredicto o fallo paterno es: “tu non dormirás con tu madre (al hijo)” y “tu no reincorporaras tu hijo (a la madre)”. Gracias a esa permeabilidad de la madre a la función del padre, los hijos se interesan en él, buscando allí la naturaleza del deseo de la madre hacia él. De esta manera se despegan de la situación simbiótica inicial con la madre y se construyen un Ideal, a través las insignias del padre: una condición para recuperar la totalidad de la relación materna, como era anteriormente. Pero en este camino solo encuentran complejidad de reglas siempre mayores, que estabilizarán su separación del cuerpo materno y su inserción en el discurso social.

Lacan reformula el complejo de castración freudiano como una metáfora, una *metáfora constitutiva del sujeto*, universal, que se aplica a todos los seres hablantes.

Una *metáfora* es la sustitución de un significante con otro en la cadena hablada, con producción de efecto de sentido positivo. Es una de las dos vertientes del funcionamiento del lenguaje, para que se genere el sentido de la masa de sonidos organizados, los significantes, que lo constituyen. La otra es la *metonimia*, es decir la presencia simultanea de toda la batería significativa de una data lengua, sincronía necesaria para que los efectos de sentido metafóricos, en la diacronía, puedan generarse. Dice Lacan:

¹⁴ Aquí no aplica el lema de Benito Juárez: *Entre los individuos, como entre las naciones, el respeto al derecho ajeno es la paz*

¹⁵ Freud S., *El sepultamiento del complejo de Edipo* (1924), en *Obras completas*, Amorrortu editores, vol. XIX

Ninguna cadena significativa, en efecto, que no sostenga como pendiendo de la puntuación de cada una de sus unidades todo lo que se articula de contextos atestiguados, en la vertical, si así puede decirse, de ese punto.¹⁶

El lenguaje no es linear, sino polifónico: “todos discurso muestra alinearse sobre los varios pentagramas de una partitura”¹⁷. Y agrega:

Puede decirse que es en la cadena significativa que el sentido insiste, pero que ninguno de los elementos de la cadena consiste en la significación de la que es capaz en el momento mismo.¹⁸

El sujeto del psicoanálisis es el sujeto del lenguaje, lo que recibe los efectos de significación, debidos a los mecanismos de sustitución y combinación de la estructura del significante. En el caso de la metáfora constitutiva, el sujeto nasce recibiendo los efectos de la primera sustitución significativa (a la cual él debe de creer), como decimos, el significante del Nombre-del-Padre (S2) se sustituye al significante primero (S1) del Deseo de la Madre, produciendo la significación fálica. En las palabras de Lacan:

La significación del falo, hemos dicho, debe evocarse en lo imaginario del sujeto por la metáfora paterna. Esto tiene un sentido preciso en la economía del significante del que sólo podemos aquí recordar la formalización, bien conocida de quienes siguen nuestro seminario de este año sobre las formaciones del inconsciente. A saber: fórmula de la metáfora, o de la sustitución significativa:

$$\frac{S2}{\cancel{S1}} \quad \frac{\cancel{S1}}{x} \rightarrow S2 \left\{ \begin{array}{c} 1 \\ s \end{array} \right\}$$

Donde las S mayúsculas son significantes, x la significación desconocida y s el significado inducido por la metáfora, la cual consiste en la sustitución en la cadena significativa de S2 a S1. La elisión de S1, representada aquí por su tachadura, es la condición del éxito de la metáfora.

Esto se aplica así a la metáfora del Nombre-del-Padre, o sea a la metáfora que sustituye este Nombre en el lugar primeramente simbolizado por la operación de la ausencia de la madre.¹⁹

$$\frac{\text{Nombre-del-Padre}}{\cancel{\text{Deseo de la Madre}}} \quad \frac{\cancel{\text{Deseo de la Madre}}}{\text{Significado al sujeto}} \rightarrow \text{Nombre-del-Padre} \left\{ \begin{array}{c} A \\ \text{Falo} \end{array} \right\}$$

Así Lacan da la razón del fenómeno universal del complejo de castración y de la prevalencia para ambos sexos de la significación fálica, puesto que dicha significación depende de las configuraciones significantes de S1 y S2, en este caso específico.

El sujeto del inconsciente, si la metáfora paterna se realiza, se identifica al significante fálico, identificación fundamental, y de allí adquiere la llave para recibir todos los sucesivos juegos de sustitución y combinación que el sistema simbólico le proporcionará. Es decir, será inserido en el discurso social.

¹⁶ Lacan J., La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud, en *Escritos*, Siglo XXI editores, Vol. 1, pag. 483

¹⁷ *Ibidem*

¹⁸ *Idem*, pag. 482

¹⁹ Lacan J., De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis, en *Escritos*, Siglo XXI editores, Vol 2, pag. 538

No-todo es simbolizable

La sustitución del cuerpo viviente por el sujeto del lenguaje no es total: una parte se queda fuera de la posibilidad de hacerse representar por el significante a través de la llave fálica. Una parte que Lacan llama *real*, y que queda, por definición, inasimilable al proceso de significantización.

Así se definen dos vertientes económicas del funcionamiento psíquico: una dominada por el *deseo*, deseo de ser el falo, el significante que falta al Otro, al Gran Otro de lo simbólico; y la otra dominada por el *goce*, que encuentra un complemento de satisfacción del cuerpo en relación al Otro, pero sin pasar por los desfiles del significante.

Cada síntoma será caracterizado por las coordenadas referidas a estas dos vertientes. Así tendremos el síntoma autista como una casi total prevalencia de la vertiente del goce, o al otro extremo una neurosis muy productiva, como alguien que quiere volverse el personaje más importante de su país.

La intervención orientada por el psicoanálisis, entonces, tendrá que tomar en cuenta la relación al Otro que cada sujeto testimonia con su síntoma. Para, en un caso, fomentar la construcción interna de un S2 que realice una posición inconsciente - análoga a la llave fálica -, que permita al sujeto insertarse en el proceso representativo de la estructura del lenguaje. Y en el otro caso, permitir al sujeto examinar su posición de alienación respecto al deseo del Otro, que le produce tan estragos. En ambas modalidades de intervención se trata de posibilitar al sujeto del inconsciente de tomar una nueva decisión respecto a su falta de ser y a su goce. En ambas modalidades de intervención se trata por el sujeto de construir un deseo inédito, una novedosa modalidad de conexión al Otro, que incluya una forma de gozar más propia y satisfactoria.

La mies es mucha y los trabajadores pocos

Las escuelas de psicoanálisis son el referente para la formación del psicoanalista. La estructura de una escuela se retroalimenta de los efectos de las prácticas de sus miembros y las evalúa constantemente, aprendiendo de ellos y avanzando en la revisión y validación de su tejido conceptual. Se trata de un conjunto incompleto o inconsistente, que necesita del trabajo de todos sus miembros para definirse y nunca en una forma definitiva.

La Escuela es el lugar en donde se refiere toda la experiencia analítica, el lugar epistémico y científico del campo que ha abierto Freud.

Entonces todas las actividades que se inspiran al psicoanálisis deberían alimentar la Escuela. Lacan en su Acto de Fundación²⁰ crea una sección de psicoanálisis aplicado, en donde todos los que están implicado en el psicoanálisis, en las medidas y formas más variada, son llamados a trabajar. Así el campo del psicoanálisis se hace permeable a los demás deseos y se alimenta de nuevos candidatos a la formación. Todavía puede pasar tiempo antes que la Escuela reconozca una cierta práctica como perteneciente al campo freudiano y aprenda de ella. En algunos países

²⁰ Lacan J., Acte de fondation, Op. Cit.

las escuelas fatigan a despegarse de lo tradicional debido a formas de resistencias culturales propias. Pero todo sirve a nutrir la Escuela, cuando se le permite eso.

Acceder a una experiencia analítica é una elección ética²¹ dictada por un sufrimiento subjetivo que no encuentra otra salida. Es un deber ético, no una obligación. Pero Freud anhelaba "volver accesible nuestra terapia al gran número de personas que no sufren menos sus neurosis que los ricos pero no están en condiciones de sufragar los gastos de su tratamiento", para posibilitar así el cumplimiento de esta elección ética para todos (los que lo desean).

Para cumplir con el anhelo freudiano, los psicoanalistas han trabajado en instituciones públicas de salud mental y fundado instituciones psicoanalíticas privadas, poniendo a prueba en ambos casos la invención freudiana.

El dispositivo analítico se ha complejizado en relación a la dificultad de tratamiento que testimoniaban dos categorías de sujetos: los niños y los psicóticos. En el caso de los niños, se ha introducido la herramienta del *juego* por Melanie Klein, por la dificultad que tienen a verbalizar abiertamente sus sucesos psíquicos. En el caso de los psicóticos, por la facilidad con la cual ponían el psicoanalista como un personaje persecutorio dentro de su delirio, se han utilizado dispositivos grupales.

También la transformación histórica constante de la envoltura formal de los síntomas, han obligado los psicoanalistas a crear nuevos dispositivos de trabajo: sesión de pareja, de grupo, familiar, revisando cada vez la conexión entre los conceptos y los dispositivos a la luz de los resultados obtenidos, para que se establecieran siempre las condiciones de la experiencia freudiana.

La lectura de la doctrina freudiana hecha por Lacan y la orientación de la enseñanza de Lacan dada por Jacques-Alain Miller, han permitido la creación de ulteriores dispositivos aplicables a la terapéutica social, y que permiten el tratamiento de sujetos en dificultad importante - como por ejemplo el autismo -, realizando una operatividad del psicoanálisis impensable anteriormente, sea como lógica del tratamiento que como lugar de aplicación.

La *práctica ente varios*²², de la cual se habla largamente en la sección B de este libro, es uno de estos. Permite a los operadores institucionales, de asumir una posición coherente con los principios de intervención del psicoanálisis, sin ser obligados de antemano a acceder a una formación analítica. Multiplica los operadores que se inspiran al método analítico, posibles candidatos a una formación de Escuela. Vuelve accesible el tratamiento orientado analíticamente al gran número de personas que no sufren menos sus neurosis que los ricos pero no están en condiciones de sufragar los gastos de su tratamiento. ¿De que manera?

Condiciones para un funcionamiento institucional orientado analíticamente

²¹ La ética para Aristóteles consiste en que todos los seres naturales tienden a cumplir la función que les es propia y están orientados a realizar completamente sus potencialidades.

²² Di Ciaccia, A., *La pratique a plusieurs*, en *Habitar el discurso*, APOL, 2005, descargable desde: www.apol.org.mx

Una institución orientada analíticamente tiene que tener como objetivo básico la promoción del *Orden del Simbólico* en el sujeto, es decir, el funcionamiento metafórico. En esto tiene que disponerse a recibir cada posición subjetiva, tomando en cuenta cada singular forma de conexión al lenguaje y de los efectos sintomáticos que de esta se desprenden.

...se necesitaría relacionar el funcionamiento institucional – no hay que olvidar que el dispositivo analítico también es uno – con la posición del sujeto. Se necesitaría entonces cambiar el cuadro institucional – institución, consultas, análisis propiamente dicha – en función de la receptividad del sujeto en relación a la palabra y en función de su implicación en su propio decir.²³

A partir de la diferencia que hace Lacan entre el psicoanálisis como saber de la estructura del inconsciente, por un lado, y el psicoanálisis como dispositivo que permite el acceso a una experiencia analítica, por el otro, se puede decir que en este último caso, se necesitan ciertas condiciones, mientras que en el primer caso, el saber que ofrece el análisis permite una aclaración sobre el funcionamiento del ser hablante y sobre la modalidad de sus lazos sociales. En esta vertiente se abriga la posibilidad de organizar instituciones en forma coherente con cada posición subjetiva que reciben. Siempre con la política de promover el acceso del sujeto al lenguaje.

...una existencia que se basa sobre el eje significante es – para todos – menos desagradable que una existencia envuelta en el eje del puro goce. Entonces, para inducir estos niños hacia el lenguaje significaría dirigirlos hacia el significante, y no hacia el dispositivo analítico que es una consecuencia posible – y no obligatoria – de la relación entre el hombre y el significante.²⁴

La práctica entre varios ha sido inventada para atender la psicosis infantil, en particular el autismo; apostando que también el sujeto autista está en el lenguaje, como indica Lacan²⁵, Di Ciaccia ha creado un dispositivo institucional apto a verificar este axioma de Lacan:

Para el funcionamiento institucional, hemos dulcemente forzado el niño a ingresar en el campo de la palabra que permite una dirección. El procedimiento es de hacerlo ingresar en un dispositivo en donde se intenta una articulación binaria entre elementos heteróclitos. Uno es aportado por el adulto – algo que le plazca y que, en general, da el nombre a lo que se llama un taller (música, teatro, etc.) – y el otro elemento es extraído del niño a partir de su objeto que lo complementa (pequeño juguete, pedazo de cuerda, parte del propio cuerpo del niño, etc.). Se trata de una articulación artificial, pero siempre del orden del lenguaje, porque se tratan los elementos como elementos discretos. Además, en esta girándola, en donde están implicados otros adultos y otros niños, se creará un vórtice que es la tentativa de hacer despegar una circulación de deseo.²⁶

Pero resulta que la práctica entre varios se difunde también en instituciones que no tratan al autismo:

He notado, hasta con sorpresa, que la práctica entre varios se ha difundido en lugares diferentes de los que tratan el autismo infantil. Ahora, en esta nueva situación, ¿la práctica entre varios es siempre válida? ¿El encuadre tiene que ser el mismo? ¿El mismo encuadre sería a proponer por instituciones que reciben una población con trastornos diferentes? ¿Y cuales serían los criterios para evaluar la exactitud de un nuevo encuadre?²⁷

²³ Di Ciaccia A., *Inventer la psychanalyse dans l' institution*, en *Pertinences de la psychanalyse appliquée*, Seuil, Paris, 2003, p. 89, trad. nuestra

²⁴ Idem, p. 85, trad. nuestra

²⁵ Lacan, J., *Conferencia de Ginebra sobre el síntoma*, en *Intervenciones y textos*, Manantial, Buenos Aires

²⁶ Di Ciaccia A., *Inventer la psychanalyse dans l' institution*, op. Cit., p. 86, trad. nuestra

²⁷ Idem, p. 88, trad. nuestra

La respuesta está ya en lo que se ha dicho anteriormente. Una institución guiada por una verdadera práctica entre varios, dice Antonio Di Ciaccia, debería tomar en cuenta la condición de relación al lenguaje de cada sujeto que recibe; tendría que funcionar a partir de la exigencia del sujeto y no de las de los profesionales. Y las exigencias del sujeto no en relación a su posición respecto al síntoma y al diagnóstico, aunque sea de estructura, sino en su relación al campo de la palabra y del lenguaje.

En conclusión:

Con un poco de humor, se podría decir que hay varias modalidades de práctica entre varios, que van de una práctica entre varios con muchas comparsas – como lo exige a veces el niño psicótico – hasta esta práctica entre varios en donde los “varios” se reducen, como pasa en el dispositivo analítico propiamente dicho, a los cuatro elementos en juegos en cada discurso según Lacan.²⁸

²⁸ Idem, p. 89. Los cuatro elementos que componen cada discurso según Lacan son: S1, S2, a, \$. (Lacan, J., *El Seminario, libro XVII, El reverso del psicoanálisis*, Paidós)

La irrupción del lenguaje, David y Eduardo nos enseñan

(Miriam Isabel Gutiérrez Prieto)*

En nuestra publicación anterior Territorios del psicoanálisis, presenté una viñeta clínica sobre David, faltó un análisis y algunos datos que hemos recogido en equipo, a la luz del trabajo con la *práctica entre varios*, y dado que desde 2004 la Apol, A.C. realiza la implementación de este método en escuelas públicas del Distrito Federal y Quintana Roo, agregé aquí una viñeta sobre Eduardo y el análisis de este trabajo.

En el Centro “La aurora” con David

David un niño de cinco años, que nunca antes había ido a la escuela, ni a ningún tipo de atención, terapéutica u hospitalaria. Cuando llegó a la clínica permanecía acostado debajo de la mesa, rara vez te miraba, no hablaba, ni controlaba esfínteres, casi no se movía de un sólo lugar.

A unas semanas de trabajo David respondía las invitaciones al taller de pintura, trazaba con cierta apatía, empezamos a hablar entre los operadores y a decir mira Lisa, (una operadora, que es actriz y hace talleres de teatro con los niños) ese dibujo que hizo David parece un espiral, una célula, no, no es eso, decía Lisa, es una serpiente. A lo que David respondía con una mirada. Nos ignoraba, y al mismo tiempo, daba acuse de recibo de nuestras palabras dirigidas a él indirectamente.

Hicimos una exposición de los dibujos de los niños en el museo Soumaya, y el de él fue uno de los que más llamaban la atención, lo utilizamos con su permiso en la portada del libro que publicamos, *Habitar el discurso*. Después de un año de trabajo, David ha pasado a la construcción, digamos instalación. A la comunicación con nosotros.

Analizamos esto como una intención de construir un *Otro* regulado, con sus reglas asociativas.

Fuimos la librería a comprar libros para la biblioteca del Centro. Llegamos a la librería Gandhi, donde hay un espacio amplio de libros para niños que están dispuestos a su alcance, para que los niños hojeen los libros. Comenzamos a hojearlos y a platicar entre los operadores, mira Julio, le dije a otro operador, parece que a David le gustan los dinosaurios, por el libro que tenía David en la mano, David tomó otro libro y con él empezó a construir una casa, los apiló como ladrillos, hasta que la empleada de la librería dijo *los libros no pueden estar en el piso*. A lo que nosotros respondimos, *bueno ni modo, es la regla de este lugar y hay que respetarla, cuando lleguemos al Centro podremos usar otras cosas para construir*. Enseguida David se levantó y se fue a la

* Psicoanalista, Presidente de la Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana, Doctorado en Ciencias Sociales en la UAM-X

sección de discos donde estaban otros niños y operadores escuchando música, David tomó unos audífonos y se los puso. Parecía que David quería mostrar algo distinto que no estaba escrito en los libros, hacer una instalación y quizás darle forma ante nuestra mirada a algo que él veía pero nosotros no, él veía algo más que libros. O quizá se tapaba los oídos ante la palabra de la ley, representada por la mujer de la librería que introduce en la construcción de David, un límite, una prohibición.

Ahora David, ha sumado a la construcción, la escritura; empieza a escribir con un juego de letras de madera, empieza a formar palabras, como, *hotel*, *se renta*, escribe también su nombre, y hace unos días, quería poner un disco, al tomarlo, la caja se cayó al piso y se desarmó, él volvió a armarla, se sentó y tomó la portada del disco, tomó un lápiz y copió la imagen y las letras, reprodujo todas sus letras y un esquema bastante cercano de *Tutto Pavarotti*, con todo y Pavarotti. Sólo que ésta escritura es una escritura en espejo, y además las letras están copiadas de cabeza, exactamente como si lo escribiera una persona que está frente a él. Semanas después lo vimos escribir su nombre, *David*, también en esta forma invertida de espejo. En esta época David imitaba nuestros gestos o acciones. En el taller de música lo vimos tomar el micrófono y gesticular como si cantara pero sin emitir ningún sonido.

Cuando David empieza a escribir, otro niño se le acerca, toma una de las letras que él está usando, David, lo empuja y le dice, *es mío*.

David se pronuncia.

Lacan dice que se trata, en el caso de esta escritura en espejo, de mostrarnos la existencia del *Otro* con el que David interactúa, o habla, o simplemente obedece. Está preso de él.

“... tendríamos en el caso de Leonardo Da Vinci, alguien que se dirige y se da órdenes a sí mismo, a partir de su *otro* imaginario. Su escritura en espejo, se debería pura y simplemente, a su propia posición respecto a sí mismo” (Lacan, J., 1957) ²⁹

En este caso ese *Otro* es algo instituido, es, podríamos decir también una institución, ese *Otro* que lo gobierna es ese *Otro enfermo* dice Di Ciaccia. Es *Otro* pleno de saber, es alguien con el que estamos luchando, nos aliamos con el niño frente a ese *Otro*.

Hemos visto a David pasar de repetir palabras o frases que se escuchan en la radio o televisión, a repetir escenas o gestos de los operadores de “La aurora”, literalmente imitarnos, por ejemplo al Dr. Bori, con unos lentes que tienen un mecanismo para expulsar agua y repetir frente a él, la misma escena.

A cuatro años de trabajo, David ya no solamente repite frases, canciones, o comerciales que escucha en la televisión.

David construye dibujos propios, dibujos de figuras humanas que representan familias, también David usa el correo electrónico, guarda archivos, sabe la contraseña de un correo electrónico,

²⁹ LACAN, J., (1957), *Seminario 4. "La relación de objeto"*. Ed. Paidós, Buenos Aires.

escribe su nombre, escribe el nombre de su mamá y crea secuencias numéricas. Sentada junto a él, lo vi escribir en la computadora:

1.-

2.-

3.-

4.-

Escribía exactamente el mismo número de puntos suspensivos, después de cada número. Parece que ha pasado de la representación de escenas con juguetes, muñecos y otros objetos, a la secuencia abstracta.

También puede ahora nombrar al otro: en un taller, yo jugaba a nombrar a todos los operadores y niños que estábamos en el taller, y cuando dije Lisa, él tomó un crayón y escribió el nombre de Lisa en el piso, junto a ella.

A cuatro años de trabajo, David, tiene 9 años, empezó a mostrar un interés por la sexualidad, sólo de las mujeres. Le levanta el vestido a Erika, (una operadora) para mirarle las piernas, e intenta tocar los senos de Paola, (una operadora por la que David muestra una cierta preferencia: a la hora del desayuno, siempre coloca su silla junto a ella). Lo hemos visto bajarse los pantalones dejando ver su pene frente a las operadoras, en la cocina, o en la sala de talleres. A lo que nosotros respondemos, “Ah, mira David es un niño, porque tiene pene”, y empezamos un discurso sobre la diferencia sexual. Diciéndole también que en la sala del taller, hay que estar vestido, y él con calma se sube los pantalones. Después de varios eventos como ese, lo vimos ponerse unas pelotas como si fueran senos, y una peluca y haciendo muestra de estos caracteres sexuales, riéndose, bailando, nosotros, le tomamos fotos divertidos y él hace más poses.

Recientemente Paola, llegó con la noticia de que estaba embarazada. Le dijimos *felicidades, Paola, va a tener un bebé*. David, cerca de la cocina, pero en la otra sala estaba frente a la computadora, uno de sus lugares favoritos. Dije, “David, no está ahora en la cocina, pero seguramente ya escuchó que Paola va a tener un bebé, sí un bebé, y Paola, va a venir después aquí con su bebé”, e hice el gesto de arrullo con mis brazos. David se levantó de su silla, y mirándonos repitió el gesto del arrullo acompañado del sonido de un arrullo. David dio acuse de recibo de la noticia.

La primera palabra de David, que se manifestó claramente, no en repetición, no fuera de contexto, que lo llevó digamos a la escuela fue la palabra “Mochila”. En un taller de costura, David dijo *mochila*. Todos los operadores presentes en la mesa, seguimos en el trabajo, sin ocuparnos directamente de David, seguimos hablando entre nosotros y con los otros niños. David se puso de pie y gritó: “Mochila, mochila, mochila, mochila”. Entonces dijimos, *ah David quizá quiera coser una mochila. Vamos a preguntarle a la directora si podemos hacer en este taller las mochilas*. Vamos, hablamos con la directora, junto con David, y ella dice “A ver

déjame leer el reglamento, ah, sí, mira aquí dice que sí, aquí esta el reglamento y el reglamento dice que las mochilas están permitidas en esta casa”

A partir de ese día, empezamos a escribir la palabra mochila, y a buscar imágenes de mochilas. Le dimos a David una tela que le ayudamos a cortar y empezó a coser su mochila.

Escuchamos que la madre de David, nos dijo que David había llegado un día al Centro “La aurora” con algunos libros, porque él veía a su hermano llevar libros en su mochila y él quería también algunos libros, una vez que David terminó su mochila, llevaba y traía libros de su casa al Centro.

Actualmente David, dejó de asistir al Centro, ya va a la escuela. Creemos que la *práctica entre varios* permitió a David la construcción de un *Otro* con el que es posible dialogar, poner límites, interactuar. Ocurrió la irrupción del lenguaje, en este caso un lenguaje más escrito que verbal, aunque palabras como “adiós”, “mamá”, eran usadas por él, en un discurso.

En el aula con Eduardo

Eduardo tiene 5 años, no habla, sonríe, aplaude y deambula por todo el salón y últimamente hojea las revistas. Regresan del recreo y su maestra pone tapetes en el piso para que los niños puedan descansar y dormir si lo desean. Alba (es una coordinadora de la escuela que entra al salón junto con Juan y otros maestros a trabajar con el dispositivo de la *práctica entre varios*. Su lugar en el salón es como ayudantes del maestro, y, como todos, sujetos a las reglas del salón) Alba, siguiendo las instrucciones de la maestra, se recuesta en el piso y empieza a hablar y dice que se siente muy a gusto para descansar, que por favor no hagan ruido. Eduardo se recuesta cerca de Alba y toma sus cabellos y se los mete a la boca, chupándolos, tratando de comérselos. Y Alba le habla a Juan y a la otra maestra: “creo que los cabellos no son comida”, y la directora dice que no está permitido comérselos, la comida son cosas como la piña y Eduardo repite *piña*. Se hace un silencio entre los maestros, escuchan por primera vez la voz de Eduardo. Ella dice *fresa*, él dice *fresa*; ella dice *naranja*, y él dice *naranja*; así alrededor de unas cuarenta palabras, y llega el turno de la palabra *huevos* y él en lugar de repetir la palabra, se levanta de la posición horizontal, se sienta, abre las piernas y señala los genitales, con un movimiento que los señala, con sus dedos índices insistentemente con un gesto jubiloso. Los maestros se ríen, y entonces dice Alba, *chorizo*, “no siga maestra”, le dice la otra maestra.

Después del descanso, Eduardo se acerca a Alba y le da un beso en la mejilla.

Dice Lacan; “La significación arranca el significante de sus conexiones lexicales” (Lacan, J., 1955:218).³⁰

Una hipótesis, porque en el psicoanálisis todas nuestros decires sobre el sujeto que escuchamos, trátase de neurosis o psicosis, son eso, hipótesis que solamente el sujeto en cuestión podrá refutar o confirmar. Su asociación entre la comida y el cuerpo, es como si nos dijera que el alimento del cuerpo no es sólo la comida. Nos muestra su saber. Se muestra.

³⁰ LACAN, J., (1955), *Las psicosis*, Paidós, Buenos Aires.

Análisis

Nos planteamos que el resultado de este tratamiento psicoanalítico es la irrupción del lenguaje, la muestra de la subjetividad de los niños, el advenimiento del sujeto, como vimos en las viñetas, particularmente con David y Eduardo. En David la palabra *mochila*, aparece como su elección, y la consecuencia son sus movimientos de mostrar algo del saber sobre la diferencia sexual. Nombrar a las personas que están a su alrededor, escribiendo su nombre, llamar a su mamá cuando lloraba por un juguete que le han quitado otros niños. La palabra inserta en el discurso que nombra algo de su deseo.

En cuanto a Eduardo el acto de tocarse los genitales, después de una serie de palabras que identifica como los alimentos. Aún cuando tenemos pocos datos de él, esta viñeta, muestra la metáfora que construye Eduardo, con el doble sentido de la palabra “huevos”. Observamos también aquí, la muestra de una toma de posición frente al cuerpo sexuado.

En todos los casos del trabajo en el aula, los niños autistas, muestran el tema de la escritura, habría mucho para decir sobre ello. Una de las cosas que esto nos podría sugerir para reflexionar es que ello, como dice Lacan, muestra la existencia del *Otro* para este niño.

Entonces podemos sugerir el signo de la escritura en los niños autista, como un rasgo ya de un lenguaje, que muestra la construcción de *Otro* digamos, soportable, de un anudamiento en el sentido de los nudo borromeo, donde Imaginario, da paso a lo Simbólico y pone límite a lo Real. Freud nos dice en su texto de *El malestar en la cultura*, que:

La escritura es originariamente el lenguaje del ausente. (FREUD, S. (1930 [1929]: 90)³¹.

Alejandro Montes de Oca, ha trabajado el tema de la escritura y la memoria, aun cuando él se refiere a la escritura en el contexto literario, de la creación, en tanto ficción, podemos plantearnos, la escritura del niño autista como esta creación, a partir de la cual muestra un lugar en el Otro.

Ya que por el trabajo de escritura surgen admirables construcciones imaginarias, que operando como organizadoras de sentido reproducen, impugnan, transgreden, interrogan o transforman los límites socialmente instituidos entre lo permitido y lo prohibido, lo bello y lo feo, lo deseable y lo indeseable, lo decente y lo obsceno, lo sensato y lo insensato, así como entre la cordura y la locura. (MONTES DE OCA, A.,: 2010:67)³²

El sujeto psicoanalítico es efecto del funcionamiento del lenguaje en sus dos lados *metonímico* y *metafórico*, o *sintagmático* y *paradigmático*. El sujeto se hace representar por la materia significativa, y sigue sus leyes de combinación y sustitución, para recibir, la significación que lo definirá. El lenguaje tiene una fuerza irruptora a lo cual ningún sujeto puede sustraerse.

³¹ FREUD, S. (1930 [1929]: 90) *El malestar en la cultura*, en *Obras completas*, Amorrortu editores, (1975) Buenos Aires, vol. X, p. 90.

³² MONTES DE OCA, A. (2010), *El tiempo del relato y la atemporalidad de la memoria*. Tramas 33 UAM-X México 2010 p.67. Desde: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-539-7695agx.pdf.

El autismo, testimonia un esfuerzo inmenso de sustracción a la fuerza del lenguaje, pagada a un precio muy caro de congelamiento en un funcionamiento estereotipado elemental y el aislamiento respecto al mundo.

La materia del lenguaje es el significante, es decir, la palabra como puro sonido. Lacan siguiendo a Ferdinand de Saussure, ubica en el algoritmo S/s (S= significante, s= significado) el funcionamiento del lenguaje, en el cual los mecanismos de la *metáfora* y la *metonimia*, aplicadas al significante, generan el significado, que corresponde a la posición del sujeto del inconsciente, del sujeto del lenguaje que nos interesa y que está presente, hipotéticamente, también en los niños autistas.

En las viñetas clínicas se ve como, con las intervenciones realizadas desde la *práctica entre varios*, se despierta el sujeto del inconsciente en los niños autistas y entonces pueden recibir los efectos de significación que produce el *Otro* regulado que representa el operador.

El niño autista no puede colocarse en el lugar de la enunciación, por una, como dice Lacan, “insondable decisión del ser”, a través de la cual se rehúsa a su representatividad en el significante.

Por lo tanto recibe los efectos de sustitución y de sentido con angustia, prefiriendo una relación con el *Otro* simplificada de puro goce, evitando la pérdida que representaría pasar por los desfiles de la palabra.

El autista no está dividido por el lenguaje, habla en el *Otro*, es hablado por el *Otro*. Busca tapar al falla del *Otro* con una posición de objeto no dialectizado por la pregunta de ¿Qué quiere el Otro?, que surgiría si aceptara hacerse representar por un significante. Como lo define Lacan “el significante es lo que representa al sujeto para otro significante”.

En el sujeto autista no hay lugar de la enunciación; la división que instituye el lenguaje, en el *sujeto de la enunciación*, (inconsciente) y *sujeto del enunciado* (consciente) no está activa en los sujetos en posición de autismo y en las psicosis en general. El sujeto de la enunciación resultaría de la diferencia entre el cuerpo viviente del sujeto y su parte representable en lo simbólico. Es la parte que quedará siempre, irrepresentable para todo sujeto y que Lacan tematiza como deseo, falta de ser, lo *real*, que Lacan plantea en su formulación de los tres registros *Real*, *Simbólico* e *Imaginario*. De estos tres registros, Miller dirá en su introducción a Los Nombres del Padre, (Jacques Lacan, 2005:10) que estos tres registros son “los verdaderos Nombres del Padre”. Por lo tanto, fallando el proceso de simbolización subjetivo, falla el establecimiento del punto de *real* desde el cual el sujeto recibiría el empuje a complementarse, en los significantes del *Otro*, a realizar el deseo del *Otro*.

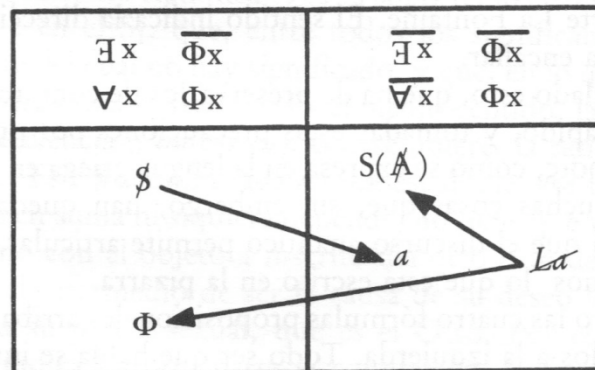
Como se ve, la función del lenguaje en la teoría lacaniana, no es la de la comunicación, esto será un beneficio secundario y siempre problemático. El lenguaje sirve primordialmente al proceso de *sexuación* de los seres hablantes, proceso a través del cual, independientemente del sexo biológico, asume, su pertenencia a un sexo u otro. Este es el corazón de la teoría de Freud en el Complejo de Edipo y de las cuatro posiciones lógicas sin salida, donde el niño se identificará al padre o a la madre, igual que la niña. La prevalencia del significante *falo* para ambos sexos, es debida a las conformaciones significantes, de los dos términos que componen la metáfora

constitutiva del sujeto: la metáfora paterna. Es decir el significante Nombre-del-Padre que se sustituye por el significante Deseo de la Madre, produciendo así la significación fálica. Sobre este significante hombres y mujeres establecerán su pertenencia sexual.

En las formulas de la sexuación, de su Seminario 20 (figura 1), Lacan plantea, que por esta razón hombres y mujeres, gracias al *falo* se distribuyen, según este esquema, todos en lado izquierdo, se inscriben en el lado de la posición masculina, dominada por la excepción del significante Nombre-del-Padre, que permite definir todos los elementos del conjunto, como *castrados*. Este es el lado del *goce fálico*. Mientras que del lado derecho, se configura lo que Lacan llama el *Otro goce* que tiene referencia con la incompletud o inconsistencia del *Otro*: falta del significante que representa al sujeto, $S(A)$. (Jacques Lacan, 1981:95)

Los autistas no están inscritos en la sexuación, por la ausencia del significante *Falo* en el inconsciente. Por no haberse realizado la metáfora paterna.

Figura 3. Las formulas de la sexuación



En su última formulación, a partir del Seminario 20. Lacan generaliza los Nombres-del-Padre y hace de la *metáfora paterna*, una de las varias posibles, metáforas constitutivas del sujeto. S_1 y S_2 son los términos significantes implicados en la metáfora. De ahí se abre una perspectiva de tratamiento de las psicosis, fundada sobre la posibilidad, de crear una metáfora sustitutiva, de la posibilidad de construir un S_2 singular por cada sujeto, que le permita acceder al proceso de sexuación.

La intervención con sujetos psicóticos y autistas consiste entonces, en posibilitar su representación en el lenguaje, para que se activen estos efectos subjetivos, reguladores. Es decir, permitirle la construcción de un S_2 que inaugure su metáfora constitutiva.

Por lo tanto, podemos afirmar que El método de la *práctica entre varios* es una fórmula que posibilita la irrupción del lenguaje en el sujeto y su inserción en el discurso, a través de la construcción de un S_2 sustitutivo del Nombre-del-Padre.

Las viñetas descritas, muestran la inserción de estos niños en el orden simbólico, su posibilidad de inscribirse en el lazo social, gracias a la operación del *partnership*, por la cual se puede decir que los operadores son auxiliares en el proceso de construcción de los niños de un *punto de capitón*, que estructurará su funcionamiento psíquico.

Se muestra cómo, la presencia de un otro regulado, permite una construcción significativa para entrar en el discurso. Por ello, la insistencia en las normas, en las reglas, no tiene un objetivo educativo; se propone, mostrar al niño la existencia de un tercero, representado en la norma, que vale para el operador, por lo tanto también para el niño.

El operador le muestra al niño, al aludir a las normas y obedecerlas, que hay un tercero para él, y por lo tanto muestra con este acto, la presencia de *Otro* para el operador. En la medida que el operador se muestra regulado, al obedecer las reglas, estas reglas tachan al operador y por lo tanto protegen al niño de una posible invasión del *Otro*. Es esta la vía de la propuesta de la *práctica entre varios*, a través de la cual, es posible que el niño se incluya en el discurso, conectándose vía el lenguaje.

La premisa de Lacan, de que el niño autista está en el lenguaje, pero no en el discurso, (LACAN, J.,:1975)³³ está aquí puesto a prueba. Y la conclusión es que el niño se incluye en el lazo social, mostrando con estos actos que escucha, que se reconoce implicado en la palabra del otro. Que puede escuchar el discurso, y por lo tanto se incluye en él.

En el caso particular de David a quien traté directamente por cinco años. Puedo decir que sus comunicaciones iniciales eran gritos, llanto, y pasaron paulatinamente a lo largo de este tiempo a ser llamados tanto verbales como escritos. Y atestiguamos, cómo a partir de nombrar y luego escribir la palabra “mochila, y otras palabras que le siguieron, aparecieron los actos de pregunta sobre la diferencia sexual, levantar el vestido de las operadoras, y él mismo, disfrazarse de mujer.

En el caso de Eduardo, a quien sólo traté directamente durante algunas semanas, tomé como referencia lo que dicen sus maestros y los operadores que implementaban el método en la escuela de Eduardo. Ellos comentan que todos se quedaron asombrados cuando escucharon las palabras de Eduardo, quien tenía asistiendo a la escuela dos años, y nunca lo habían escuchado hablar.

Este gesto de tocarse los genitales, muestra cómo puede Eduardo mostrar su construcción metonímica, como base hipotética que es la base de la premisa para construir la significación de su S2, para una posterior elección de una metáfora, que lo represente. No sólo dice palabras, que corresponden a un campo semántico, sino habla con el cuerpo, con una metáfora que da cuenta del doble sentido de la palabra “huevos”. La cual, los operadores con su risa, confirman.

En esta situación observamos el efecto de la intervención de Alba, quien no dice directamente a Eduardo cuál es la regla, sino hablando con la otra maestra, es decir, introduciendo un tercero entre ella y Eduardo, sobre el hecho de que las reglas dicen que los cabellos no se pueden comer.

³³ LACAN J., (1975), “Conferencia de Ginebra sobre el síntoma”, en *Intervenciones y Textos 2*, (1993), Editorial Manantial, Buenos Aires.

Se puede considerar que ese lenguaje del niño autista, frecuentemente corporal, con gestos o gritos, está ahí, esperando que ocurran las condiciones para ser escuchado, de recibir el testimonio del otro, de un lugar de no saber en el otro, para poder así, en ese vacío, manifestarse, incluirse en el discurso.

La regulación mostrada de la maestra Alba, no sólo se puede ver en la respuesta a Eduardo de que no le permite comerse sus cabellos, lo cual introduce esta doble regulación: una prohibición a Eduardo del cuerpo de Alba, y a ella el cuerpo de él. Por lo que eso es ya una interdicción, y la maestra lleva a Eduardo, vía la prohibición, representada por un tercero, a la regulación del discurso social. Esto muestra, en nuestra hipótesis, que Eduardo, y David, se encuentran, entonces, en lo que Martín Egge llama, el cuarto tiempo, de las construcciones, y quizá del quinto tiempo; la enseñanza.

Cómo señala Lacan:

No se trata de identificación, sencillamente, o de un decorado, que vira hacia el lado del otro, con minúscula. A partir del momento en que el sujeto habla, hay *Otro* con mayúscula. Si no, el problema de la psicosis, no existiría. Los psicóticos serían máquinas con palabra. (Lacan, J., 1955: 63)³⁴

Por otra parte, en lo que se refiere al trabajo de los docentes y todos los profesionales de la DEE, es importante señalar que se produjo en ellos un vacío de saber, en el que tuvo lugar, un nuevo saber, si tomamos en cuenta, que ocurrió un cambio, un cambio en cuanto a la mirada que ellos tenían del autismo. Este método les ha permitido, en sus propias palabras, “escuchar a los niños y darse cuenta que había algo que decirles” porque ellos los podían escuchar también. Y que sus gritos o gestos, se han convertido en llamados.

Muchas veces escuchamos decir a los maestros, que cuando utilizaban un lenguaje indirecto o le hablaban al libro o a la silla, era para ellos algo difícil, porque se sentían “raros”, con frecuencia los escuchamos decir que al utilizar estas estrategias, se sentían “como locos”. Y que sentían que los niños se burlarían de ellos, y que en efecto, algunos niños les preguntaban, “¿oye maestra por qué le hablas al libro?”. Comentaban que se atrevieron cuando vieron los efectos que esta manera de hablarles producía en los niños autistas, ocurría como señala Egge, una pacificación, y este efecto era también para todo el grupo. Se generaba un ambiente más relajado, donde los niños y los maestros se reían.

Los maestros se sorprendían del hecho de que la insistencia en las reglas, junto a este lenguaje indirecto produjera una alegría en los niños, que al mismo tiempo hacía también el ambiente más amable para la tarea del maestro.

Nos llamaba la atención que los maestros se resistían a reírse, decían que cuando estábamos nosotros, al principio de la experiencia, cuando hablábamos a las cosas, ellos se sentían incómodos, “que no era un ambiente “serio”, porque todos se reían. Habría mucho más que decir de todo esto, del tema de la ironía y la broma, de lo lúdico. Queda como pregunta. Por ahora señalamos estos elementos que nos parecen relevantes para el análisis del trabajo, el análisis de las prácticas docentes, en estas escuelas de educación especial, donde se congregan tantos niños tan diversos que tienen tanto que enseñarnos.

³⁴ LACAN, J., (1984), *Seminario 3. Las psicosis*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

Pasando a las viñetas del trabajo en la escuela, vemos por ejemplo, cómo el Asesor de la segunda viñeta dice: “Hay palabras pegadas”, “hay letras que no se entienden” “Esas palabras quieren aparecer”. Él encuentra una forma de referirse al niño, sin hablarle directamente, y al mismo tiempo conectándose con él, y el niño da acuse de recibo de esas palabras que lo aluden.

En la tercera viñeta, tenemos el caso de la maestra del grupo, que dice: “No, eso no está bien, si se entera la directora se va a enojar”. En esta experiencia observamos que para los maestros de grupo, el hecho de no hablarles directamente a los niños autistas, para corregirlos, o hacerles un señalamiento, fue algo que escuchamos cuestionar, cuando sugeríamos la importancia de mantenerse, regulado, por parte de los maestros. De aludir que ellos también están sujetos a las reglas. Y percibir que este acto frente a los niños, generaba confianza hacia ellos. Respecto a esto, muchas veces escuchamos decir a los maestros que si decían a mi me va a regañar la directora, o lo hacemos porque lo dice el reglamento, los maestros, “sentían que perderían autoridad frente a los niños” Porque ellos estaban acostumbrados a dar órdenes, y dictar las normas, porque son, según sus palabras: “la autoridad en el aula”. Y esto se explica, si pensamos que los maestros reciben una formación para trabajar desde su saber, con niños que, ubicados en la estructura de la neurosis, tienen ya la estructura del tercero, ha ocurrido en ellos la *metáfora paterna*, han elaborado una simbolización del *Otro* de la ley, y por lo tanto están en condiciones de escuchar al maestro directamente.

Así, podemos decir que el trabajo con los maestros, para la implementación del método, consistió principalmente en la transmisión de la teoría psicoanalítica, a través de la práctica. Posibilitar, moverse de la mirada del diagnóstico hacia la mirada psicoanalítica de las estructuras psíquicas, y que desde ahí, lograron encontrar estos elementos para la clínica diferencial para distinguir las psicosis y encontrar otro modo de relación con los niños autistas. Saber de la estructura para permitirse un saber-no-saber sobre el niño. Advertimos entonces en todo el personal participante de las escuelas un aprendizaje que tiene un efecto sobre su práctica docente. Como lo señala De Agüero:

El aprendizaje se define como un proceso de cambio relevante, interno en la persona, -como en: el conocimiento, el significado, la intención, el sentimiento, la creatividad, las expectativas y los pensamientos- que puede observarse directa o indirectamente. El cambio ocurre en el ser humano, a partir de su experiencia, -de su interacción con el medio- y de la reflexión de la misma. (De Agüero, M., 2010:72)³⁵

Si bien no se hace clínica psicoanalítica en la escuela, este saber permite a los maestros tener en cuenta la subjetividad del niño autista, para, desde esa subjetividad encontrarse con él, y así hacerle una invitación al proceso didáctico que implica la tarea de la escuela. Y no sólo eso, sino incluir la niño autista en el proceso de socialización que tiene lugar en la escuela y que le permite a todos los niños, construir su lugar entre sus pares y en lo social. La escuela, esa importante institución que permite a los niños, transitar del mundo familiar al mundo social.

³⁵ De Agüero Mercedes. (2000) *Modelo y criterios de Evaluación de materiales, y contenidos de Alfabetización y Primaria para Adultos*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Enero Junio 2000. Vol. 5. Número 9.pp 71-11. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.

Importancia de la creatividad en la calidad de vida y en la práctica docente

(Bertha Miranda Albarrán)*

*La función más útil de la creatividad,
es la de establecer nuevos rumbos*
Edward de Bono

*Lo creativo es un fenómeno mutidisciplinario,
multifactorial y polisémico, que es necesario
implementar y desarrollar en los sistemas educativos.*
Enrique Cadena Castro

La importancia que adquiere la reflexión de la práctica docente se debe a que el desarrollo de la misma está condicionada por diversos factores tanto personales, institucionales como contextuales, por lo cual su manifestación responde a diversas circunstancias políticas, socio-económicas, culturales, educativas, etcétera, de índole nacional e internacional; así como también de las características objetivas y subjetivas específicas de los principales actores de la educación, las cuales en su interacción pueden facilitar u obstaculizar el proceso educativo.

Generalmente se espera que los efectos del proceso educativo, sean los requeridos para la satisfacción de las expectativas de los actores de la educación y para contribuir a la satisfacción de las necesidades de la sociedad, es decir con propuestas y alternativas derivadas de la calidad educativa, de la creatividad, de la innovación, que sean pertinentes para propiciar el desarrollo óptimo tanto de los individuos como de los grupos sociales.

El fenómeno de la creatividad adquiere una importancia relevante en este siglo de la globalización, de competencias internacionales que van imponiendo criterios diversos de educación, de comercialización de interacción cultural, etcétera. Si somos honestos, realistas y analizamos los resultados educativos, nos percataremos de que en nuestro país hemos obtenido las puntuaciones más bajas en diversos ámbitos vinculados con el ramo educativo y que repercuten en el estancamiento científico, tecnológico y peor aún con estilos ideológicos que polarizan la convivencia social, ya que los antagonismos se apegan a diversos paradigmas de percepción y de actuación, los cuales vistos de manera general, se debaten entre el reproduccionismo en las formas de vida y entre las exigencias de libertad para propiciar los cambios necesarios.

La necesidad de realizar un análisis de la situación en que se encuentra nuestra educación, responde en parte a que se siguen priorizando más el desarrollo de ciertos aspectos del área cognitiva, descuidando otras áreas, que pueden contribuir a la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y con ello al desarrollo integral de la personalidad. Uno de los aspectos que se ha descuidado ha sido todo lo relacionado con la creatividad.

* Profesora, Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional

Ante esta situación, Cadena (2006) menciona que es urgente y necesario no sólo hacer de los centros educativos *escuelas activas* sino *escuelas creativas*, de esta forma la preparación de los educandos y la actuación de los educadores al estar fundamentada en una epistemología creativa, contribuirá ello a contrarrestar los atrasos y vicios de la educación, que en su percepción general es más mecanizada, verbalista, más informativa que creativa y formativa.

Por lo cual los estilos de comunicación, los elementos psicopedagógicos, las estrategias didácticas del docente, su disposición para propiciar las alternativas de creatividad que fomente y promueva en los educandos, serán todos estos vitales para contribuir a elevar la calidad educativa, ya que al ser trabajados conjuntamente con la responsabilidad permanente y con el entusiasmo de los actores de la educación, entonces se obtendrán consecuentemente resultados que contribuyan a hacer un país más sustentable y próspero.

El docente como ser humano requiere no solo una preparación académica tanto a nivel profesional (en la que el dominio de su área de conocimiento es vital), sino también necesita elementos socio-psico-pedagógicos, que le permitan hacer más efectiva su praxis dentro del aula con repercusiones en el contexto social, en el sentimiento de bienestar personal o de realización en la interacción con los principales actores de la educación que son los alumnos principalmente, y en el uso de recursos pedagógicos y didácticos que conlleven elementos de creatividad, de innovación que propicien la motivación para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea óptimo.

El aula es considerada como un espacio donde se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, ante ello Cadena (2006) indica que dicho espacio es visto como un “microcosmos con autonomía donde se reproducen múltiples acciones comunicativas (por ejemplo, de competencia, colaboración o adaptación) entre los protagonistas del proceso educativo, y donde se gestan diversos códigos lingüísticos”, donde el habla, la comunicación en sus diferentes modalidades y manifestaciones, es relevante para la adquisición o redimensión de significados.

Al ser el proceso comunicativo vital en el ejercicio de la docencia, es necesario reflexionar cómo se ejerce éste, visto desde diferentes ámbitos tanto en el personal, como en el interactivo con los alumnos; es decir, considerar las influencias, las condicionantes que de manera directa o indirecta intervienen en dicho proceso, las cuales se constituyen en los aciertos o en caso contrario en los obstáculos, en las limitaciones que pueden derivar de la propia percepción y actuación, así como también del entorno.

En los ámbitos escolares el proceso de comunicación a través del tiempo y de los diferentes espacios, se ha caracterizado por diferentes enfoques ideológicos que se han manifestado de manera acorde a ello; así es como se ha observado que por mucho tiempo han predominado las prácticas pedagógicas guiadas con enfoques verbalistas, tecnicistas que caen en visiones positivistas, cuantitativas y que generalmente se basan en vínculos verticales, unidireccionales guiados por el autoritarismo, que inhiben el desarrollo de las diversas potencialidades tanto del educando como del educador, con lo cual la creatividad e innovación se ven limitadas.

En la época actual se requieren cambios ideológicos que propicien procesos educativos donde se consideren a los protagonistas de la educación como seres humanos *integrales, interactivos y creativos*, cuya FORMACIÓN PERSONAL, PROFESIONAL y LABORAL, sirva para potencializar sus

propias posibilidades de manera óptima, para lo cual se necesitan enfoques ideológicos que tiendan hacia dinámicas más humanísticas que se caractericen por procesos cualitativos en los que los vínculos sean bidireccionales, democráticos, axiológicos, éticos, permisivos y cooperativos, en donde la autoestima y la creatividad de cada uno de los actores sea una resultante de la libertad de expresión y la auténtica comunicación.

Para este nuevo enfoque paradigmático existen aportes de diversos teóricos, entre ellos se encuentran Nussbaum y Tuson quienes señalan lo siguiente:

“En este cambio radical de orientación hay que reconocer dos influencias clave: por una parte la de la psicolingüística de orientación vigotskyana, que plantea la importancia crucial de la interacción en la construcción del conocimiento; por otro, el enfoque etnográfico, que propone un marco metodológico y un conjunto de técnicas que permitan entender a los grupos humanos a partir de la observación de sus patrones de actuación y, muy especialmente de su actuación comunicativa”.

Llevando estos planteamientos a la práctica de la docencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se afirma que el profesor debe estar muy atento a la “convivencia comunicacional” que se da al interior del aula, no sólo iniciándola o gestándola en la dinámica grupal, sino dándole un valor agregado; es decir, procurar el desarrollo de una comunicación creativa.

La importancia que adquiere la creatividad dentro del aula, es que puede ser “desarrollada mediante el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje, si se favorecen las potencialidades de los educando y se consigue mejor utilización de los recurso individuales y grupales” (Salgado, O, 2006); así como se requiere la creatividad a nivel personal, también es necesaria a nivel grupal, ya que el aprendizaje grupal en una educación creativa, es una educación potencializadora y autorrealizadora, porque son valiosos los aprendizajes de nuevas habilidades y estrategias de trabajo.

Se observa que dentro de los aprendizajes grupales, de igual manera se dan *des-aprendizajes* de una serie de actitudes que, en determinados momentos, nos llenan de candados psicológicos para ser creativos y/o para permitir que otros los sean (Salgado, 2006), es decir, se dan bloqueos emocionales que siguen perpetuando los estilos de educación tradicional (verticales, pasivos, memorísticos, reproductivos).

Es necesario conocer algunos aspectos relevantes en torno a la creatividad; así es como se observa la existencia de debates teóricos, ante ello se encuentra que algunos autores piensan que la creatividad no se enseña. Otros que sí, Bernal (2006), él mismo menciona que la primera posición tal vez sea válida para los artistas; pero que en la segunda prevalece el criterio de que toda persona es potencialmente creadora y aprendedora, por lo cual entra en juego la importancia de la comunicación educativa.

Para propiciar que se dé la educación con comunicación creativa dentro del aula, se tiene que iniciar por ver lo que se entiende por creatividad, la cual tiene diferentes acepciones, siendo algunas de ellas las siguientes.

“Es una disposición a crear a partir de un estado potencial existente en todos los individuos y en todas las edades” (Labouteten, 1989).

Bernal (2006), menciona que la creatividad no es patrimonio de unos cuantos, sino que es una facultad que se puede desarrollar por medios educativos, con propósitos específicos. Ofrece una serie de definiciones sobre la creatividad (Anexo - Cuadro 1), dentro de las cuales él considera que la propuesta por Harré, R. (Diccionario de Psicología Evolutiva), es una de las que a su juicio es importante, la cual versa así:

“Capacidad del hombre para producir nuevas ideas, intelecciones, inventos u objetos de arte cuyo valor social, espiritual, estético, científico o tecnológico sea reconocido”

De igual manera Bernal ofrece las propuestas teóricas centrales de la creatividad en el concentrado “Diez miradas representativas sobre la creatividad educativa” (Anexo – Cuadro 2), en donde enuncia los autores y obras representativas que han trabajado las “Miradas de la creatividad”, en las cuales se considera lo siguiente”

- | | |
|------------------------------|--------------------------------|
| 1. Naturaleza y concepto | 6. Beneficios diversos |
| 2. Necesidad social | 7. Pedagogía de la creatividad |
| 3. Proceso creativo | 8. Tecnología creativa |
| 4. Conciencia social | 9. Tipos creativos |
| 5. Restricciones ambientales | 10. Medición y resultados. |

Autores contemporáneos como Buzan quien es el creador de mapas mentales, concibe a la creatividad como que

“Es la habilidad personal de generar nuevas ideas, de ver las cosas desde diferentes perspectivas, de resolver los problemas de forma original y novedosa y de mantener una mente abierta, curiosa y exploradora” (Tony Buzan, 1996).

Dentro de la *docencia* a la creatividad se la puede relacionar con la personalidad de los actores de la educación. Si nos centramos en la personalidad del docente y los alumnos, se coincide con R. Basilio (1995), cuando menciona la importancia de que el docente

“(…) debe ser capacitado integralmente, esto es, que no se hable teóricamente del desarrollo armónico de la personalidad del alumno y la preparación responsable para el ejercicio de su profesión, sino que a través de una teoría y práctica realista, se potencie su capacidad mental de razonar, deducir, analizar, reflexionar, etcétera y, por lo tanto, despertar el potencial creativo del estudiante.”

Esto implica para el docente la visión de una formación completa, realista, reflexiva, sensitiva, es decir educación armónica e integral. Por ello el docente básicamente debe desenvolverse con *flexibilidad*, con valores de apertura al diálogo, fomentar la tolerancia, propiciar la libertad con responsabilidad, estimular la creatividad, esto es, actuar como un ser sensible, capaz de captar y traducir lo que se necesita para lograr una formación integral en sí mismo y en los alumnos.

Con respecto al *alumno*, el mismo Basilio señala la importancia de cultivar su capacidad creativa, que requiere

“(…) provocar su participación auténtica, entendida como una intervención activa en la creación del conocimiento, procurando que los productos de su acción sean valorados por él mismo y dentro de un sentido de corresponsabilidad en su práctica educativa.”

Aquí es donde se debe propiciar la inducción de su personalidad hacia un proceso que implique salir de lo rutinario, de lo que el “otro” le indique, para pasar a la autogestión, la autorrealización, la transformación con base en sus acciones de creatividad.

Por lo tanto es vital y un reto para los docentes el hecho de propiciar la creatividad desde la primera infancia, continuando con las siguientes etapas de la vida hasta la ancianidad, ejerciendo la comunicación dialógica, auténtica, libre, motivadora, “no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo” (Gianni Rodari).

La creatividad, dentro de la práctica pedagógica, requiere pues desarrollar la autonomía, despertar la curiosidad, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza-aprendizaje ya sea formal y/o informal.

ALGUNOS ASPECTOS NORMATIVOS QUE GUÍAN Y APOYAN EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

El aprendizaje de la creatividad dentro instituciones de educación superior, como es la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), requieren tener en cuenta la existencia de algunos de los aspectos normativos específicos que fundamentan el abordaje de la creatividad en este tipo de instituciones educativas. Para su consideración, se rescatan los aportes que diversos especialistas previamente realizaron, como fueron diagnósticos y propuestas de tipo socioeconómico, político y educativo de la normatividad (nacional e internacional), los cuales dan bases para fundamentar una planeación y programación escolar acorde con las necesidades reales.

Se encuentra como un antecedente reflexológico, el que considera la importancia de la creatividad, y lo menciona el especialista R. Crawford, quien al realizar un análisis prospectivo, indica lo siguiente:

“(…) advenimiento de una era del capital humano y de una sociedad del conocimiento en la que habrá de cobrar un papel central el desarrollo de *valores sociales básicos* como la igualdad, la *creatividad individual y colectiva*, la diversidad, la descentralización y capacidad de respuesta autónoma, el énfasis en la calidad de resultados, la interdisciplinariedad y la posibilidad de autoafirmación y autoexpresión.”

De donde se observa que entre los valores sociales a tener en cuenta, ya se venía teniendo en cuenta a la creatividad en sus diferentes formas de desarrollarse y manifestarse.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en su apartado de educación superior dice:

“Un sistema de educación superior de *buena calidad* es aquel que está orientado a satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano del país; es promotor de innovaciones y se encuentra abierto al

cambio en entornos institucionales caracterizados por la argumentación racional rigurosa, la responsabilidad, la tolerancia, la *creatividad* y la libertad.”

El reto que se propone, es “hacer más *flexibles los programas educativos* e incorporar en los mismos el carácter integral del conocimiento, propiciar el aprendizaje continuo de los estudiantes, fomentar el *desarrollo de la creatividad y el espíritu emprendedor*”.

Se contará con un sistema de educación superior *abierto, flexible y de buena calidad*, que gozará del reconocimiento nacional e internacional.

Con respecto a los aportes normativos existentes en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se encuentran los relacionados con la creatividad en el Proyecto Académico de 1993, algunos datos son los siguientes:

PRINCIPIOS. Desde su creación quedó establecido que los Principios que regirían a la UPN articularían la estructura y la práctica y se basarían en el Artículo Tercero Constitucional, por lo tanto su actuación será científica, crítica, democrática y nacional.

“(…) Será científica, porque estimula la indagación, la sistematización y la producción de conocimientos que no sólo explican, sino que transforman los objetos y generan alternativas de solución a los problemas que se estudian, así como a las relaciones sociales que las sustentan. Por ello se basa en el rigor teórico-metodológico y en la capacidad *creadora*, reconociendo que el conocimiento científico se encuentra en constante cambio y desarrollo.”

En este mismo documento de la UPN, se elaboraron dos principios también pertinentes, que son la calidad de la educación y la innovación educativa.

La *calidad de la educación* se consideró como:

“(…) la propiedad de los procesos educativos que se caracterizan por ser *equitativos en la distribución de las oportunidades de aprendizaje*, eficientes en la asignación de recursos y eficaces en tanto alcanzan resultados relevantes desde el punto de vista cultural, para desarrollar capacidades productivas y de convivencia democrática, tendientes a *lograr un desarrollo humano pleno*.”

La *innovación educativa* se definió como:

“la transformación del proceso educativo. Se sustenta en la valoración y recuperación de la tradición pedagógica, la indagación alternativa, y el cambio y la *creatividad permanentes*”.

En estos elementos de la política educativa nacional relacionada con la normatividad en la educación superior, se denota el énfasis en mejorar la calidad educativa y desarrollarla mediante la educación integral, la cual tiene como uno de sus pilares a la *creatividad*.

Por otro lado desde las conclusiones tomadas en la Conferencia General de la UNESCO (1997), se acordó entre otros puntos dentro del rubro las “Acciones Prioritarias en el Plano de los Sistemas y las Instituciones”, lo siguiente:

“Cada establecimiento de educación superior debería definir su misión de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad, consciente de que la educación superior es esencial para que todo país o región alcance el nivel necesario de desarrollo económico y social sostenible y racional desde el punto de vista del medio ambiente, una *creatividad cultural nutrida* por un conocimiento y una comprensión mejores del patrimonio cultural, un nivel de vida más alto y la paz y la armonía internas e internacionales, fundadas en los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo.

Estos cometidos deberán incorporar el concepto de LIBERTAD ACADÉMICA, tal como figura en la recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO, donde se retomaron los postulados de *Los cuatro pilares de la educación*(aprender a: conocer, hacer, vivir y a ser)”

Con base en estas reflexiones se justifica y se propone que la *creatividad educativa* centrada en la docencia y en los principales actores que conforman la educación superior, sea considerada como el

“(…) conjunto de procesos que coadyuven integralmente a la formación de la personalidad, al propiciar el ejercicio de las potencialidades cognitivas, socioafectivas y psicomotoras de manera crítica, creativa, constructiva y propositiva, ya sea en forma autogestiva y/o grupal, para generar descubrimientos, innovaciones, reconstrucciones, solución de problemas, resignificaciones axiológicas y éticas que redunden en beneficio de su desarrollo personal, social y profesional, fortaleciendo así la calidad educativa en cada uno de los integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje (Miranda, 2006).”

Dentro del proceso de formación a nivel de educación superior tanto los docentes como los alumnos pueden empezar por flexibilizar sus posturas ideológicas y actitudinales, al hacerse una serie de cuestionamientos que tiendan a interrogar ¿cómo he enseñado?, ¿cómo aprenden mis alumnos?, ¿qué tipo de comunicación, de interacciones propician mejores resultados académicos y dan más satisfacción personal?, ¿qué tanto se propician procesos de creatividad, de innovación que tiendan a elevar la calidad educativa?, ¿qué tanto las políticas educativas influyen apoyando u obstaculizando el logro de los cambios cualitativos requeridos para afrontar los retos que se necesitan atender?, etcétera.

Ante estos y otros cuestionamientos que caen dentro de enfoques con visión humanística, se piensa que los protagonistas de la educación, lograrán un desarrollo pleno con respecto a la creatividad, cuando el hecho educativo se centre más en el *SER HUMANÍSTICO* del sujeto, lo cual se plasmará en el proceso de enseñanza-aprendizaje, habiendo obtenido:

- El logro de un alto desarrollo de cualidades que de manera objetiva y subjetiva se reflejen en la autoestima del propio docente y de los estudiantes.
- El desarrollo de la capacidad de pensar, de reflexionar (analizando, sintetizando, comparando, innovando, etcétera), de evaluar, que se traduzcan en el ejercicio de habilidades nuevas.

- La puesta en práctica de actitudes que impliquen valores como el respeto, la comprensión, la empatía, la tolerancia, la colaboración, donde se manifieste no solo el desarrollo de las propias potencialidades creativas, sino también la recreación por medio de la comunicación con conciencia social, con responsabilidad social.
- La resignificación de un sentido de vida más pleno, más acorde a las circunstancias y necesidades reales que marcan retos a resolver.

Finalmente coincidiendo con Marco H. Flores V. , se puede decir que

“Ser creativo no es importante porque se pueda producir más y mejor, sino porque forma parte del derecho que tiene toda persona , y del deber de toda comunidad, respecto de sus integrantes de brindar las condiciones que faciliten ese desarrollo y evitar todo aquello que le incomoda”

De igual manera es importante tener en cuenta lo que menciona E. Cadena C.

“se debe integrar la creatividad y la comunicación que son inseparables ya que están en la potencialidad de cualquier ser humano.”

BIBLIOGRAFÍA

Basilio, Ramiro, “Hacia una reconceptualización del docente”, en *Revista de Pedagogía*, Nº 1, mayo-agosto, México, 1995.

Bernal Barbosa, Víctor, “Diez miradas de la creatividad educativa” en *Revista Entre Maestros*, México, Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, vol. 6, núm. 18 otoño 2006, pp. 68-79.

Buzan, Tony, *El libro de los mapas mentales*. Barcelona, Urano, 1996.

Cadena Castro, Enrique, “Reflexiones para una comunicación creativa en el aula de clases”, en *Revista Entre Maestros*, México, Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, vol. 6, núm. 18 otoño 2006, pp. 6-13.

Flores Velasco, Marco Hernán, *Creatividad y educación. Técnica para el desarrollo de capacidades creativas*, Alfaomega, p.9.

García Hoz, Víctor, *El concepto de persona*, Madrid, Editorial Rialp, 1989, p. 14.

Luci Nussbaum y Amparo Tusón, “El aula como espacio cultural y discursivo”, en *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Carlos Lomas (comp.), México, Paidós, 2002, pp.195-207.

Miranda Albarrán, Bertha, “La calidad educativa y la creatividad: marco referencial y normativo”, en *Revista Entre Maestros*, México, Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, vol. 6, núm. 18 otoño 2006, pp. 58-67.

Poder Ejecutivo Federal, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP, 2001.

Salgado y Oviedo, Oralia, “La concepción de aprendizaje grupal. ¿La posición de arriba para educar en la creatividad?”, en *Revista Entre Maestros*, México, Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, vol. 6, núm. 18 otoño 2006, pp. 24-33.

UNESCO, Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (1997), *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO.

Universidad Pedagógica Nacional, *Proyecto Académico-93*, 1993.

Psicoanálisis: una herramienta-alternativa en el ejercicio de la función pública

(Liliana Mijangos Contreras)*

“Ser psicoanalista es, sencillamente, abrir los ojos ante la evidencia de que nada es más disparatado que la realidad humana”.

Jacques Lacan

Las palabras atan y desatan cuerpos, inclusive el propio, lo planteo por el hecho de qué como sujet@s es común escuchar frases *“no se porque lo dije, ¿yo dije eso?”*, etc., luego entonces, resulta relevante darle lugar al lenguaje y al acto, a las palabras, al discurso, ese que tiene su antecedente en otro discurso y que por ello, es simbólico.

Pensar, hablar y/o escribir sobre el entorno y los problemas que en el se presentan, obliga necesariamente abordar la existencia humana y cómo ésta, se acompaña de actos en masa, de grupo e individuales, leídos o vistos para la función pública de manera parcial, pues son vistos desde lo consciente y aparentemente cubren sus objetivos al abordar una problemática social, a través de elaborar programas que buscan erradicar problemas y males.

Basta con dirigir la mirada a los programas de Gobierno donde los planteamientos van dirigidos ha “erradicar la violencia”, como si la violencia fuera “algo” que alguien tiene y se le pudiera quitar a alguien, “la igualdad entre mujeres y hombres”, “procurar justicia”, cuando existe una confusión social entre la Ley y la norma, etc. y si bien, no se trata de decir en estas líneas que todo esta mal, sino más bien, realizar un aporte y regresar la mirada aquello que se ha realizado como política pública y cuestionarse ¿Porqué ha pesar de haberse incrementado las sanciones para los criminales en la procuración de justicia, las personas siguen delinquiendo?, ¿Porqué existiendo espacios donde las “víctimas de violencia” acudan cuando son agredidas, deciden continuar con su agresor?, ¿Porqué las más de las veces un programa termina reproduciendo aquello que pretende eliminar?, etc.

La lectura y abordaje parcial de las diversas problemáticas sociales desde la función pública ha puesto sobre la mesa un sin fin de cuestionamientos y vacíos, de tal forma que, el planteamiento psicoanalítico, ofrece una opción para la explicación del comportamiento humano e intenta dar alternativas para que el o la sujeta pueda *escucharse-mirarse* y lograr un bienestar consigo y con l@s demás, aunque no siempre sucede así, pues lo inconsciente es un abismo indescifrable que hecho lenguaje, puede ocultar lo más visible.

* Orgullosamente Mujer, de Profesión Psicóloga Clínica, con estudios de Psicoanálisis. Actualmente se desempeña como Jefa del área de Equidad de Género de la Delegación Coyoacán y participa en la Maestría de Subjetividad y Violencia del Colegio de Saberes

El Psicoanálisis es una disciplina que enuncia al inconsciente como eje rector donde se guardan a través de huellas, recuerdos que pulsionan para *mostrar-se* sin que sea del todo comprensible, ni la información, ni el sentido de ésta, pero que provocan al o la sujeta para saber que hay un saber no sabido, que se atañe en el interior.

El Psicoanálisis ha realizado toda una travesía para hablar de lo no visible en un mundo observable, medible y cuantificable, en un mundo donde la posibilidad de existencia y realidad tiene que “verse”, tiene que constar en un documento, tiene que escribirse, pero como escribir aquello de lo que ni siquiera se puede hablar, pero que se sabe, se lleva dentro, es por ello que el comportamiento humano debe de abordarse desde otro lugar y no solo desde una postura positivista.

Es relevante detenerse a pensar como la palabra y la escritura en la función pública y hecha política pública han sido factor preponderante para la humanidad, han permitido estructurar sociedades, establecer reglas, normas, estilos y rumbos de vida, estadios de poder y por si fuera poco, conducir la vida del “deber ser”.

Deseo dirigir este discurso escrito, específicamente al tema de la violencia y es que, hablar de violencia resulta un tanto complicado, debido a que si se revisa que es violencia o donde surge, necesariamente tendrá que aparecer desde la constitución del “Yo” como un evento trágico, cuando Lacan señala que el bebé identificará ilusoriamente que se encuentra separado de la madre para formar su otredad, evento en sí violento, pero necesario para la constitución del yo, luego entonces, pensar la violencia tendría que involucrar diferentes aristas y no solo el hecho de “erradicar la violencia” como algo que se encuentra en algún lugar en específico, sino como algo que esta en todos lados, inclusive en el sujeto mismo.

La interpretación del fenómeno de la violencia toma en cuenta los diferentes niveles que van de lo individual a lo social, considerando que todos ellos están permeados por el poder diferencial otorgado a hombres y mujeres, a partir de la construcción social de la realidad y la subjetividad individual de cada sujet@. El análisis de la violencia considera la manera en que las personas y las familias viven y cuentan sus historias y sus problemas bajo la premisa, de que es en la construcción de esas narrativas donde se da cuenta de las patologías y/o malestares, a partir de ciertas ideologías dominantes y del inconsciente mismo.

Actualmente es sintomático, ver la magnitud de violencia que nos rodea, desde cuerpos mutilados, desacuerdos políticos, mujeres violentadas, niñ@s maltratados, el abuso del poder de Estado, etc. aspectos que sin duda, afectan la dinámica social. Pero, ¿Cómo dar cuenta de ello?, ¿Cómo leerlo?, cuando lejos de incidir en la violencia se sigue reproduciendo de forma atroz por algunas instituciones y por el sujeto mismo.

En este apartado, deseo incorporar como los escritos y seminarios de Lacan tienen gran vigencia hoy día, es decir, cuando Lacan habla sobre los 4 tipos de discursos: el Universitario, el del Amo, el Histérico y el del Analista, es resonante identificar que la política pública implementada por los órganos políticos federal y local, *define* en primera instancia la *violencia como todo acto de acción u omisión que tenga como fin causar daño*, ya con una *definición*, luego entonces se

elabora un marco jurídico de actuación que clasifica en víctimas y agresores de violencias e implementa atender a las víctimas y sancionar al agresor, de igual forma, clasifica la violencia en *tipos* física, psicoemocional, patrimonial, económica, sexual, etc y en *modalidades* familiar, docente, comunitaria, etc., ya con una definición y un instrumento para sanción y castigo, luego entonces se enfoca a la aplicabilidad en las instituciones, a través del diseño de programas que buscan la atención de casos para erradicar la violencia.

Lo antes escrito, muestra la vigencia de los cuatro discursos de Lacan, el UNIVERSITARIO que busca conocer ¿Qué es la violencia? Plantea el saber del problema y como atenderlo en su pretensión de erradicarlo, el del AMO que dicta la violencia es todo acto de acción u omisión... y desde ahí, debe ser leído el fenómeno de la violencia para que esta definición sea mandato para todas y todos, cualquier instancia que trabaje con la temática de violencia debe guiarse por lo ya creado por el AMO (Estado), el discurso de la HISTÉRICA, cuando se busca la certeza al elaborar programas para erradicar la violencia, el discurso del ANALISTA, el que pone sobre cuestionamiento el planteamiento de los 3 anteriores discursos, es decir, ¿Realmente podrá definirse que es violencia?, en lo personal me cuesta mucho tratar de definirla, pues considero que al buscar definirla se ha caído en la clasificación de darle una connotación de malo, pero cuando Lacan habla del estadio del espejo como un acto violento, la reflexión sería, en ese caso ¿lo violento es malo? O ¿necesario?, o como leer la violencia desde ahí, considero que la violencia esta en todo, inclusive el la mismidad del sujeto, de entrada, no podría tener una connotación de bueno o malo, sino que la violencia esta ahí en el acto, en el discurso, en todas partes, inclusive, es parte de la existencia humana, la lectura de la violencia como algo malo, considero es una lectura lineal y se puede perder de vista todos aquellos acontecimientos violentos que dan al ser su condición de sujeto.

En la atención a mujeres *victimizadas* de violencia, es común escuchar en la clínica el constante dolor y desamor que se teje entre las personas, como éste dolor y desamor en las más de las veces es causado por la relación que el hijo o hija establece en sus inicios con la madre o con el padre y cómo de ésta relación, se desprenden la falta, el desamor, el deseo, el goce, lo patológico, etc. luego entonces, estos eventos en los primeros años de vida devienen en el presente.

Los constantes cuestionamientos escuchados por pacientes al referir *¿Por qué a mi me toco este mal hombre?, Todas mis parejas me golpean, siempre me va mal en el amor*, etc, ahí está esa cadena de significantes de la que habla Lacan, cómo hay significantes que se repiten y se repiten, tan visibles que no se miran, quizá porque ello implica mirarse a un@ mism@, Freud lo abordará desde el acto en la repetición. Deseo hacer mención de la necesidad existente en el trabajo institucional, donde las personas que acuden a las instancias destinadas para la atención y prevención de la violencia, presentan mayor interés al aspecto psicológico, buscan hablar de aquello que les acontece, sin embargo a nivel gubernamental se da la prioridad al aspecto jurídico (DISCURSO DEL AMO), quizá porque el DISCURSO DE LA HISTÉRICA Y DEL ANALISTA no permitirían el control que se busca desde el Estado, donde la pretensión de control también es violento, como erradicar la violencia (sí es que se puede) “si para erradicarla” se actúa de forma violenta.

En este sentido el Psicoanálisis juega un papel fundamental porque ofrece alternativas que escapen a la institucionalidad de controlar para “funcionar dentro de una sociedad” y por el contrario ofrece la escucha y la palabra para abordar aquello que lastima, que lacera, que es un saber no sabido con la pretensión de salir. Para intervenir en la resolución de estas problemáticas sociales, es preciso otras lecturas disciplinarias que permitan cuestionar y ofrecer aportes para dar cuenta del comportamiento humano, afrontar las causas estructurales que sustentan las fallas en la cláusula simbólica de la ruptura de lazos grupales que entretejen lo social.

Aludo a Freud cuando dice: Es el lugar de la Ley, el que lleva a la obediencia de las reglas y al establecimiento de los sentimientos comunitarios que son los que permiten que la violencia se trasmude en derecho.

El acto de transformación no es un proceso sencillo, implica perder la “RAZON-PATRIARCAL” y construir una nueva razón incluyente y de respeto a la diferencia, de interrogantes a la posición del sujeto ante la Ley y de las fallas en la constitución del lazo social.

Las y los sujetos plasmamos y nos plasman con sus pinceles los más grandes, lindos, trágicos y mortíferos trazos, colores, formas y líneas que duran a lo largo del tiempo, algunas se conservan y otras, solo quedan olvidadas, pero aparecen en cualquier momento aunque no se sepa descifrarlas, las cuales se miran (actos), se escuchan (lapsus) sin siquiera poder saber de que se trata, pero están ahí y mostrarán que el goce-ata.

Luego entonces, hoy por hoy, todo presente es devenir pasado.

Una lectura sintomática de “Pegan a un niño”

(Juan Carlos Muñoz Bojalil)*

“... si queremos gozar el más breve momento de placer –si deseamos plantar ocasionalmente una rosa en el rocoso sendero de la vida- tendremos que sacrificarlo todo a las exigencias de nuestros sentidos. Tal es la lección de los filósofos de la alcoba...” p186.

Cita de “La filosofía de la alcoba”

Marqués de Sade.

Fue en el año de 1919, entre el mes de junio y agosto, cuando Freud, escribió el texto intitulado: **“Pegan a un niño (Contribución al conocimiento de la génesis de las perversiones sexuales)”** esto, según la revisión hecha por James Strachey, y vieron en este mismo año la luz pública, otros textos de no menor importancia en la producción freudiana, siendo estos: *“Introducción al Simposio sobre las neurosis de guerra”*, con otro texto no menos fulgurante: *“Lo ominoso” (Das unheimliche)*; junto con otros textos más, y sin dejar de considerar también que el texto *“Pegan a un niño”* es una especie de introducción a *“Tres ensayos de teoría sexual”* y que se articula con otro más *“El problema económico del masoquismo”*, y aún otro más, el que empezó a trabajar en marzo de ese 1919, el borrador de *“Más allá del Principio de Placer”* pero sin negar el peso específico que cada texto tiene para el psicoanálisis, y casi puedo decir que mencionar más textos implicados sería aquí excesivo, salvo que los aquí citados ofrecen un soporte a su argumentación clínica, y en lo general sobre la sexualidad y la violencia, que por otra parte y sin dejar de notar que ambas, serían debelaciones de actitudes primarias o básicas de comportamiento, hasta para pensarlo como Freud, desde la potencia de un registro evolutivo de la especie, postulado que exige a su vez, su problematización, pero que para el psicoanálisis, lo atraviesa casi todo.

Reconozco de una vez, que esta podría ser una de las lecturas sintomáticas que mi escrito pudiera tener, sin negar su cantidad de virulencia. Es por eso que mostraré una perspectiva *“muy personal”* o mejor dicho subjetiva, por tanto en falta, e influida de manera abierta por ese (O)tro que me convoca. Podría decir que también es sintomática, dado que la relación entre la violencia, sexualidad, agresividad, identidad como demás cuestiones siguen siendo unas de las razones a problematizar a sus casi 90 años de escrito tal texto. Hecho que a algunos no deja de horrorizar, pues suponen que referencias como éstas dejan de lado lo que suponen debiera ser la institucionalización de la actualización, cuando la historia nos dice que si bien hace algo el llamado ser humano, es reproducir, donde en otro extremo la repetición creo que no falta decir

* Psicoanalista, Profesor de la UNAM

que es la cara del síntoma; y de que es claro que el síntoma es una re-petición, o bien, petición reiterada de eso que hace falta.

Una de las mostraciones que el psicoanálisis ha develado es precisamente la naturaleza propia de lo inconsciente, como si emergiese para la ciencia como para la consciencia bajo el recurso de la negación, de su producción, más que de su presencia *in situ e in corpus vivo*, por que sólo así cumple con la exigencia impuesta para pasar la prueba de factibilidad y tener así el “privilegio” de ser finalmente un requisito científico nominable para la realidad, pero como este está fuera de este orden, precisamente por su eterno carácter metonímico, y por si *ello* aún fuera poco, se muestra lo inconsciente en *una actitud* tal como si ningún sentido faltara ahí; además de que, por ser de tal oposición esta contrariedad, que confronta cada vez, como en cada oportunidad, su *razonable* verdad histórica, es decir valdría un reconocimiento para la consciencia, por su cronicidad como por su respaldo social, el del Otro claro está; y por eso, me supongo que ésta, la consciencia hace de tal su síntoma, su división, y por tanto su goce, donde no podrá olvidarse que estas tendrán como telón de fondo a la pulsión de muerte.

Por ello, vale decir que, hay ahí una relación de compromiso, y lo propongo así porque ésta podría hacerle saber al sujeto; sobre un saber que no se sabe, sobre su deseo, como de su goce, así, de una forma u otra, es innegable su relación de estas con la violencia, con ese masoquismo primordial, ahí donde la apuesta es notable por la emergencia evidenciada, para que el otro, como un tercero en exclusión, ese si, no supiese nada al respecto, sobre todo para la asunción social de este veredicto, en este caso de la violencia articulada con la sexualidad, como con la identificación; por que ello a final de cuentas sería responsabilidad del sujeto o bien culpa del yo, la digestión de este malestar, síntoma claro de la llamada justicia social; donde éste es sobre todo, un producto objetivo para la cultura; cosa que nunca parece fácil de asumir; ya que tal parece que pudiera proveerse de un lugar de reserva de una *supuesta seguridad* para la consciencia ahora en tanto función yoica, y este yo lo hace, dicho en pocas palabras, para no saber de si, ni del otro, así su apuesta está dirigida a no saber, pues este saber castra, aun y cuando ofrezca un posicionamiento subjetivo en su singularidad, compromiso que anticipa al sujeto cartesiano, que como diría Lacan en el *Seminario 11*: “...aparece en el momento en que se reconoce la duda como certidumbre”.

Pero por otra parte, esto no puede dejar de ser un encargo a resolver por y para el sujeto de lo inconsciente como de la enunciación, por el hecho mismo de su pronunciación (sobre quién es y qué quiere principalmente); y sin embargo, como sí con tales argumentaciones aún no fueran validación suficiente, valdría acaso, para su constitución subjetiva, apostar a un ejercicio que mostrase diferencias, donde el yo desde su registro imaginario, se deje engatusar como suele suceder; cabría aquí decir que esto lo pervierte una vez más (¿?), al pensar que podría posicionarse desde si, y sin el reconocimiento estructural que el (O)tro le confiere, es decir, que parta solo desde su imagen como fiel de balanza para la discriminación de la verdad social o hasta de su realidad psíquica, en el entendido de que ésta se redujese a procesos conscientes, eso para con este registro y por otra, para con el caso que nos ocupa, donde se privilegian actos transgresores para conservar su calidad de objeto a la mirada del (O)tro, convocando de esta manera a una forma de anticipo estructural, a la denegación de la falta, de su subjetividad, como de la primacía de lo inconsciente. Por eso, las perversiones como las neurosis y psicosis en tanto manifestaciones evidentes de al menos una fractura en su aparente solidez moral como

de la realidad, así, éstas presencias no serían tan ajenas a la conformación de la consciencia, como esta lo supone para sí y para lo que supondría como consciente en el (O)tro, y esto es así, gracias al veredicto que del deber ser quedó impuesto a partir de la instauración del (O)tro, porque curiosamente se pervertiría el orden por **El** establecido, y que además haría suponérsele como si fuera un antecedente natural, para el árbol genealógico de la humanidad. Quizás por ello diría Lacan, que lo inconsciente no necesariamente se reduciría a lo reprimido. Puesto que sí así fuera, lo inconsciente sería tan identificable como reprimible, precisamente, y otra es que ello supondría también que podría ser identificable o legible como tal, un imposible resuelto así, desharía el sentido y el lugar de la interpretación.

Así, esta presentación, está basada en una secuencia de sucesos, tales que por su variedad podrían leerse como un collage, pero espero que su hilo conductor, sea notable simplemente por su persistencia.

Parece entonces que lo inconsciente, siendo de naturaleza tal que, al parecer es necesariamente contradictoria para el orden que rige a la consciencia (concebida aquí como ése registro de organización social, hasta con la llamada autoconciencia hegeliana, fundamento *princeps* para las psicologías), y eso resulta ser muy útil, porque muestra los *desvíos de las normas*, ya que con base en ello, se le supondría la categoría de normal para no confundirla con la que le es natural, esto en el entendido de que el hombre sería esa especie única, por ser la más antinatural de la naturaleza, por tanto en contraposición de la cultura, o hasta ahora, como ese único animal sujeto al lenguaje, y por consecuencia, efecto de sus equívocos como de sus determinaciones, en cada período de la historia, como de la moral imperante. Por esto, es que no habría nada dado como hecho e incontrovertible, sino más bien, su diferencia, en la emergencia constante de la duda, como del desconcierto y de la incertidumbre, argumentos indispensables para dar cuenta de sí, pues están más allá o más acá de las certezas, por el simple hecho de tener un rango más amplio de discurso como de actividad en el plano de la realidad, de la fantasía, como de lo real del sujeto, ya que ofrecen la diversidad de estar advertido de las diferentes lenguas como de sus variaciones, en los diferentes tiempos, en los desplazamientos significantes del deseo como de su más allá. Del sexo, como de la vida y la muerte, de la magia, como del amor, de las diferencias como del tiempo, por todo esto, es tal el trabajo de análisis, que es como hacer poesía, pues desde tiempos inmemoriales es un recurso que ofrece al menos otro sentido, de lo establecido como del deber ser. Es entonces un trabajo con y de la lengua.

Creo entonces como ya lo han dicho muchos otros antes que yo, que en realidad, no estamos solos nunca, pues hasta en la locura, el (O)tro está ahí, con toda su pre-esencia, como herencias, y por tanto imprescindible en la función de soporte del fantasma particular de cada sujeto, y no sólo por su efecto simbolizable, apalabrable, también está en ese otro lugar, en tanto extremo, donde ese (O)tro, es posible que también se presencié como un deshecho desilusionante por medio de un acto proyectivo, pero el caso, es que no puede no haber ese (O)tro, pues de serlo tampoco habría historia pública ni privada, ni antes, ni después; así, sin el (O)tro claro está que sí se quisiese afanosamente escuchar o dar cuenta de que la vida tendría que ser plena, en *su otro extremo*, ése el de no estar “solos”, tendría que necesariamente ser algo lindo, pero resulta que tampoco esa convivencia con ese (O)tro, es siempre fácil, ni del todo amable, sino y en el mejor de casos diversa como problemática, y con consecuencias

alternas sobre eso mismo, pues ahí estaría uno de los sentidos del devenir humano, en su plena incertidumbre, que muchas veces es detestable, pero por otra, ofrece la oportunidad de la pregunta, como de la inquietud sobre sí, y esto en su relación con ese (O)tro. Y ahí está una de las vías para problematizar la idea de *mal-estar*.

Por tanto, el resultado se presenta francamente problemático, dado que apostar para ocupar el lugar del perverso, no se tendría que ir más allá de la categoría de objeto de goce del (O)tro y nada más, pero eso se califica de regresivo, cuasi autístico y/o francamente infantil (perverso polimorfo). Así, el que en este contexto histórico y social, *el golpear a un niño*, no estaría en tal acto resumiendo, más bien, una parte importante de la naturaleza como de la historia humana (¿?), esto suena perverso, cuando ello nos habita (¿?), pues la violencia como el sexo, no pueden anularse o siquiera negarse de nuestro devenir como sujetos, y esto dicho en el mejor de los destinos, pues por ello, la castración es como un recurso insoslayable de y al orden, pero también de la agresividad (que no de la violencia), sería considerada hasta cierto punto necesaria, con toda la ambigüedad y riesgo que tal designación convoca y justo por ello, se podría conjeturar, que en el cálculo de la eficacia como de su eficiencia, estaría el secreto como la respuesta del destino de tal acto; pero considero que ni así, sería fiable, el éxito de tal empresa, como *normalización* de tal aparato. Habría que preguntarnos entonces a quién serviría, como a quién le haría sentido, directamente (¿?). Sería como volver a empezar ahora *nuestra historia*, por medio de ese dios artificioso de la ciencia como de la tecnología y religión (¿?), y seguir pensando que estos dioses (padres), tendrían el encargo eterno de hacerse cargo de nosotros (¿?).

Por tanto, creo que la tragedia como tal, siempre tendrá su lugar de privilegio, aunque a veces sea soterrada, o mejor dicho inconsciente, por reprimida, pues justificaciones al malestar como accidentes y dificultades que se prometen resolver mediante religión, ciencia o arte, en el mejor de los casos, pues son nuestros alicientes, pues soportar el devenir trágico de la vida, por eso intranquiliza la idea de que la felicidad dura lo que dura, tanto como una relación sexual, pues al final de la historia, la búsqueda afanosa de víctimas como de victimarios es tan maniquea que los responsables quedan disueltos entre las leyes como entre la moral adquirida en el ejercicio de la exención de hacerse cargo, como si eso fuera “lo bueno para sí”. Por eso quizá resolvemos como cultura que el victimario, no puede no ser también una víctima crónica de su padre, como éste por el padre de su padre... Porque estuvo o porque no estuvo, porque aunque le diera su apellido, no fue ni será suficiente, la suficiencia, es un encargo de la cultura para la insatisfacción de los apetitos. Y utilizo la palabra *siempre*, en el inicio de este párrafo, porque sí de tragedia se trata, la sentencia que tal palabra evoca, no es sino para reconfirmar tal efecto en la especie humana, aunque eso si no toda.

Pero volviendo a la escena que nos trae a hablar de ella, sobre todo cuando es un niño el golpeado o abusado, la cosa se complica, dado que la cultura nos obliga a dar con él, la o los directamente implicado(s) para señalarlo como culpable o bien que asuma las consecuencias de tales actos, de manera responsable, se dice. Porque está el entendido social, de que el niño, por su condición natural de vulnerabilidad, en casi todos los aspectos, insiste en posicionar al adulto, como su responsabilidad, su protector como benefactor, en el ideal establecido, y que su goce infantil, no lo hace por ello corresponsable ni culpable de tal acto, sino como un receptor de goce que a posteriori asumiría o no, su posición subjetiva en tal acto, como de los

adultos que se supone tendrían su cuidado o custodia; por no decir la parte correspondiente a su paternaje o maternaje o su atención como infante institucionalizado. De ello no hay garantías, sólo que fue, o que aún lo es, objeto de goce del (O)tro, y que por ello, le dejará marcas indelebles, aunque paradójicamente le prometa la ficción de un *saber* sobre tal goce, como la posibilidad de que de tal acto lo reproduzca o repita buscando algún sentido, placer, goce o hasta su verdad en ello, por tanto la apuesta a la perversión es franca de algún modo, aunque no sea la única. Pero cuando en la realidad social, es precisamente en esta realidad donde se reproduce incesantemente la denegación o falta de la aplicación de la ley, el agredido sea un menor o un adulto, queda fuera del discurso su defensa como cualquier alegato, queda con pena, muerte y ausencias de confrontación necesaria para la reivindicación de la ley misma. Ello pareciera ser una representación en acto, que nuestra posmodernidad nos ha heredado ya, y que no es otra cosa que la repetición como reproducción del malestar en la cultura.

Así, la misma aplicación de la ley es tan desproporcionada en tal cálculo temporal como en su congruencia interna como en su coherencia social, de tales responsabilidades o culpas, arguyendo que rebasando cierta cantidad de tiempo del acto transgresor, que, el juicio quedaría proscrito, y no porque hayan faltado denuncias o demandas jurídicamente hablando; pero tanta es su falta, que a nivel social salta a la vista esta forclusión tanto como denegación y hasta represión de la ley, y como muestra queda registrado, el 2 de Octubre del 68 como denuncia de esa herida abierta al tiempo. Problema difícil a resolver, con base en diagnósticos, dado que la psicopatología se ve aquí rebasada entre psicópatas y/o perversos, como paranoias; y donde las neurosis son en este caso, artificio de enajenación y tristeza; y por otra las dificultades propias en el ejercicio del poder, sobre todo en su relación con el saber. A la fecha, aún no existe el dictamen de culpables y/o responsables materiales ni intelectuales, y aunque estén públicamente identificados, estos aún no existen para *la ley*, y las víctimas de tal atropello, genocidio o cómo se le llame, aún les queda abierto su juicio, donde los directamente señalados como también los afectados, están muriéndose ya, pero de los victimarios, dicho literalmente: *se hacen los locos, o bien siendo congruentes con la nominación psiquiátrica, ahora estos sufren de Alzheimer*. Porque además, la ley dirá que aún como no se ha trabajado en ese detalle, no sabrá que hacer con ellos, aún y cuando se sostengan como verdaderos locos, como *se-dice*. Quizá por que los del poder legislativo, del judicial como del ejecutivo, dirán que con el tiempo se cura todo, hasta la memoria.

Todo esto para nombrar al sujeto perverso, que trato de no reducirlo al sádico o masoquista, ni siquiera en su posición infantil (como perverso polimorfo), como resultado de su inmadurez psíquica, rebeldía o producto de la disfuncionalidad social como familiar, claro que haría falta personalizarle, o al menos subjetivarle, dado que ha adquirido la faz, más bien del Otro, bajo su pseudónimo revelador de *Sociedad Anónima* de manera tal que lo único que se transmite es confusión de posiciones como de funciones desde el gobierno en su plena administración pública; pero aún así, “*se resuelven*” tales conflictos, con otros personajes y con otros más identificables, algunos los llaman y reconocen como personeros; y serían estos visibles a los medios como al ojo inmediato, religioso, moralino, paranoico como perverso y que desde óptica donde **todo lo podría ver**, así, este ocuparía ahora su lugar caprino, es decir desde chivo expiatorio hasta macho cabrío; pues sería él y sólo él, el único culpable, ya que socialmente requiere de un sujeto a tal proceso; pues sería ése a quien se tendría que castigar, según los criterios de nuestra cultura y ley, en su contexto ampliado, y sabemos que ejemplos no faltan.

Por otra parte, particularidades tales como el caso de la psiquiatría y el de algunas otras *ciencias llamadas de la conducta*, como es el caso de la neurología, que al parecer se vinculan bastante bien, con todo lo institucional como de cierta imagen social en la atención y rehabilitación de *las locuras*; así, podría decir que la psiquiatría se pone al orden de la cultura como de las instituciones, pero no del sujeto, pues este no forma parte de su registro laboral; y sería esa una de las representaciones que dieran validez a este proceso de escrutinio, sin que falte citar, que tal denominación conlleva toda la carga moral, difícil de presentar como de articular aquí, sin que evite con ello, el riesgo, de algún desliz a determinar, por simple consecuencia. Sin embargo, ahora en estas instituciones psiquiátricas, y con base en ese supuesto reconocimiento social, ahora le pegan curiosamente al único hospital psiquiátrico dedicado a la atención de niños y adolescentes del país, el Hospital Psiquiátrico Infantil “Juan N. Navarro”. Así, la frase **“Pegan a un niño”** es tan repetitiva como contundente, pues arguyen que la toma de espacios, corresponde al desarrollo propio de las instituciones de salud, pero no importa que los niños queden desplazados de su territorio, una vez más.

Y esa, es una de las posibles vías para verse caer, cuando de estos menesteres se habla; en este ejercicio que me lleva de algún modo u otro, a ese lugar de la nominación, del nominador como de la sanción, y de eso que aún se llama diagnóstico, pues sin éste el orden se perdería; el orden establecido necesariamente por el Otro; y ahí se produce una caída de sentido como de la corresponsabilidad, que no siempre es escuchada, y quizás porque no necesariamente es legible (al menos, desde la economía psíquica), por lo transmisible, y por ello soportable como discurso. Así mi nominación no sería otra que el sostén de la emergencia del discurso de la diferencia, apuesta de lo más insoportable la mayoría de las veces, quizá por ex-céntrica, y de esto lo único a rescatar parece que se muestra en forma de borrador, como de esa pizarra mágica freudiana.

Pero por otra parte, en el supuesto de que se ofertara la escucha, para que la manifestación de la posición perversa tuviera lugar, obligaría este hecho tanto al Otro, como al otro, a tomar una postura definida, además de lo increíble que se antoja esta supuesta oportunidad, pues sería en sí misma una forma de acreditar su posición; donde el (O)tro asumiría, al menos por un instante eso imposible a enunciar, su supuesta demanda, pero dado que no habría tal de facto, puesto que no habría nada que resolverle, salvo que el otro se someta a su ley, ya que él sería como perverso, el centro de atención, de miradas como de crítica ante su postura; y por tal hecho, ganaría algo con ello, o acaso, ya ganó este lugar tiempo ha (¿?); por otra parte, cómo saber a quién pertenecería tal posición (¿?), a la Sociedad Anónima, S.A. (¿?) y, otra vez, quién autorizaría esta confrontación *histerizante* (¿?), puesto que es la ley y el orden, como los preceptos morales que soportan la dirección de la cultura, son éstas las figuras que estarían en juego, en esta ficción; por eso creo que desde el psicoanálisis sería precisamente, la de posibilitar que él denominado como perverso pudiera no sólo hablar, sino que de su ser y hacer, pudiera reconocerse, al menos en algo, esto se dice fácil, pero, de inmediato surgiría la retroacción que supondría que tal acto, aún clínicamente, sería difícil o imposible de sostener, salvo para dar cuenta, como caería todo este dispositivo, arguyendo así, que la falta podría denegarse, al menos por un instante; como también el de hacerse cargo de sí. En esta alegoría fantástica, que por serlo remite a problematizar no sólo la posición del perverso, sino el de la sociedad, como de sus directrices. Y ahí, estaría evidenciada otra imposibilidad de discurso,

porque la construcción de tal parlamento, va más allá de lo que como sociedad estaríamos dispuestos a soportar como a sostener.

Ello, suena verdaderamente fantástico, porque lo es, en tanto su fantasma, manifestaría como se sostendría o dejarse caer, con tales imaginarios. Quizá, por ello, mucho de los actos perversos, quedan bajo el resguardo de lo privado, de lo íntimo, aunque a veces provoque ir más allá con su extimidad, pues el recurso de la mascarada se sostiene en cada lance, sobre todo, porque habría al menos uno, que fungiera como su súbdito, como su esclavo del goce . Y la otra apuesta a considerar, sería aquella, del lado del analista, estaría, en como podría éste, en condiciones tales, el dar cuenta de tal emergencia como de tal producción, o ésta fantasía pertenecería al campo propio de un análisis contrafactual, sería eso otra cosa, que no fuese producción de un saber (¿?), de su lugar, como de su función (¿?). Aunque suene aberrante, esta enunciación, no es ya, acaso, una demanda social (¿?)

Ahora bien, y si todo lo dicho anteriormente pudiera decirse que con la violencia, como esa transgresión en acto de uno para con otro, y que es este nuestro hilo conductor, si nos lo tomamos en serio, tal pareciera indispensable para nosotros como humanos, pues partiendo a nivel macro o social, las guerras nos ofrecen esa tendencia que pareciera *natural*, y lo digo en este sentido, porque bien sabemos que la historia humana, está marcada principalmente, por las diversas guerras como luchas intestinas, revoluciones y demás en todo su devenir social, ello, en independencia de los motivos como de las ideologías que soportan tales actos, pues aún y con la emergencia de la consciencia como de sus compañeras supuestamente racionales: la inteligencia y la memoria, aún no han representado diferencia alguna para con su contraparte o etapa o característica denominada como *menos evolucionada, primitiva o hasta inconsciente*, con todo el tono peyorativo posible, sino más bien, que, con base en ellas la violencia se ha vuelto cada vez más elaborada, sofisticada, cínica o quizá perversa podría decir ya (¿?), tanto que también se le dice *inteligente*, concepto que ya no sé bien a qué cosa se refiere.

Por otra parte, si hablamos desde la naturaleza propia de lo inconsciente, para expresar así, esta violencia social, no sólo desde su ejercicio de poder, sino además como una manifestación negativa y abierta a la existencia de la diferencia, como del consecuente sometimiento en todos los ámbitos para el vencido, sometido, esclavo, víctima, capturando en éste registro a los que supuestamente les hace gozar quien violenta, así como la posesión de sus tierras y sus mujeres, ideales, como figuras representativas y sí es posible, el abuso como la muerte obligada de niños, como parte del botín a gozar, como Júpiter con sus hijos, aún y cuando los compromisos establecidos principalmente, entre las llamadas grandes potencias; han pasado muy por encima de las leyes impuestas por la ONU, como por demás organizaciones de este estilo a nivel mundial supuestamente diseñadas para proteger a los pueblos de tales atrocidades, por eso pareciera otra vez una mostración perversa (¿?), dado que sus autores intelectuales como los de hecho, negarían tales corresponsabilidades, porque argumentarían la defensa de sus derechos históricos, como de sus posiciones e intereses políticos o ideológicos, o dicho llanamente, ejercicio de poder; aunque unos y otros (que no son sino a fin de cuenta, los mismos) fuesen conscientes de que la violencia, no reduciría en nada la escalada de mayor violencia, sino que más bien, la incentiva como si fuera una transmisión genealógica de ira y terror; pero aún así la violencia como la violación del lugar como de su semejante, es pasto seco para hacer arder, con todo el poder que esta pasión contiene y representa. Y de esto, del re-cuento de estas

calamidades, no creo que haga falta citarlas, pues aún no han terminado las que ya son crónicas, cuando, hay ya otras que se están cocinando, como lo es el caso de Chihuahua, Sinaloa, Guerrero, Oaxaca, Chiapas, y un etcétera interminable nacional como mundial, hasta llegar a Morelia, en este fatídico 15 de Septiembre, y precisamente en el mes de *La Patria*; aunque para el mercado de almas como de armas, es sólo un evento más.

Y por otra parte, a nivel particular, del lado de lo singular, pareciera, que tal ejercicio se radicaliza aún más para dar cuenta de el establecimiento de un supuesto orden que en este caso, no es otra que transgresión vil, que algunos llamarían a estas como muestras y resultado exclusivo de la pobreza, resentimiento, envidia, frustración y demás adjetivos, dispuestos *ad hoc*, para su explicación como justificación. Se imponen como un nuevo código de la regulación de conductas a cumplir para ese (O)tro, que no sería otra cosa, que la operatividad de su orden, de carácter imperativo y particular; por el poder que le confiere ese momento, de sujeción y de sometimiento; cuál sea que presente signos de estas características, y, esto desde un punto de vista superficial.

Pero más en el fondo de este acto, se presencia una complejidad afectiva, de identidades como de roles, hasta para con la definición, por decirlo de algún modo en las estructuras clínicas; así, lo inconsciente, nos señala claramente su destinación en estos avatares, pues es justo por eso que al parecer se ejerce sin realmente saber algo conscientemente de ello, donde el hacerse responsable de los actos cometidos, convoca a una moral, como a un deber ser, que no siempre o más bien, muy pocas veces, sería bienvenida tal postura o aplicación, y menos aún de manera particular, pues desde que la apuesta por ser único, como el mejor, y/o el peor, el más grande, o el más temido y/o detestable, que nuestra cultura propicia, también su contraparte, la ilicitud, la falta de afecto, de reconocimiento, como de orden, tanto en la falla de la asunción de responsabilidades como de culpas, pues ahí donde debiera existir un (O)tro, que se encargase de tal ejecución, sin cara alguna (es decir, sin poder ver, como símbolo de equidad, sin distinción alguna entre las partes), precisamente para ser justo, y ahí, es donde tal aparato sigue sin consistencia, pues no corresponde al tamaño de nuestras exigencias neuróticas (culturales) como de desarrollo psíquico como social, pues el abandono, el rechazo, pero también por la astucia, el engaño, como la mentira y demás argucias y artificios varios, son recursos innegables para no hacerse responsables, sin que falte el recurso de la pobreza extrema o de la locura, real o ficticia, y de haber sido golpeado o abusado cuando niño, claro está; ya que de estas posibilidades están cargadas las demandas como las denuncias, pero también las defensas por la supuesta posesión de la verdad. Pero todo esto, es no sólo por esa defensa natural de la supuesta libertad física y moral, sino porque por si fuera poco, la figura del (O)tro como representante de la autoridad como de la ley, es verdaderamente increíble.

Ahora bien, donde la víctima, el golpeado sigue siendo ése niño, que en este momento infantil, no supo, ni pudo argumentar defensa ninguna. Salvo que al crecer, sí es que sobrevive, se le señala que fue abusado, con el estigma de que podría haber participado gozosamente en ello, pues sin duda, no dejaría de tener un resto de placer tal transgresión; así sin demanda de cura ninguna, sería a la postre un *excelente* elemento de la policía, como de la “justicia”, como de la Santa Iglesia, donde ciertos prelados se han distinguido por ser pederastas, o bien de una banda de narcotraficantes, como de posibles “estudiantes” demandando un espacio en la escuela, *porque según esto, se lo merecen* dado que obtuvieron una calificación exigua de 7 aciertos en

un examen de 80 reactivos, por ejemplo; éste como demás casos, han dejado de ser ejemplares, por el simple hecho de que ya no son excepcionales; esto en el amplio sentido de la palabra. Y después en una marcha más, buscarán febrilmente a su golpeador, para que les otorgue de manera eficaz un grado suficiente de víctima, pues así, el sacrificio en público será requisito indispensable para su redención; es decir, *para hacerse ver por el (O)tro*, como receptor de su violencia, y para que sus carencias, cuáles sean éstas, tengan en su imaginario, una excusa para sí, pero también el hacerse golpear como liberación y pago de su culpa, por su no entrega, por no estudiar, puede parecer esta lectura, tendenciosa como reprobatoria de la pobreza, como si ellos, no tuvieran el derecho a estudiar, cuando precisamente ese dejó de ser el punto a discutir. Así, dirigirá su cuerpo como carne en exposición a que los golpes por fin den algún sentido, para que ese otro, *su golpeador re-querido como preferido, para que se haga cargo de tal acto*, para que en ese acting-out, dirigido realmente a ese padre faltante, que no supo o no pudo escuchar sus plegarias de amor como de rescate; y por otra tendrán a sus enemigos, por antonomasia, los que si pasaron el examen, aún y cuando haya sido con la calificación más baja, los identifican como privilegiados, porque estos tuvieron esas oportunidades que éste no, y que seguramente no tendrá, porque además pensaría que bien podría ser la señal de los pobres, que esa sería su identidad como su estatura. Así, su ser devendría como golpeado, y por tanto, razón suficiente para que a posteriori, golpear a otros.

En estos tiempos posmodernos, han caído tantos íconos de manera estrepitosa, que antes fueron imágenes de respeto, con autoridad civil o moral, y que socialmente tenían logrado cierto prestigio, pero ahora queda como tarea el de recomenzar, como trabajo pendiente, para algunos casi al estilo retro, de esa herencia que queda como deuda paterna a saldar por sus hijos, una reconstrucción sintomática, si acaso, o bien una reflexión como problematización sobre esta caída como declinación de la función paterna en sus tres registros como en sus diferentes *père*-versiones, y que no deja de tener efectos, al parecer en todos o la mayoría de los ámbitos donde los humanos tenemos presencia. Así, creo que los golpes, no son sólo repeticiones contemporáneas. Parece más bien, que también son crónicas, que tienen una historia añeja de goce como de ignominia, llegando a ser vitalmente trágico-cómicos.

Además podemos argüir, que de nuestros aparatos de justicia y legalidad, pareciera que en el mejor de los casos, éstas están en función de la aplicación administrativa de la ley, donde la supuesta disposición de las leyes para servicio del hombre y sus circunstancias se vuelven contra si y contra la cultura, como un boomerang, recibiendo así, su mensaje en forma invertida, esto es así, quizá porque su aplicación plena, sería irreal, ideal como que sus jueces fueran sólo máquinas de procedimientos, o sea, no sujetos a corrupción. Estas puntualizaciones, no son aquí sino una visión retroactiva, a la violencia identificada por quien lo enuncie o muestre como la primera agresión, por eso consideraría como un importante dato clínico-jurídico a investigar, y por ende reportada como agresión; así es difícil dar con el responsable de tales actos transgresores, que en este caso, no sólo es el de ese niño golpeado, pues creo que también sería el del hombre en la historia. Y esto sólo como una de tantas posibilidades de presentación, y de esta referencia es quizá en el mejor de los casos hipotéticamente hablando.

Desgraciada o afortunadamente, para esto no hay un final, pues no se trata de finalizar nada, ya que se trata más bien de esa corresponsabilidad, que dicha así no sólo suena ideal sino irreal, y es la de cada quien se haga cargo de si, como en función de lo de su estatura social, y de uno

por uno, desde lo singular hasta lo social; de eso que en tanto sujetos deseamos, pero con el agregado de la asunción de sus consecuencias, el deseo es justo eso que invita, pero no siempre se acepta su naturaleza, ni el encargo que genera esa verdad, la verdad del sujeto.

Acerca de la (im)posibilidad de la práctica del psicoanálisis en la institución...o sobre la práctica clínica institucional orientada desde el psicoanálisis

(Georgel Moctezuma Araoz)*

Introducción

El presente texto parte de un interés ininterrumpido surgido desde hace más de quince años referente a la “práctica del psicoanálisis en las instituciones”. A la fecha, y a título personal, *la práctica del psicoanálisis en la institución es imposible; sin embargo lo que sí es posible es hacer clínica dentro de las instituciones orientada desde el psicoanálisis*. Este trabajo tiene como objetivo presentar y desglosar los argumentos que sostienen el supuesto anterior.

También partimos del supuesto de que las estructuras, dinámicas, encargos sociales, objetivos prácticos y funcionamiento interno de toda institución, no tiene absolutamente ninguna relación con el núcleo y efectos subversivos que sostiene el psicoanálisis; aclaremos, nos referimos al psicoanálisis articulado, sostenido y desarrollado en función de la relación Freud-Lacan. El (los) otro(s) psicoanálisis podemos categorizarlo(s), sin temor a equivocarnos como una práctica *light* y adaptacionista (podríamos también nombrarlo como neobehaviourismo) sin embargo es por otra parte una práctica de sujeción “perversa” donde, *OMS* mediante, queda clarísimo que para alcanzar el ideal de salud-bienestar-felicidad-satisfacción-armonía-equilibrio-completud, hay que recurrir ciegamente a la noción de *norma estadística* y, por lo tanto a la *destrucción de la subjetividad* (siempre y cuando le demos a esta el estatuto de concepto y asumamos hasta las últimas consecuencias lo que éste implica, a partir de la mencionada relación Freud-Lacan).

Desde nuestra perspectiva queda claro que es posible hacer y desarrollar una clínica orientada desde el psicoanálisis dentro de las instituciones; por mucho tiempo, en lo personal y siendo testigo y compañero de mucha gente interesada en este asunto, hemos trabajado en instituciones encargadas de menores en conflicto con la ley, reclusorios, casas-hogares, centros de tratamiento para niños y mujeres maltratadas, centros clínicos y educativos para todo tipo de agresores, hospitales psiquiátricos, clínicas de autismo y psicosis infantiles. Las poblaciones atendidas (llamadas vulnerables) son en extremo diversas y, hasta el día de hoy las críticas que se le hacen “al psicoanálisis” desde otras formas de intervención (nos referimos a las conductistas, cognitivo-conductuales, psicofarmacológicas, neurológicas, psiquiátricas, etc.) nos

* Licenciado en psicología (UIC) maestro en psicología clínica y doctor en psicología y salud (UNAM); posdoctorado en ciencias médicas, de la salud y odontológicas (Facultad de Medicina, UNAM). Psicoanalista. Coordinador clínico de las clínicas de autismo, psicosis infantiles y alteraciones en el desarrollo y de la de maltrato infantil y adolescente en la Universidad Intercontinental.

parecen totalmente infundadas. Aquí el lector podrá enfrentarse con el intento por argumentar y aportar las consistencias que sostienen la clínica institucional orientada por el psicoanálisis y, repitámoslo, la imposibilidad de hacer psicoanálisis en la institución. En el siguiente trabajo se articularán diversos ejes de conceptualización cuyo sostén, de principio a fin, es la clínica, los cuales se refieren a los que nosotros consideramos la postura inicial de Freud con respecto al tema que nos ocupa, la problemática abierta y dirigida al orden sociocultural a partir del discurso del amo y el del analista, la falsa solución desplegada desde la llamada “psicoterapia breve”, el vínculo entre la transferencia, lo imaginario y lo simbólico en tanto ejes que permiten diferenciar la práctica psicoterapéutica de adaptación y la clínica psicoanalítica, la diversidad de dimensiones del síntoma y sus relaciones con los malestares contemporáneos y la crítica ante la posibilidad de tomar una postura ética dentro de nuestra propuesta referente a la clínica institucional orientada desde el psicoanálisis.

Freud dijo...

En el texto *Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica* de 1919, es posible dar cuenta cómo desde ese entonces, Freud mismo intenta dar cuenta del uso posible del psicoanálisis con relación a los malestares que aquejan al orden social a partir de acontecimientos culturales, políticos y económicos que afectan directamente la constitución de las subjetividades. Lo que sigue es una extensísima cita del final del mencionado texto, le pedimos al lector nos disculpe por esta larga transcripción, sin embargo por nuestra parte la misma constituye una valiosa indicación de aspectos cruciales que no se hallan resueltos en la actualidad cuando de la práctica del psicoanálisis en la institución se trata. Freud dijo: *“Para concluir, querría considerar una situación que pertenece al futuro y a muchos de ustedes les parecerá fantástica; sin embargo, merece, a mi criterio, que uno se prepare mentalmente para ella. Ustedes saben que nuestra eficacia terapéutica no es muy grande. Sólo constituimos un puñado de personas, y cada uno de nosotros, aun con empeñosa labor, no puede consagrarse en un año más que a un corto número de enfermos. Con relación a la enorme miseria neurótica que existe en el mundo y acaso no es necesaria, lo que podemos remover es ínfimo desde el punto de vista cuantitativo. Además, las condiciones de nuestra existencia nos restringen a los estratos superiores y pudientes de nuestra sociedad, que suelen escoger sus propios médicos y en esta elección se apartan del psicoanálisis llevados por toda clase de perjuicios. Por el momento nada podemos hacer a favor de las vastas capas populares cuyo sufrimiento neurótico es enormemente más grave...Ahora supongamos que una organización cualquiera nos permitiese multiplicar nuestro número hasta el punto de tratar grandes masas de hombres. Por otro lado, puede preverse que alguna vez la conciencia moral de la sociedad despertará y le recordará que el pobre no tiene menores derechos a la terapia anímica que los que ya se le acuerdan en materia de cirugía básica. Y que las neurosis no constituyen menor amenaza para la salud popular que la tuberculosis, y por tanto, lo mismo que a esta, no se las puede dejar libradas al impotente cuidado del individuo perteneciente a las filas del pueblo. Se crearán entonces sanatorios o lugares de consulta a los que se asignarán médicos de formación psicoanalítica, quienes, aplicando el análisis, volverán más capaces de resistencia y más productivos a hombres que de otro modo se entregarían a la bebida, a mujeres que corren peligro de caer quebrantadas bajo la carga de las privaciones, a niños a quienes sólo les aguarda la opción entre el embrutecimiento o la neurosis. Estos tratamientos serán gratuitos. Puede pasar mucho tiempo antes de que el Estado sienta como obligatorios estos deberes. Y las circunstancias del presente acaso difieran*

todavía más ese momento; así, es probable que sea la beneficencia privada la que inicie tales institutos. De todos modos, alguna vez ocurrirá... Cuando suceda, se nos planteará la tarea de adecuar nuestra técnica a las nuevas condiciones. No dudo de que el acierto de nuestras hipótesis psicológicas impresionará también a las personas incultas, pero nos veremos precisados a buscar para nuestras doctrinas teóricas la expresión más simple e intuitiva. Haremos probablemente la experiencia de que el pobre está todavía menos dispuesto que el rico a renunciar a su neurosis; en efecto, no lo seduce la dura vida que le espera, y la condición de enfermo le significa otro título para la asistencia social. Es posible que en muchos casos sólo consigamos resultados positivos si podemos aunar la terapia anímica con un apoyo material, al modo del emperador José. Y también es muy probable que en la aplicación de nuestra terapia a las masas nos veamos precisados a alear el oro puro del análisis con el cobre de la sugestión directa, y quizás el influjo hipnótico vuelva a hallar cabida, como ha ocurrido en el tratamiento de los neuróticos de guerra. Pero cualquiera que sea la forma futura de esta psicoterapia para el pueblo, y no importa qué elementos la constituyan finalmente, no cabe ninguna duda de que sus ingredientes más eficaces e importantes seguirán siendo los que ella tome del psicoanálisis riguroso, ajeno a todo partidismo". (Freud, 1919, p.p. 162-3).

Recordemos que este texto es escrito al final de la Primera Guerra Mundial, siendo que por esas fechas se celebraría el Quinto Congreso Psicoanalítico Internacional, en Budapest. Ante la catastrófica situación mundial surgen, los así llamados por Freud, "nuevos síntomas de la época"; el psicoanálisis tendría que posicionarse ante la urgencia de los sujetos cuyos malestares se vinculan directamente con elementos sociales, culturales y económicos desfavorables. Freud siempre tomó en cuenta el orden social y, en el texto citado, se ubicó frente al Estado con un fuerte convencimiento acerca de que éste, las más de las veces (nunca diríamos nosotros) no resuelve las problemáticas de índole pública, en este caso las relativas a la salud. El futuro de Freud es ya nuestro presente, y, aparentemente, en materia de tratamiento de las particularidades del caso y de la intervención en el sufrimiento de las subjetividades, el futuro es bastante sombrío.

Desde el psicoanálisis lacaniano se ha propuesto la distinción entre psicoanálisis aplicado y psicoanálisis puro, siendo el primero "jerárquicamente inferior" que el segundo. No obstante esta categorización ha sido planteada justamente para delimitar las especificidades de los territorios y de los nuevos síntomas con los cuales se enfrenta el psicoanálisis, desde nuestro punto de vista sugerimos y planteamos la puesta en práctica de una clínica institucional de orientación psicoanalítica cuyos fundamentos se desarrollan aquí.

Discurso del amo, discurso del analista

<u>S1</u>	<u>S2</u>
\$	a

Lo anterior constituye la formalización del *discurso del amo*; partiendo del hecho de que un discurso es una forma particular de establecer un *lazo social*, tenemos dentro del orden colectivo la presencia de esta forma de lazo que define los lugares, posiciones y funciones de las subjetividades que, al estructurarse y redefinirse de manera permanente, tenemos que considerar que el discurso de dominación y borramiento justamente de la subjetividad juega un

papel central en la formación y despliegue de los síntomas contemporáneos, donde ciertamente las instituciones toman un lugar muy particular. Una lectura posible sobre la formalización de este discurso con relación a la clínica institucional es la siguiente. El significante amo se ubica por encima del sujeto (que está en falta, que padece síntomas, que sufre) éste (el sujeto se adecua a un lugar de sometimiento hallándose alienado y en una postura de imposibilidad en cuanto a formalizar e intentar desplegar su deseo de acuerdo a su estar en falta. El significante amo cuenta con los significantes del saber, siendo que éstos respaldan y refuerzan la idea de lo “inútil y poco eficaz” que son los abordajes clínicos que trabajan con la subjetividad y, sobre todo, lo inconsciente. En materia de salud tenemos a la Organización Mundial de la Salud (amo) contando son saberes venidos desde la medicina, las neurociencias, la genética, la psicología cognitivo-conductual, el derecho, etc. Las instituciones reproducen, pero sobre todo legitiman lo que un sistema (el estado, el discurso del amo) instala como leyes y políticas públicas, siendo éstas orientadas por la idea de la generalización y el bien para todos. Desde el psicoanálisis tenemos la idea de que todo saber obtura el acceso a la verdad; el sujeto de lo inconsciente queda borrado en tanto las intervenciones desde las instituciones que trabajan con los síntomas contemporáneos parten del uso de diagnósticos descriptivos y de manuales en la intervención, la cual excluye al sujeto. Sin embargo contamos con opciones que a continuación desarrollaremos.

<u>a</u>	<u>§</u>
S1	S2

Partiendo de la formalización del *discurso de analista*, asumimos una postura frente a la clínica institucional que no se atenga al discurso del amo, sus lineamientos e implicaciones. Nos situamos frente al trabajo de intervención ubicando en primer término al sujeto en falta que, no obstante hallarse alienado en su deseo y padeciendo sus síntomas, es posible que éste despliegue los significantes que conciernen a los mismos, lo que implica trabajar con el sujeto de lo inconsciente.³⁶

En el discurso del analista hay una renuncia a la posición de dominio y sometimiento hacia el sujeto y sus padecimientos en nombre del *Todos*; el lugar a tomar se vincula con el tomar al sujeto en su singularidad y excepcionalidad, se toma al *uno por uno dentro de la institución*. Además existe un rechazo por los saberes preestablecidos desde el discurso de la ciencia positivista, las metodologías medibles y generalizantes y los paradigmas cuantitativos. El sujeto en falta, el que asiste a la institución, *quiere saber sobre su padecer, sin embargo no puede*; es allí donde la renuncia a los saberes que pertenecen al *todos* posibilitan que este mismo sujeto al ser interrogado por él mismo dentro de un orden transferencial, modifique paulatinamente su posición subjetiva frente a aquello que le ocurre. Ciertamente existe un encargo social hacia la institución; ante esto nos remitimos al principio propio de la práctica del psicoanálisis, siendo éste totalmente ajeno al discurso del amo.

¿Psicoterapia breve?

³⁶ Ver lo desarrollado sobre el sujeto en el texto *Maltrato infantil. Investigación, teoría y clínica psicoanalítica*. (Moctezuma, G., 2012).

El objetivo de este apartado no se refiere de ninguna manera a la descripción histórica de la psicoterapia breve en tanto “opción” al trabajo clínico dentro de la institución; es a partir de que mostraremos algunos ejes y líneas generales acerca del tema, que plantearemos las razones por las cuales la llamada psicoterapia breve no tiene lugar dentro de nuestra concepción de la intervención clínica en las instituciones. Invitamos al lector a que por su cuenta critique dichas generalizaciones propuestas aquí; no obstante describimos algunos aspectos comunes en estas prácticas las cuales son las siguientes.

- La intervención se centra en una *situación focal*, la cual se relaciona con conflictivas desplegadas en lo inmediato siendo esta situación cambiante de acuerdo al bienestar obtenido. *Los síntomas se van eliminando hasta que la persona de nueva cuenta es funcional.*
- El terapeuta tiene que ocupar un *lugar activo* y mostrar una *actitud comprensiva*, evidencia su *calidez*, da muestras no ambiguas de que *comprende*, es *espontáneo*, crea un clima de *libertad y creatividad*, *motiva y clarifica* los objetivos de la terapia, asume un *rol reeducativo* e incluso *pedagógico*.
- El terapeuta recurre al *vínculo terapéutico* siendo flexible en su técnica y en su persona, adecuándose a las necesidades personales del paciente, incluyendo selectivamente los rasgos personales propios del terapeuta.

Como hemos dicho, muy a grandes rasgos la psicoterapia breve toma en cuenta estos aspectos; por nuestra cuenta los mismos de ninguna manera tienen un lugar dentro de nuestra concepción sobre la posible intervención clínica orientada desde el psicoanálisis dentro de las instituciones, que atienden aquellas problemáticas concernientes a la salud. Justamente nuestra propuesta parte y es orientada por principios que de ninguna manera llevan a la “persona” hacia la adaptación; tanto el lugar del analista como el de su práctica parten de un aspecto básico y fundamental, el cual abordaremos en el apartado siguiente sobre la transferencia.

Antes de desarrollar lo nuestro sobre la transferencia, vayamos a tomar en consideración algunas anotaciones que hace Miller (2008) respecto a algunas posibles intervenciones del analista, las cuales nos parecen tremendamente útiles en la intervención institucional que, como ya se dijo, no las llevaremos al campo de la psicoterapia breve. Dichas observaciones ciertamente pueden suscitar “efectos terapéuticos rápidos”, sin que éstos sean efecto de ninguna psicoterapia breve, sino que en sí, serían productos de una intervención psicoanalítica. Estas puntualizaciones las describimos de la siguiente forma para, posteriormente, dar cuenta de la concepción que tenemos de ellas.

copia ←-----→ reducción

1) repetición	2) convergencia	3) evitación
rasgos ---→ f (x) f (\$1)	(S1) --- significante amo	

La palabra copia significa abundancia; en tanto virtud retórica constitutiva del orador la *copia dicendi* es la abundancia del decir, sucede que para la retórica clásica, nos dice Miller, el decir elocuente es, por excelencia, un decir abundante. ¿Existe relación entre esto y la experiencia psicoanalítica?; ciertamente de alguna forma partimos del apunte o incluso petición: “hable sobre lo que se le ocurra, lo que le pase por la cabeza...o por el corazón, o por donde sea; cualquier ocurrencia díjala, dígalo todo, hable, etc.”. Al momento en que el clínico invita al analizante al ejercicio relativo a la asociación libre, y a sabiendas de que el motor de la cura lo constituye la transferencia, éste último (el analizante) comienza a producir una multiplicidad de discursos cuya *abundancia* llega a ser excesiva, sin embargo dicha situación es sólo aparente, lo cual se constata con el trabajo de reducción. Ante la *copia dicendi* se instaura la posibilidad de que el analista ponga en práctica la *operación reducción*; ésta de ninguna forma debe entenderse como un conjunto de prescripciones técnicas; puede utilizarse en tanto lineamientos generales de orientación de las intervenciones, es decir, la “rapidez de los efectos de la intervención y, por lo tanto la efectividad de la misma” no dependen de ninguna técnica derivada de ninguna psicoterapia breve, sino de *la manera en que el analista cierne elementos significantes, suscita movimientos discursivos y produce actos de puntualización en el decir del sujeto, los cuales generan interrogaciones en el mismo que lo llevan a nuevos eslabonamientos discursivos, donde el sujeto se halla en un lugar diferente frente a lo que le ocurre y frente a lo que dice*.

La operación reducción, ante la diversidad discursiva desplegada en la llamada copia (copiosidad del discurso) consiste en realizar un trabajo de reducción, de acotamiento significativo, el cual consta de tres momentos: *la repetición, la convergencia y la evitación*.

En la *repetición*, el analista tendrá que ejercer la capacidad para ir distinguiendo las constantes o los significantes recurrentes, independientemente de la aparente diversidad y multiplicidad discursiva del sujeto; éste, por ejemplo hablará de las muchas parejas con las que se ha relacionado amorosamente, referirá sus vicisitudes, complicaciones, conflictos, particularidades, afectos y emociones, desengaños, etc, sin embargo ante el funcionamiento de la escucha analítica es posible identificar y situar dichas constantes que podemos llamar *rasgos*. Estos rasgos forman un conjunto mínimo que dan cuenta justamente de que ante la aparente multiplicidad de referentes se despliega la repetición. En la descripción esquemática anteriormente señalada la letra f representa una constante y la x se descompondrá en \$1, \$2, \$3... lo cual constituye la variable o el conjunto de variables; es en éste último ámbito donde se encuentra el sujeto (quizá podríamos ubicarlo dentro de lo imaginario) mientras que el analista ubica que el analizante desconoce e incluso no quiere saber nada de las constantes. Quizá el analizante refiera sus vastas experiencias con Juan, Pedro, Luis, etc; lo que orienta al analista es el hecho de que aparezcan las constantes o rasgos que dan cuenta de la repetición, como por ejemplo los significantes abandono, desilusión, dolor, maltrato, violencia, etc. Hay allí una primera y muy valiosa orientación para el analista.

En la *convergencia*, Miller refiere que ante la operación de reducción surge en la cadena discursiva del analizante un enunciado crucial para la vida del sujeto; es llamado por este autor como “enunciado romano” haciendo referencia al dicho de que “todos los caminos llevan a Roma”. Cabe mencionar que no únicamente es un enunciado, pueden ser varios, enunciados que configuran, ordenan y orientan en su totalidad la existencia del sujeto casi como si fuera un asunto oracular o propio del destino. Estos enunciados mantienen resonancias con la manera en

que el sujeto ha configurado su subjetividad sosteniendo a su vez la organización de su propia existencia. Una analizante durante el tratamiento desplegó en diversos momentos del mismo el enunciado: *“mi madre, al darse cuenta que había parido a una niña, o sea a mí, dijo; pobrecita, es una niña, ahora todos los hombres la van a maltratar y nadie la va a querer ni a respetar nunca”*. Cabe decir que esta mujer ha sido ingresada en más de diez ocasiones en albergues que atienden el problema de violencia intrafamiliar, donde la mayoría de sus parejas han estado a punto de matarla a golpes.

El reconocer la *evitación*, dentro de la operación reducción consiste en que el analista identifique los momentos donde el sujeto se revuelve, rechaza o repudia ciertos significantes que pueden formar parte tanto de la repetición como de la convergencia. Aunque es un hecho discutible, quizá existan relaciones estrechas entre la evitación y lo planteado por Freud, con relación a la resistencia.

De ninguna manera lo anterior pretende ser una prescripción técnica; la operación reducción no tiene que ser entendida como un conjunto de estrategias técnicas, simplemente es un elemento ordenador que le permite al analista situarse ante su práctica de manera tal que le dará todo su peso y valor al sujeto de lo inconsciente, al discurso y al orden del lenguaje, poniendo distancia y claridad ante los efectos y despliegues de lo imaginario.

Estructura mínima que sostiene el trabajo clínico en la institución

A partir de que hemos desarrollado algunos planteamientos sobre la orientación que puede tomar nuestro trabajo, hay que considerar que también es necesario explicitar el conjunto de elementos relacionados y regulados entre sí que, de atenernos a ello, podemos soportar el quehacer clínico que ponemos en juego dentro de una institución. Para tal efecto es fundamental referirnos a los planteamientos y desarrollos de Di Ciaccia en el trabajo con niños autistas y psicóticos³⁷, donde la referencia básica es nombrada (esbozada por Miller) como *la práctica entre varios*. A la fecha y a título personal, no se ha desarrollado ningún dispositivo de trabajo clínico institucional tan efectivo y consistente como éste, ante lo cual es necesario comentar los cuatro ejes que conforman el mismo.

1) *El clínico (nombrado desde la práctica entre varios como partnership u operador)*: Cada miembro del equipo, cada clínico debe procurar una posición subjetiva tal que ponga su deseo en el trabajo, el cual *le otorgará cierto cauce y sentido a su inefable y estúpida existencia*. El clínico tendrá que esforzarse por renunciar a ubicarse en una posición dual frente a los sujetos que atiende; éstos de ninguna manera serán situados como objetos de goce, sino, tal cual como sujetos deseantes y sujetos del inconsciente. El clínico tendrá excesiva claridad con relación a que *se halla permanentemente en falta*, sin embargo su deseo es puesto en juego en la institución de tal forma que quiere y necesita producir un saber, a sabiendas de que *lo único que tendría que saber dentro de su labor clínica es saber ignorar lo que sabe*.

³⁷ Los cuales son retomados, constatados y mejorados en nuestro país por el excelente e invaluable trabajo de Miriam Gutiérrez y Antonino Bori, así como por Martin Egge en Italia (ver referencias bibliográficas).

2) *Reunión del equipo clínico*. Este eje no se limita a las funciones de coordinación y organización, no obstante las mismas se despliegan en este lugar; aquí cada clínico despliega lo producido con anterioridad que se refiere a un saber en suspenso, es decir, el clínico no se satisface con su propio saber elaborado para cada caso; lo que busca es cierto ritmo para la construcción de cada caso, el cual podrá obtenerse no a manera de supervisión colectiva, sino en forma de *mantener un saber no saber entre varios*. Esta reunión tiene cuatro funciones fundamentales. En primer lugar suscita el hablar de cada caso, dándole un lugar de discurso al sujeto en cuestión; *el sujeto es posicionado en tanto efecto de discurso*. En segundo lugar la reunión produce un efecto de *separación*, separación del saber particular de cada clínico con la intención de abrir perspectivas no consideradas por el mismo, abriéndose la posibilidad de *esperar otro saber sobre el caso*. En tercer lugar la reunión es considerada una *coordinada única de freno de goce*, es decir, todo lo dicho fuera de la reunión únicamente tendrá un valor de charla y comentario gozante, ya que fuera de la misma es posible que los supuestos e hipótesis del clínico sean mantenidas en una perspectiva dual, imaginaria y narcisista. En cuarto y último lugar la reunión posibilita la *construcción y elaboración de un saber* donde, como se ha dicho, este saber de ninguna manera tendrá efectos de certeza y dominio. Cada clínico despliega sus elaboraciones acerca del caso, siendo viable que cada caso efectivamente constituya y concierna al sujeto en cuestión.

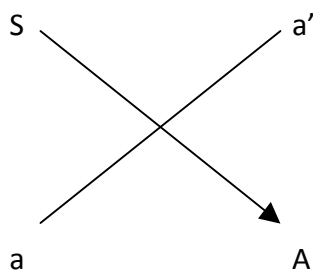
3) *El coordinador clínico* (preferimos rechazar el término). Éste no se ubica en ningún momento en el lugar de sujeto supuesto saber, creemos conveniente situarlo en tanto *semblante del vacío ante el trabajo clínico*; es decir que quien ocupe este lugar no debe dirigir, supervisar o controlar, no tiene por qué interesarse en la labor administrativo-burocrática; *se posiciona totalmente fuera de la posibilidad del uso del poder*. Su función tiene que ver con *garantizar el vacío que posibilite las elaboraciones de cada clínico*, tendrá que cuestionar todo saber-certeza, cuestionar e incluso romper cualquier fenómeno de grupo y/o de identificación; su lugar es similar al “más uno” dentro de la concepción de Lacan sobre el dispositivo del cartel. El coordinador tendrá que esforzarse en todo momento por *no saber nada, garantizar y sostener el semblante del vacío y de la nada*. Lo imaginario, en estricto sentido, es dejado a la función del coordinador administrativo, quien aquí no nos interesa.

4) *Referencia teórico-clínica*. ¿Freud-Lacan únicamente?, de ninguna manera. Todo clínico tendrá que responsabilizarse por su formación, la cual apunta al *ser del psicoanalista y al hacer clínica apropiadamente*.

La transferencia, lo imaginario y lo simbólico

La transferencia, en tanto motor de la cura, nada tiene que ver con el mencionado vínculo terapéutico, la alianza terapéutica o “la relación emocional del paciente con el analista que le permitiría el primero aprender y corregir sus patrones de conducta y actitudinales desadaptativos”. La transferencia va más allá de la “definición clásica” relativa a la reedición o reactualización de una relación significativa del pasado del paciente en la persona del analista. Es a partir de Lacan que se establece la diferencia entre las dimensiones simbólica e imaginaria de la transferencia, siendo el esquema L la representación de su articulación presente dentro del tratamiento analítico, y es a partir de esta conceptualización que es posible distinguir y

orientar tanto lo que el analizante despliega en el orden narcisista como en el orden del discurso. Una variación de dicho esquema es la siguiente:



Antes de plantear nuestras ideas vayamos a describir algunos presupuestos básicos sobre el esquema, cuya utilidad se refiere a una posible orientación en lo que ocurre dentro del tratamiento y de la intervención clínica relativa a los problemas que nos conciernen desde las instituciones. El eje a-a' corresponde a lo imaginario, es decir a lo *interpersonal*, lo *narcisista*, el *otro*, el *yo* y la *dimensión de las identificaciones*; es aquí donde ubicamos, por nuestra parte todas las prácticas psicoterapéuticas, incluida la psicoterapia psicoanalítica perteneciente a la psicología del yo. La transferencia trabajada desde este único lugar lleva al terapeuta a recurrir a las ideas de alianza terapéutica, área libre de conflicto, contratransferencia, etc. donde la finalidad de la intervención consiste, básicamente en adquirir funcionalidad y lograr la mayor adaptación posible al entorno del paciente. Es la dimensión de la transferencia que engaña, en tanto el yo posee una función de desconocimiento, tal como se plantea en el estadio del espejo; las más de las veces la intervención del terapeuta que se ubica en esta dimensión corresponde a la sugestión. Por nuestra parte creemos distinguir la intervención *desde lo imaginario* a la que puede situarse *en lo imaginario*, ciertamente del analizante y no del analista. Si se interviene desde lo imaginario se parte de la idea ilusoria de que el trabajo analítico consiste en una relación simétrica y de reciprocidad, es decir de yo a yo (el del paciente y el terapeuta). Pensamos que las intervenciones en lo imaginario se relacionan con un posible *influjo analítico*, no a una sugestión, las cuales apuntarían al señalamiento de que el yo del analizante (o cualquiera de los elementos mencionados sobre lo imaginario) *obstaculizan la aparición y despliegue del sujeto de lo inconsciente que se dirige a Otro*, siendo esto lo que se relaciona con el eje S-A.

Por otra parte, conviene considerar otro aspecto vinculado a el orden institucional en tanto lugar también de la transferencia; es decir, no únicamente el analista o terapeuta es situado en este lugar (siendo el mismo asumido desde el discurso el amo o el del analista) sino que también se establece un *orden institucional de la transferencia*, el cual, a nuestra forma de ver se instala en la vertiente imaginaria de la transferencia. El sujeto que entra en un dispositivo clínico orientado desde el psicoanálisis en el ámbito institucional, antes de producir un significativo amo (S1) sostenido y escuchado por el analista, existe el despliegue de significantes identificatorios que circulan en el Otro, es decir, al inicio de la intervención aparecen cuestiones tales como “vengo aquí porque soy una mujer maltratada y aquí atienden ese problema”, “soy una víctima de violencia sexual”, “he padecido toda mi vida escolar de bullying”, etc. Nos parece este un asunto importante a considerar, ya que el saber posible sobre la cuestión que trae al sujeto a la institución, además de afectar la producción del sujeto supuesto saber (en tanto de inmediato se ubica al clínico como especialista) el mismo (el sujeto) se instala de forma

sobreidentificada, donde el orden narcisista (por lo general) se monta sobre múltiples variaciones relativas a perjuicios padecidos por diversas causas, lo cual en términos unívocos y generales se refieren al significante *víctima*. Un posible matiz sobre el matema de la transferencia puede ser el siguiente, donde *Ssi* se refiere al *sujeto sobreidentificado* que se dirige al *Se*, es decir, no al significante cualquiera que se halla del lado del analista, sino al *significante especialista*. Todo lo anteriormente señalado y propuesto tiene que ser considerado por el clínico en función de intervenir para *perturbar* este exceso de identificación, interrogando al sujeto sobre el lugar que ocupa y de que manera atribuye sentido (o no) a las así llamadas variaciones sobre el *significante víctima*.

Si bien hemos mencionado la afectación del posible sujeto supuesto saber en tanto también “encarna o representa a la institución”, básicamente hemos conservado el piso inferior del algoritmo tal como lo plantea Lacan; ciertamente el analista en ningún momento tendría por qué detentar este lugar de representante de la instancia institucional, de lo contrario de forma inmediata asumiría un lugar propio del discurso del amo en tanto representante de un saber que no concierne al sujeto, sino a los dictámenes, lineamientos, pautas, coordenadas, intereses y proyectos constituidos, implementados, ejecutados y evaluados por Otro absoluto y/o por un Amo total, siendo la intervención un acto de adiestramiento y dominación en nombre del Bien común o del Soberano bien dándose los efectos siniestros mencionados con anterioridad relativos a la destrucción del sujeto dando paso al in-dividum-igual-generalizado y producto de la “globalización”. La variación sobre el algoritmo podría escribirse así:

Ssi Se —————→
s (S1, S2...Sn)

Dimensiones del síntoma

Ya en el texto *Introducción al Dispositivo de Diagnóstico, Subjetivación e Intervención en Violencia* comentamos (basándonos en Nasio, 1992) cierta diversidad de vertientes y dimensiones del síntoma al intervenir desde el psicoanálisis; aquí en este apartado nos centraremos en dos de ellos: *su vertiente significativa* y *el síntoma en tanto signo*. En el mencionado texto partimos del supuesto de que el síntoma, el cual puede cobrar cualquier dimensión referente a alguna conflictiva atendida dentro de las instituciones (principalmente nos referimos a problemáticas así llamadas de salud) es una formación de lo inconsciente, lo cual implica que es un producto o despliegue del retorno de lo reprimido; es en función de esto que concebimos al síntoma como un significante reprimido que retorna, perturbando la vida del sujeto. Ante esta situación, y tomando en cuenta que el sujeto es un significante que representa a otro significante, situamos a este (al significante) como enlazado o encadenado a un discurso, donde otros significantes remiten a otros tantos; a partir de esta cuestión, tenemos enfrente una problemática concerniente al final de la intervención, no del análisis, dentro del ámbito institucional, siendo que ésta (la institución) recibe un encargo social que de ninguna forma puede desconocerse. Es posible entonces pensar y problematizar el asunto en términos de la imposibilidad de tomar esta vertiente, es decir la dimensión significativa del síntoma, ya que la misma implicaría una dificultad insalvable en cuanto a la forma de terminar dicha intervención.

La dimensión significativa del síntoma es posible únicamente en el análisis, no en el trabajo clínico institucional.

Ante esto, consideramos pertinente tomar el cauce del síntoma en tanto signo; a partir de que el mismo otorga sentido al síntoma es que se abre la posibilidad de establecer “criterios” de terminación de la intervención donde el sujeto acceda a un *enfrentamiento con un nuevo (o un primer) sentido* a todo aquello que le ocurre concerniente a la problemática que lo trae a la institución. Para acceder a esta vertiente del síntoma, hemos dicho que la condición necesaria, más no suficiente para el inicio del trabajo consiste en establecer una rectificación e implicación subjetiva, lugar donde el sujeto sitúe significantes que lo involucren directamente en lo que padece. *Si la dimensión de signo acerca del síntoma es alcanzada y asumida por el sujeto, es reconocida y asumida por el sujeto puede considerarse terminada la intervención dentro de la institución.* Dicho supuesto nos confronta con la posible asunción de una postura ética del lado del analizante.

Clínica institucional orientada desde el psicoanálisis...¿qué ética?

La postura ética posible del lado del analista es la relativa a que quien asiste a la institución, es decir el analizante, tome una posición de responsabilidad ante lo que dice, piensa y hace, sin embargo es pertinente e incluso necesario plantear elementos referentes a la ética en términos clínicos, es decir, habría que ubicar aspectos del caso trabajado que nos permitan orientarnos en tanto si efectivamente este lugar ha sido asumido por el analizante.

Lo que proponemos en tal sentido puede situarse desde dos vertientes: *la decisión/inercia y el arreglárselas con el síntoma*; las cuales lógicamente mantienen especificidades en la clínica que tendrían que ser ubicadas desde el caso por caso.

En lo tocante a la decisión/inercia, concebimos este aspecto a partir de que el síntoma *insiste en su despliegue perturbador* de la vida del sujeto, teniendo (el síntoma) una estructura de *repetición*. El sujeto al verse confrontado con su demanda, y sobre todo con todo aquello que se halla alrededor de la misma (personajes, pautas de relación con los mismos, afectos y emociones predominantes, fantasías, etc.) también se encuentra confrontado con el objeto de dicha demanda; a pesar de que hay multiplicidad de objetos relativos a esta cuestión, partimos del hecho ya mencionado de que el objeto de la demanda, por excelencia es un objeto que produce *frustración*, siendo la repetición la forma más radical de expresión de la demanda. Ante tal situación, y en términos clínicos, observamos una marcada *inercia que empuja al sujeto hacia el empeoramiento de su situación*, la cual, al ser reconocida por el sujeto en tanto efecto de la intervención institucional, abre la posibilidad él mismo de acceder a un lugar de (aunque en ocasiones mínima) *decisión*.

Cuando nos referimos a la vertiente *arreglárselas con el síntoma*, tenemos que aclarar que ese posible arreglo lo ubicamos, desde nuestra perspectiva en el *orden imaginario*. Con esto nos referimos a que *el sujeto, al momento de acceder al lugar de reconocimiento de la demanda y sus implicaciones tiene la posibilidad de decisión relativa al arreglo de su imagen y a la restitución de la dimensión narcisista, reconociendo también los elementos puestos en juego en*

el lazo con el otro y el semejante, teniendo opciones de identificación y desplegar aspectos concernientes a la posibilidad de enlazarse en lo simbólico con menores estragos en la vida del mismo.

Bibliografía

- Ávila, A. y Poch, J. (comps.) (1994), *Manual de técnicas de psicoterapia. Un enfoque psicoanalítico*. España, Siglo XXI.
- Balint, M., Ornstein, P.H. y Balint, E. (1985). *Psicoterapia focal. Terapia breve para psicoanalistas. Modelo desarrollado en la Clínica Tavistock*. España, Gedisa.
- Delgado, O. y Goldenberg, M. y cols. (1993). *La transferencia en la clínica psicoanalítica*. Argentina, Lugar.
- Egge, M. (2008). *El tratamiento del niño autista*. España, Gredos.
- Eliacheff, C. (1997). *Del niño rey al niño víctima. Violencia familiar e institucional*. Argentina, Nueva visión.
- Freud, S. (1918). *Nuevos caminos de la psicoterapia psicoanalítica*. O.C. 17. Argentina, Amorrortu.
- Fundación del Campo Freudiano. (1992). *Las estrategias de la transferencia en psicoanálisis*. Argentina, Manantial.
- Gutiérrez, M. y Bori, A. (2006). *Habitar el discurso. El tratamiento en institución de los graves trastornos psíquicos infantiles*. México, APOL.
- Lacan, J. (1957). *El seminario 5. Las formaciones del inconsciente*. Argentina, Paidós.
- Lacan, J. (1959). *El seminario 7. La ética del psicoanálisis*. Argentina, Paidós.
- Lacan, J. (1969). *El seminario 8. La transferencia*. Argentina, Paidós.
- Lacan, J. (1964). *El seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Argentina, Paidós.
- Lacan, J. (1969). *El seminario 17. El reverso del psicoanálisis*. Argentina, Paidós.
- Lacan, J. (1972). *El seminario 20. Aun*. Argentina, Paidós.
- Laurent, E. (2003). *Los usos del psicoanálisis*. España, Paidós.
- Le Gaufey, G. (2010). *El sujeto según Lacan*. Argentina, El cuenco de plata.
- Miller, J-A. (2003). *La práctica analítica*. Argentina, EOL, Paidós.
- Miller, J-A. (2003). *La experiencia de lo real en la cura psicoanalítica*. España, Paidós.
- Miller, J-A. (2005). *Efectos terapéuticos rápidos*. España, Paidós.
- Miller, J-A. (2006). *Introducción al método psicoanalítico*. Argentina, EOLIA, Paidós.
- Miller, J-A. y Laurent, E. (2006). *El Otro que no existe y sus comités de ética*. España, Paidós.
- Miller, J-A. (2008). *El partenaire-síntoma*. España, Paidós.
- Nasio, J. (1992). *Cinco lecciones sobre la teoría de Jacques Lacan*. España, Gedisa.
- Nasio, J. (1994). *El inconsciente es un nudo entre analista y paciente*. Argentina, Nueva visión.
- Porge, E. (2007). *Transmitir la clínica psicoanalítica*. Argentina, Nueva visión.
- Salles, M. (coord.) (2003). *Manual de terapias psicoanalíticas en niños y adolescentes*. México, Plaza y Valdés.
- Silvestre, M. (1987). *Mañana el psicoanálisis y otros textos*. Argentina, Manantial.
- Waisbrot, D. (2002). *La alienación del analista. Efectos de la institución del psicoanálisis en su subjetividad*. España, Paidós.
- Zeig, J. y Gilligan, S. (comps) (2004). *Terapia breve. Mitos, métodos y metáforas*. Argentina, Amorrortu.

Del empuje-al-estrago, al empuje-a-la creación en el niño autista...Romper el lenguaje

(Mariana Alba de Luna*)

Por su posición subjetiva, el niño autista no dispone de un Otro simbólico. Sin embargo, nos parece que el hecho de defenderse constantemente de la intrusión de la voz y de los Unos de *lalengua* del Otro, nos desvela una cierta relación a un Otro absoluto en un real que le estraga. ¿Para qué le sirve la llamada “defensa autística”, tan evocada por diversos autores? Si el niño ocupa tanto tiempo en mantener una inmutabilidad alrededor de él y de su mundo, acaso no sea porque el Otro no exista para él, sino porque no hay Otro sino demasiado real. El lenguaje se revela pues ser, de manera transclínica, el instrumento de un traumatismo singular. Su rechazo del vínculo hay que tomarlo del lado de la causalidad psíquica y de una decisión del ser, tal vez como modo de respuesta a lo real y a los Unos de *lalengua* (significantes) que le convocan.

En la clínica del autismo constatamos que el lenguaje es un objeto a controlar entre otros, pero no de igual importancia en cuanto al destino del síntoma. ¿De qué manera los niños autistas se prenden o no del lenguaje en el que ellos mismos están capturados aún a su pesar?

Pensamos que la emergencia de una primera palabra-significante es un momento capital e ineludible para su destino existencial. Lacan calificaba al niño autista de “*verboso*”, ya que el autista parece siempre vinculado a la voz. Por nuestra parte, propondremos diferenciar las posiciones del niño autista frente al lenguaje en tres entidades subjetivadas, siempre en relación a la voz: los sonoros, los verbosos y los constructores. Ciertamente, cada sujeto tiene algo que decir, pero desde un lugar bien singular. Hay pues diferentes posiciones del niño autista frente al lenguaje y frente a su rechazo a la enunciación.

Los autistas sonoros...

Los autistas sonoros son aquellos que han recurrido a un neo-balbuceo para contenerse. A veces hacen uso de su voz como órgano, metrónomo que da vida a sus movimientos. Estos sujetos están aún encerrados en lo que diferentes autores, de Bleuler a Kanner, Malher, Tustin, Klein y tantos otros clínicos, han definido como *el autismo infantil precoz*. Están en una posición que calificaremos de “empuje-al-estrago”. Todo parece condenarlos a una muerte psíquica, en un vacío existencial donde parece reinar una pulsión de muerte muy invasiva. Los autistas sonoros viven en un estado de existencia como siendo trozo naciente del ser, un ser con las pulsiones desarraigadas o desatadas, que lo empujan a lo peor. Un ser siempre en gestación



Psicóloga Clínica, psicoanalista, Miembro de la ACF-IdF, Francia, Groupe de Investigación Autismo, Universidad Rennes 2, Francia, Hospital de día Clos Benard, Aubervilliers, Francia

antes de decidirse a hacer un franqueamiento y producir al menos un trocito de palabra a fin de ceder sobre su goce.

Pero a pesar de este empuje incontrolable de la pulsión destructiva de los vínculos con los otros y el lenguaje, estos niños logran mantenerse vivos! ¡Y se aferran a ello! Ningún síndrome de hospitalismo, definido por Spitz, en el autismo (salvo una cierta analogía en cuanto a la fase de retirada y de rechazo al contacto, que son definidos como una depresión anaclítica), sino un modo singular de estar en el mundo. La originalidad en Spitz es, como dice Druel-Salmane, es la de *“querer cernir el momento donde surge la relación entre el sujeto y el objeto, el momento en que con lo indiferenciado se produce la diferencia”*³⁸. Ese es el punto esencial para nosotros. Conservaremos, pues, la hipótesis de que la voz es para el niño autista uno de sus objetos primarios por excelencia con el cual él puede producir : la diferencia.

La temporalidad es una amenaza, y todo ruido y cambio les aterrorizan. La inmutabilidad de una pequeña “nada” es, para los autistas sonoros, lo que ellos han logrado mantener a su alrededor, lo que buscan proteger. Mientras nada les anime a salir de su modo defensivo frente a un *real* que les abruma, ellos permanecerán anclados en el estrago. Y muy a menudo, pegados a los objetos autísticos que constituyen con sus rotaciones circulares, una barrera rítmica sonora para separarse del mundo, pero que les permite conservar una mínima pulsación de viviente. Los comportamientos binarios “on-off”, o de conexión-desconexión están muy presentes. No soportan escuchar la voz del Otro, que frecuentemente les produce horror. Su mirada es casi inexistente. La esquicia del ojo y la mirada no ha podido operar, y en lo real, el niño está pegado al ojo que se mira a sí mismo, que quisiera mirarse, o a la boca que se besa a sí misma. Ningún trazado del cuerpo viene a ceñir su imagen de tener un cuerpo. Los reflejos son espejismos y el niño no se reconoce en el espejo. El autiste quisiera fundirse dentro! El cuerpo del niño no ha sido capturado por el significante y los Unos de la lengua le han dejado fijado, inexorablemente, a una posición de objeto para el Otro. Están presentes las tentativas de constituir un borde, pero aún no bien definidas a falta de inserción de un mínimo de borde simbólico. Rosine Léfort dice, hablando de Marie-Françoise, que *“lo que podría pasar por un pequeño grito de llamada no la remite sino a la inmediatez de su eco, y no al Otro”*³⁹.

Si *“la palabra es la muerte de la Cosa”*, esto quiere decir, acaso, que la palabra es la muerte. Jacques-Alain Miller dice *“la pulsión de muerte designada por Freud es inherente al parlêtre”*⁴⁰. El sujeto autista sin la *a-cosa*, sin objeto, no puede existir, él es *la cosa* en lo real y depende de ella para existir. Entonces, para no matarla, a veces, se calla. El filósofo Wittgenstein decía también: *“De lo que no se puede hablar hay que callar”*⁴¹. ¡Es el agujero del estrago!

Pero al acompañar a los niños autistas, aceptando esta puesta a distancia que nos imponen, descubrimos que es posible el diálogo con ellos. El síntoma es ya una solución, y no una condena.

El niño capta un pequeño detalle para darle una dinámica a su cuerpo. Un pequeño objeto arrancado al vacío o al Otro real, a quien no parece faltarle nada, les permite inscribirse en un

³⁸ Druel-Salmane, G., *Construcción del síndrome autístico por Léo Kanner*, Tesis doctoral, Rennes 2, Francia, 2002, page 431

³⁹ Léfort R., *“El hueso del real”*: sobre *Nadia y el niño al lobo*, in *Analytica* N°36, Un tratamiento del real, 1984, page 13 (version francesa).

⁴⁰ Miller, Jacques-Alain., *Clinica ironica*, in *L'énigme et la psychose*, pag 7 (Miller, JA., Clinique ironique, in *L'énigme et la psychose*, page 7

⁴¹ Wittgenstein, Ludwig in *Tractatus logic-philosophicus*, 1921

tratamiento operante de lo real. J.R. Rabanel dice respecto al trabajo con el autista: *“hacer del Uno el punto de partida hacia el Otro”*⁴². Así pues, del encuentro con un Otro que inscribe su hallazgo, en un deseo de dejarse enseñar por ese niño asombroso, dependerá el nacimiento de un Otro a su medida. Y esto, a partir de lo real y del no-sentido, y no de lo simbólico. El trabajo con el niño autista va entonces de un otro (*autre*) al Otro (*Autre*). Lacan dice que *“es la transferencia lo que hace existir al Otro”*.

Un día, Tomy se encontraba sentado en el suelo manejando sus pequeños objetos, pegado a la pared del pasillo. Entre sus piedrecitas se encontraba un pequeñísimo trozo de papel. El hacía caer éste a la altura de sus ojos y seguía su lenta trayectoria hasta el suelo. Yo estaba impresionada al constatar la calma que rodeaba la escena, la contemplación del niño ante ese trocito de ligero papel que él hacía revolotear ante sus ojos. Pero, lo que sobre todo había retenido mi atención era que el niño ¡trataba de decir fonemas para acompañar la caída de ese frágil objeto! Mientras que ese objeto tan ligero se movía dinámicamente en el aire, el niño, mirándolo, enunciaba *“ma-me-di-du-de”*.

La danza que efectuaba ese papel daba un ritmo y una dinámica que venía ahí a prestarse a la palabra. Tomy observaba ese movimiento con sus ojos y reía y cantaba ante ese objeto que él lanzaba separado de él. Separándose de su objeto, no parecía experimentar más ante él un agujero sin significación, sino un pequeño espacio que por el contrario, le permitía hacer existir algo: inscribir sonidos! Ahí, en el intervalo de la caída, había el tiempo, espacios a llenar, como en una partitura musical. La piedrecita es un objeto duro que por su peso cae rápido y en línea recta, mientras que la caída del pedacito de papel parecía dibujar, cada vez, una trayectoria diferente. El movimiento escandido del papel, le permitía inscribir sonidos sin ser a continuación afectado por efectos en su cuerpo, como ocurría con la piedra (meterse el dedo en el ojo). Tomy intentaba inscribir algo importante para él.

En el momento en que se puso a reír volviendo a coger el papel, elegí decirle: *“¿Puede ser que cuando los ‘ma-me-di-du-de’ salen volando de tu boca te hace sentir a ti algo extraño ?”*. Tomy se rió mirándome, luego permaneció ahí canturreando la danza melodiosa de su pequeño papel volador. Tentativas de decir por parte del clínico, de las que no mediremos el alcance posible. Pero, en tanto que partenaires del niño, lo que podemos ofrecer a Tomy es justamente un don de palabras, partiendo de sus significantes, un don que pueda inscribirlo en el Otro en tanto que sujeto en lo simbólico.

Los verbosos... Emergencia de la palabra significativa

Los niños autistas tardan mucho en tomar la palabra. Algunos no lo hacen jamás. Pero otros toman el riesgo mínimo de lado de la palabra: son los verbosos⁴³. Su posición subjetiva está en oposición a cualquier mutismo o sonoridad. Lacan, en contradicción con Bleuler, propone centrarse sobre la enunciación, sobre el peso de las palabras, y no sobre el repliegue. ***“On ne lâche pas un mot comme ça!”***⁴⁴, (No sueltamos así como así una palabra!) dice. Cuando los sujetos autistas se arriesgan a decir palabras, en una ecolalia inmediata o diferida (términos de

⁴² Rabanel, J.R., *Nonette : Une pratique de l'apparole*, in *apparoles*, Le Poinçon ; oct 2007, page 38

⁴³ Término que aporta J. Lacan en 1975.

⁴⁴ Lacan, Jacques., *Seminario*, libro XX, Aun (*Encore*).

Kanner), su pronunciación es siempre original y sin expresividad, casi robótica. La ecolalia diferida es para Panayotis Kantzas⁴⁵, una actividad “*contemplativa*” con un componente significativo. Podemos entonces decir que es la *materalidad* de la palabra lo que el niño contempla. Sin embargo, ¡los autistas no son pericos ni robots hablantes! Las palabras que ellos toman de la lengua del Otro tienen para ellos una lógica singular. ¡Su lengua es una manifestación del ser!

El autista se las arregla solo con pedazos de lenguaje. Las palabras son más bien emitidas que habladas, están molidas, cortadas. Esto le permite, tal vez, quedar camuflado, pasar desapercibido como sujeto del deseo, y no arriesgarse a perder completamente la *a-cosa*. Algunos niños llegan a constituir un “*repertorio mental memorizado*”, término utilizado por Maleval. Este mismo autor subraya que la “*verbosidad*” de los autistas indica un problema de enunciación, signo de una carencia enunciativa⁴⁶. Así, ese niño de 7 años que un día, saliendo del baño horrorizado y como alucinado tras haber escuchado el ruido de la taza de baño al jalarle, gritó: “*¡Escuchen lo que tengo que decirles!*”. Para, a continuación, volver a su parloteo habitual. La voz es pues, para algunos autistas, un goce vocal oculto detrás de la palabra, en la cual no hay sujeto de la enunciación.

Hemos constatado que para que un niño autista devenga *verboso*, es necesaria una operación artificial que barre en lo real algo de la mirada. Especie de suplencia de la imposible esquicia del ojo y la mirada, que en el autismo y la psicosis permanece problemática. Nos parece que a partir del momento en que un cierto *bordage* de la mirada es obtenido por el niño autista, también algo es posible del lado de la enunciación de una primera palabra-significante. Pero esto no adviene sin pasar igualmente por la construcción de un doble imaginario o real sobre el cual el niño autista podría apoyarse para dar nacimiento, a un semblante de cuerpo constituido y a una nueva existencia entre los otros. Hay ahí, un punto de bascula donde la mirada se desplaza y permite en el niño la asunción de al menos una palabra-significante que le sirve para “decir-todo” y hacer así un avance hacia la palabra. El vínculo a los otros y al mundo comienza entonces a modificarse, no sin una enorme angustia y un gran desgarró. Pues, para ellos, hablar es vaciarse del interior.

Mély pasa los primeros años de trabajo repitiendo continuamente un “*bichi-bichi*”, sobre todo cuando se encerraba en su mundo hecho de espejismos, de espejos interpuestos para mirar a los otros, siempre impregnada de una rabia feroz y de un rechinar de dientes como un perro rabioso. Un día comenzó a interesarse por los pequeños personajes y animales de plástico encontrados en el salón de trabajo. Mély exigía tiránicamente de mí una presencia exclusiva, silenciosa, distante y distraída. Me lanzaba miradas a través del espejo para verificar que yo no me movía. El espejo no le servía para mirarse, pues ella parecía mirar siempre a “otra”, a veces incluso a un amigo imaginario. ¡Se servía del espejo para tener al Otro en la mira (en el ojo)! Si yo me movía de mi silla, ella ponía la mano delante y gritaba: “*¡no!*” Única palabra a su alcance y siempre acompañada de ese gesto. Era con esta única condición como podía entonces ella ocuparse de sus objetos. Yo tenía la impresión de formar parte de su decorado mental, de ser un Otro cosificado.

⁴⁵ Kantzas, P., *Le passe-temps d'un dieu, analyse de l'autisme infantile*, INSERM U, Editions Dialogues 69, 1987 (*Pasa tiempos de un Dios, analisis del autismo infantil*)

⁴⁶ Maleval, Jean-Claude, “*Plutôt verbeux les autistes*”, in la Cause Freudienne N°66, 2007 (*Mas bien verbosos los autistas*.)

Mély quería inscribir un menos en el cuerpo del otro: un menos de mirada, un menos de palabra, un menos de actuación. Nosotras trabajamos juntas desde hace más de tres años. Es posible que durante todo ese tiempo haya podido convertirme para ella, poco a poco, siendo “dócil”, en una especie de doble capaz, por mi presencia, de contener su goce desbordante. Pero, a veces, desobediente, yo elegía decir una o dos palabras que ella había comenzado a aceptar sin enfadarse demasiado. Un día en que Mély estaba ocupada en construir montajes con sus pequeños personajes, y yo hacía como que escribía algo, de repente vino a buscarme tomándome delicadamente de la mano. Me llevó junto a sus objetos y me dirigió una primera palabra-redoblada, muy melodiosa: “¡Mira, mira!”. Señalaba con su mano algo en su pequeño escenario. Ahí, nada de espejo interpuesto, sino una dirección, una flecha apuntando hacia el objeto, otro que ella o yo.

Después de un tiempo, durante el cual Mély insistía en su conminación melodiosa, me ví forzada a mirar más allá de lo que yo creía ver... ¡Y descubrí uno de los personajes que se había caído, acorralado entre el mueble y la pared! Me arriesgué entonces a decirle –*Pero sí, ¡mira! ¡Se ha caído ahí! ¡No se ha perdido!* Luego de un tiempo, opté por devolverse. Y una vez que ella hubo recogido al pequeño personaje en sus manos, se puso entonces a repetir alegremente ese redoblamiento del “¡mira, mira!”. –*Pero sí, ¡mira, mira!, le dije..* A lo que ella reía de una manera nueva, respondiéndome con un “bichi-bichi” fenomenal. Luego, comenzó a usar ese “mira-mira” para interpelarnos y pasó a utilizarlo en situaciones muy diversas. Poco a poco su vocabulario se fue enriqueciendo y cesó de interesarse en el espejo. La vida comenzaba más allá del espejo.

Los constructores... Una creatividad lingüística

No todos los autistas hablan, y algunos se ponen a hablar correctamente de golpe a una edad tardía. Respecto a los niños muy pequeños, hemos visto que pueden quedar respecto al lenguaje en diferentes posiciones subjetivas. Pueden evolucionar hacia una creatividad de recreación de la lengua o permanecer anclados a la sonoridad y a la ecolalia. Es posible también que para el niño autista, que no dispone de la estructura del fantasma, esas tentativas lingüísticas sean tentativas de escritura, al menos entre dos elementos del nudo R-S-I. Pero todas sus creaciones pueden tomarse como tentativas de interacción, a condición de que haya al menos uno que haga acuse de recibo.

De entre los once niños seguidos por L. Kanner, los dos niños que se habían beneficiado de un entorno respetuoso de sus síntomas, con atenciones particulares y sensibles a su patología, fueron aquellos que adquirieron un lenguaje más rico y que pudieron construir un semblante de vínculo social: Donald y Frédéric. Kanner, en el artículo de 1971, señala a propósito de Donald T.: “*gracias a la sabiduría intuitiva de una pareja de granjeros que supo hacerle utilizar sus fútiles preocupaciones con fines prácticos, y al mismo tiempo le ayudaron a mantener el contacto con su familia y un empleo regular*”⁴⁷. Nos parece que esta asombrosa expresión coincide con nuestro deseo de trabajar siempre cercanos al pequeño detalle y a las “fútiles preocupaciones” del niño autista, para poder pretender ser “domesticados” y enseñados por él.

⁴⁷ traductions inédites des articles de Kanner, Druel-Salmane, Construction du syndrome autistique par Léo Kanner, Thèse doctorat, Rennes 2, 2002, page 823

Lacan, en la Conferencia de Ginebra, dice respecto a los autistas que estos *“articulan muchas cosas, y que eso que ellos articulan se trata justamente de ver donde lo han escuchado”*⁴⁸. La enunciación de un niño autista es pues un momento sumamente importante en su evolución. Los autistas no eligen las primeras palabras que pronuncian por puro azar. El peso de las palabras, lo hemos subrayado con Lacan, ¡es muy serio!

Algunos niños autistas utilizan palabras que les sirven para manipular los sonidos emitidos como una cantinela; otros avanzan en el manejo de las palabras como objetos *a* en su “materialidad”, para intentar expresarse o hacerse entender. Otros, reconstruyen el lenguaje de una manera más rica y característica del autismo : son “los constructores” de un nuevo vínculo al lenguaje. Van, inversamente, del lenguaje del Otro hacia la lengua, su *lalengua* particular. Hemos señalado que muy a menudo esos niños, para poder hablar, tienen necesidad de pasar por otra lengua y una gramática nueva.

Para Panayotis Kantzas⁴⁹, el autismo es una innovación radical que invierte los marcos conceptuales, un desafío al saber. El hace un análisis de lo que Kanner había definido como el *sameness* en el autismo, afirmando que la estructura del lenguaje en el autista respondía a esta necesidad de estabilidad. Esto lleva al autista a querer fijar a cada palabra una única significación. Dice que la inmutabilidad en el autista no es una banal repetición, ni una obsesión. Considera que es más bien una lucha desesperada por mantener una posible fijeza de las cosas. Su aportación nos parece muy interesante pues da también a la ecolalia un sentido creativo y productivo en el lenguaje autístico. *“El autista, por medio de su lenguaje, no rechaza la comunicación sino el juego cambiante de las apariencias, del cual el lenguaje es la condición esencial. Resiste a la ley del deslizamiento del sentido y al porvenir”*. El deseo de inmutabilidad hace pues, al niño autista, adoptar un material lingüístico inmutable, ya hecho, al alcance de la mano, *“en una tentativa paradójica de anular el lenguaje por el lenguaje mismo”*⁵⁰. Así, este autor prefiere hablar de *“ready-made”* en lugar de ecolalia diferida.

El recorrido de Enzo, que realiza desde hace más de cuatro años una construcción lenguajera singular apoyándose en su trabajo a partir de objetos específicos y de su trabajo fotográfico, es un buen ejemplo de esto. Al principio, cuando lo dejábamos solo, o nos separábamos de él, Enzo no podía sino gritar, tirarse al suelo, tirar al suelo toda su ropa y, a falta de palabras, hacer salir sus mocos y su baba. Separar nuestro cuerpo del suyo, al cual él se pegaba, suponía para él una caída vertiginosa, un dejar caer radical. La primera palabra que vino a gritar fue *¡No!*. Luego, cuando su madre volvía a buscarlo, él iba rápido a coger un libro abecedario para enseñárselo. Como una pequeña máquina, se ponía a repetir su lección: *a, b, c...* Cuando nosotros rehusábamos hacer lo mismo, se enfurecía. Si no escuchaba la misma pequeña historia que su madre le contaba pegada a cada letra, era para él la desesperación !

Poco a poco, Enzo va aceptando escuchar otra cosa. Se ocupa entonces en mirar otros libros y comienzan sus construcciones con rompecabezas de letras gigantes de esponja. Pero cada día,

⁴⁸ Lacan J. Conférence de Ginebra sobre el sintoma, Le bloc de notes de la psychanalyse, 1985, pag 16-18

⁴⁹ Kantzas, P., Le passe-temps d'un dieu, Analyse de l'autisme infantile, INSERM U 69, 1987, Bibliothèque René Descartes, Paris.

⁵⁰ Kantzas, P., Le passe-temps d'un dieu Analyse de l'autisme infantile, INSERM U 69, 1987, Bibliothèque René Descartes, Paris.

para volver a su casa, cogía el diccionario o una pieza del rompecabezas como compañeros de viaje. Aprendimos más tarde que su madre, antes de que él naciese, era carterera... distribuía *cartas (lettres)* en bicicleta. Esto la hacía feliz.

A partir de las palabras “*Roto. ¡Oh, roto!*” que surgieron un día, comenzó un nuevo trabajo de reconstrucción con la ayuda de otros objetos, y sobre todo con una cámara fotográfica digital que descubre. En su casa, escuchó un “*¡Casse-toi!*” (“*¡Rómpete!, ¡sacate de aquí!*”), por parte de un padre furioso. Palabras que Enzo no pudo más que escuchar literalmente. Poco a poco, su subversión operó a través del trabajo minucioso que iba realizando con las imágenes que fotografiaba : pequeñas cosas rotas, aisladas, agujereadas. En principio, todo llevaba a ese significante, a ese *Uno* de la lengua que le convocaba más allá de todo sentido. Pero luego, esto varió. Se convirtió en una posible nominación de su ser, mirando los autorretratos que él mismo había hecho de las partes de su cuerpo podía entonces decir : “*Enzo. ¡Es Enzo!*”, luego comenzó a decir los nombres de las cosas y a construir pequeñas frases: “*No, ¡no quiero!*”, “*Está cerrado*”, “*Está abierto*” “*mamá, papá*”...

Descubre entonces la computadora, y sobre todo la función “cortar-pegar” con la que a menudo retrabaja sus fotos o un fragmento de las mismas. Ante ese trabajo, en el cual siempre le hacía falta un partenaire que pudiera hacer acuse de recibo, en una ocasión viendo su obra de creación, pude al fin decirle : “*¡Ahi esta ! Has encontrado que hacer con lo roto!*”. El respondió: “*¡Sí!, ¡Sí, Mayana!*”.

El segundo conjunto de palabras significantes para “decirlo-todo” fue: “*Subir-alto*”. Utilizaba un *auto-ready-made* para preguntar todo al otro y sobre todo a mí : subirse a la espalda si estaba cansado, que se le sirviese más agua en su vaso, para ir en coche, para ir al baño que estaba en el segundo piso, para subir en su poney, para ayudarlo a cerrar el cierre de su ropa, para hablar de la trayectoria de un objeto que lanzaba al aire o para que lo cargáramos. Había inventado una palabra extensiva. Llegó incluso a decir “*¡Romper Mayana!*”, cuando se enfadaba conmigo si yo tenía que interrumpir el trabajo. Luego, me llamaba: “*Mari-ana*”. Aún una manera de usar del doble. Para adoptarla y poder utilizar esta nominación de su partenaire, la había roto en dos.

El mundo comenzaba así a adquirir una doble dimensión, lo alto y lo bajo, y otros afectos: la alegría y el enojo. Jean-Claude Maleval dice que “*la voz porta la presencia del sujeto en su decir*”. Enzo, ciertamente parecía cada vez más como un pequeño y primitivo robot hablante, ¡pero muy ciertamente único y especial en su género! Lo maravilloso fue que se decidiese a “hablar”. Esta decisión, nadie habría podido tomarla en su lugar. Había decidido responder a su manera a la llamada del Otro. Cada palabra pronunciada le arrancaba un poco más de su *toute-jouissance*, su todo-goce. Hablar, es esto lo que quiere decir.

La orientación educativa en el contexto de la globalización y de la sociedad del conocimiento.

(José Nava Ortiz)*

PROBLEMÁTICA

El reto que aún enfrenta la Orientación Educativa en México, OE, es lograr su ubicación como disciplina social y que contribuye al desarrollo nacional, mediante los apoyos que brinda a los individuos para *vincular armónicamente* sus procesos pedagógicos, psicológicos y socioeconómicos, con el desarrollo social del país.

Desde su origen en el país en 1952 a iniciativa de Luis Herrera y Montes y sus colaboradores (1960)⁵¹, la OE ha padecido el desconocimiento de su potencial real, lo que la ha conducido a la condición de un arte, una técnica, al identificarla sólo con alguna de sus modalidades que la integran como la escolar, vocacional, profesional, de consejería (*Counseling*), etc., reduciendo su misión y visión a un *fin instrumental*.

Si bien, nació en las épocas del *desarrollismo industrial* y se asoció con las escuelas vocacionales que preparaban a los jóvenes en artes y oficios para insertarlos luego como “mano de obra calificada” en la economía industrial del siglo XIX en los EE.UU. e Inglaterra, dicha función emigró a América Latina con la *visión instrumental* de servir sólo para “adaptar” o “ajustar” a los individuos, al mundo familiar, escolar o laboral, mediante la sujeción a *reglas empiristas*, tanto en los ámbitos familiar, como escolar y social, ocupadas del *control del individuo*, pero desaprovechando su potencial de *desarrollo humano* y *vinculación social*, que por esencia le corresponde, obligando a los Orientadores Educativos a realizar *funciones reproductoras* para un sistema social rígido, normativo y autoritario, donde la *vinculación armónica* del proyecto personal con el proyecto social, se ha visto descuidada.

Bajo esta visión, la OE se ha reducido a una de sus modalidades, como lo es la Orientación Vocacional (*Vocational Guidance*), dirigida sólo al descubrimiento del “llamado divino” (*vocare*), olvidando que la vocación y posteriormente la ocupación, se construyen socialmente con

* Doctor en Pedagogía, Director de la ES1- 149 Turno Vespertino

⁵¹ Cfr. en Herrera y Montes, Luis (1960). *La orientación educativa y vocacional en la segunda enseñanza*, SEP-DGSE-DT-Oficina de Orientación Vocacional, México.

información, visión e imaginarios y visiones del individuo de sí mismo y de su entorno social; de que ahí que la vocación se “construya” y no tanto se “descubra”. La OE, tampoco es sólo consejería (*Counseling*), pues el individuo sobre todo de estos días, no necesita “consejos”, ni que se le diga lo que “debe de hacer” frente a las disyuntivas que le ofrece la vida, ya que se atentaría contra su libertad de decisión, cuando lo que necesita es que “se le acompañe” en el proceso de construcción de su proyecto de vida personal, mediante el desarrollo de sus competencias, para contribuir en la “conformación” de una forma de vida en sociedad (*Bildung*)⁵².

La OE, tampoco es sólo Orientación Escolar u Orientación Profesional, pues cada una de estas modalidades centra su objeto de estudio en el mundo de la escuela o del trabajo respectivamente, apareciendo entre sí como excluyentes, además de no contemplar al individuo como un ser integral o *bio-psico-social* y en proceso formación permanente. La OE en su justa dimensión, es una disciplina social, dedicada al estudio y promoción de los aspectos pedagógicos, psicológicos y socioeconómicos del individuo y su *vinculación armónica* con el entorno social, bajo la idea de que el individuo continúa aprendiendo durante toda su vida (*Life Long Learning* o L3), como lo han propuesto la UNESCO y la OCDE y que el *Documento base* (1993), rescató de la siguiente forma:

“La orientación educativa es la disciplina que estudia y promueve durante toda la vida, las capacidades pedagógicas, psicológicas y socioeconómicas del ser humano, con el propósito de vincular armónicamente su desarrollo personal con el desarrollo social del país”⁵³.

Actualmente, la OE, aún enfrenta una crisis de clarificación de su campo de estudio, lo que ha llevado a algunos Orientadores Educativos al desconcierto, pues no ven una función precisa y dado que en las políticas públicas y privadas del país no aparece con la relevancia que se le concede en otros países, dado que aquí sólo se destina a promover la *adaptación escolar* del individuo desde la educación básica a la educación superior, creyendo que sólo se ocupa de la *elección vocacional*, para incorporar a los individuos *mercado laboral*, lo que es observado desde la educación secundaria hasta la educación superior.

Frente a este reduccionismo, es necesario insertarla desde los procesos de planeación del desarrollo económico y social del país y operarla bajo un *Sistema Nacional de Orientación Educativa* (como el SOV o SNOE de años anteriores) y asumirla como parte de las políticas públicas dirigidas a promover una formación competitiva y vinculada armónicamente con el mundo familiar, escolar, social, empresarial, así como con en los procesos de investigación científica y tecnológica y en los de evaluación y certificación profesional, como se hace en otros países.

Esto es, que sirva de apoyo efectivo al Sistema Educativo Nacional (SEN) y sus metas de calidad e integración de la educación básica, como lo establecen los planes y programas de estudio de 2006 y 2011; que estudie la demanda social de educación; que indague la oferta de opciones

⁵² *Bildung*, palabra alemana que significa formación, educación, cultura (Diccionario Collin-Pocket).

⁵³ Nava Ortiz, José (1993). *La orientación educativa en México. Documento base*. Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, México, p. 48.

educativas, los medios y su influencia en los estudiantes y se ocupe de vincular armónicamente el proyecto de vida personal, con el proyecto del desarrollo nacional.

Las concepciones difusas y reduccionistas de la OE sostenidas hasta ahora, ya no se justifican frente a tanta información; por lo que es necesario que avance hacia la planeación de las necesidades sociales, ahora presionadas por la globalización y que proponga nuevas profesiones y ocupaciones para el desarrollo del país, teniendo como meta la mejora de la calidad de vida, de las competencias y del *reconocimiento constitucional* y de su *certificación profesional*.

CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN

El contexto internacional, junto con el escenario político nacional, están generando movimientos y cambios en la estructura y funcionamiento de los grupos humanos y la instituciones como las educativas, a las que se exige ajustar sus planes y programas de estudio y los procedimientos administrativos a los criterios de: *eficacia, eficiencia, productividad y competitividad*, propuestos por los organismos multilaterales, quienes los consideran los *ejes rectores* del desarrollo económico y social de los países y que el *Modelo Económico Neoliberal*⁵⁴ implantado en el país desde 1989, que sustituyó al antiguo *Modelo Keynesiano-Cepalino*⁵⁵, vino a fortalecer tras la firma en 1993 del *Tratado de Libre Comercio de América del Norte*, TLC, entre México, Estados Unidos de América y Canadá, cuya aplicación causó impactos negativos en diversos ámbitos de la vida nacional como la descapitalización, la privatización de las empresas públicas, la profundización de las desigualdades sociales, el incremento de la delincuencia organizada, del desempleo y de la migración transnacional, entre otros tantos.

No obstante, México se “globalizó” con el TLC que implantó un gobernante que todos sabemos, incumplió las promesas de modernización y de llevarnos al primer mundo y quien sólo nos arrojó a la *Aldea Global* de Marshall McLuhan⁵⁶, cuando apenas traíamos taparrabos, en términos de educación, investigación, desarrollo e innovación tecnológica, frente a nuestros “socios” del Norte.

La globalización como *poder del mercado* sobre las naciones, es sin duda la amenaza de nuestro tiempo, con resultados visibles en fenómenos como la *homogeneización de estándares*, el *consumismo compulsivo* de productos, servicios e ideologías de las grandes transnacionales, la *adopción irreversible* de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, que juegan un papel estratégico en la expansión del *Modelo Económico Neoliberal*, el cual impone políticas y criterios a los mercados internos y corrompe fronteras físicas, culturales o morales de los

⁵⁴ Al recordar el origen del *Neoliberalismo*, Carles Comas comenta lo siguiente: “El neoliberalismo, como su nombre lo dice, reivindica al liberalismo económico, o sea, la ‘libre empresa’ sin entorpecimientos por parte del Estado o de los sindicatos. El liberalismo económico se estuvo gestando durante casi un milenio y su eclosión dividió la historia en dos: por un lado, la edad antigua, polarizada por el ámbito político y por otra, el milagro económico, protagonizado por la burguesía y el liberalismo. Posteriormente, desde el siglo pasado, este liberalismo ha sido moderado por la intervención del Estado y por la creación de determinadas redes sociales protectoras como los sindicatos; pero el neoliberalismo reacciona contra estos frenos reivindicando la creatividad que mostró el liberalismo inicial”. Cfr. en Comas, Carles (1993). “El neoliberalismo y la historia. Lecciones positivas y negativas”, en Rojo, E. et al. *El neoliberalismo en cuestión*. Sal Terrae, Bilbao, pp. 31-32; por su parte, Ornelas Delgado, agrega que: “El neoliberalismo se propone, explícitamente alcanzar a través del libre funcionamiento del mercado, la máxima eficiencia productiva y la asignación óptima de los recursos productivos. Su filosofía es el llamado individualismo *egoísta-utilitarista* pregonado desde el siglo XVIII por autores como Adam Smith (Escocia, 1723-1790) y Jeremy Bentham (Inglaterra, 1748-1832), donde los individuos movidos más por egoísmo que por cualquier otra razón, eran capaces de colaborar entre sí en procesos voluntarios de intercambio, si ambas partes obtenían los beneficios que cada una de ellas esperaba alcanzar, convirtiéndose así el mercado en el sitio donde todos pueden alcanzar la máxima satisfacción”. Cfr. en Ornelas Delgado, Jaime (1997). *El neoliberalismo realmente existente*. BUAP-México, p. 17.

⁵⁵ El modelo Keynesiano-Cepalino como lo denomina J. L. Calva (1995), es llamado así por su derivación directa de la Teoría General de la Ocupación, el Interés y el Dinero, formulada en 1936 por el economista inglés John Maynard Keynes, quien propuso la intervención directa del Estado en la rectoría económica de las naciones; también se le llama Cepalino, por el uso que hiciera de él la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, en los 50’s. Cfr. en Calva Téllez, José Luis (1995). “Renegociar la deuda externa, principio para una nueva estrategia de crecimiento”, en *Gaceta UNAM*, No. 2930, 8 de junio, México, p. 14.

⁵⁶ Cfr. en McLuhan, Marshall y B. R. Powers (1996). *La aldea global*. Gedisa, España, p. 91.

pueblos, por lo que es necesario retomar la visión *glocal del desarrollo*, propuesta por Robertson, R. (1992), que concilia lo *global* con lo *local*⁵⁷.

La globalización económica y la transición política de México pueden ser hoy vistas como *nichos de oportunidad*, si se desea modificar las estructuras, planes, enfoques y estrategias de nuestros sistemas económicos y sociales, para lograr que operen a nuestro favor y apoyen el desarrollo social. En este sentido, se requeriría diseñar un *proyecto glocal* que ante el *mundo global*, tenga como ejes el *bienestar y paz social* e impulse programas como los siguientes:

- | | | |
|--------------------------------|--------------------------------------|----|
| a) La independencia económica. | d) El rescate del campo. | |
| b) La estabilidad financiera. | e) La democracia política y social e | c) |
| La justicia social. | f) Impulse la educación de calidad. | |

En un cambio así, la OE incrementaría sus acciones y los Orientadores Educativos realizarían funciones de apoyo al SEN, en cuanto a la formación de nuevas generaciones para que conozcan y asuman el *proyecto glocal*, con defensa de las tradiciones, los valores y las costumbres locales ante un *marketing internacional* que pregona como “vía única” de progreso, el *neoliberalismo* o *economía de mercado*. Entonces, los Orientadores Educativos promoverían junto con los profesores, una educación de calidad para fortalecer la identidad nacional, los valores de la honestidad y la justicia social, la equidad y la responsabilidad civil y la consigna de enfrentar a la delincuencia organizada con violencia.

La OE y en general la educación, tendrían un papel estratégico en la formación de los alumno y egresados en las competencias para la vida y con conciencia para la convivencia nacional e internacional (*conciencia glocal*), centrada en el bienestar y la paz y en la verdad, buscando siempre la *calidad de vida de la población*.

¿Cómo lograr estos cambios? La historia reciente nos enseña que los países asiáticos después de sufrir la devastación de la guerra, disfrutan hoy de bienestar y de calidad de vida; de confort y crecimiento económico, gracias a sus *sistemas educativos*, que pasaron de *modelos de crecimiento*, a *modelos de desarrollo*, donde el conocimiento, la creatividad e innovación, el trabajo colaborativo y los valores nacionales, sustentaron su transición hacia sólidos cuerpos académicos, hacia una sociedad civil organizada y hacia una ética política, que les permitió en menos de 60 años, consolidar su *identidad y economía nacional*, en medio del mundo globalizado.

Lo *glocal*, como dice Robertson (1992), significa la síntesis entre lo *global* y lo *local* y ha sido posible en países como Japón, Singapur, Tailandia, China y las Coreas, que vivieron etapas de profundas crisis sociales y financieras y han llegado a ser naciones libres, gracias a su educación y a sus sistemas políticos internos. Esta apreciación tal vez resulte inapropiada para México, en donde existen grandes grupos que carecen de los *índices de bienestar* básicos como: empleo, seguridad, salud, justicia social, educación, salario, etc. Precisamente estas debilidades, nos deben servir de base para mantener la esperanza (como la muestran muchos mexicanos)

⁵⁷ Cfr. Robertson, R. (1992). *Globalization Social Theory and Global Culture*. Sage, London.

que esperan ser “algún día” un país próspero, capaz de sobreponerse a sus adversidades y que incluso países de nuestra región, ya han superado.

Con la globalización, las actividades productivas, las carreras profesionales y los ámbitos administrativos, están sujetos a procesos de evaluación, acreditación y certificación internacional, que establecieron desde 1993, documentos como el TLC, regido por los *criterios neopositivistas de eficacia, eficiencia, competitividad y productividad*, extrapolados de los ámbitos administrativos, industriales y empresariales del mundo capitalista, a los sistemas e instituciones educativas de países como el nuestro, en vías de desarrollo, quien sin poder discutir sus *pros y contras*, los asumieron acríticamente en sus programas y procesos educativos, porque así lo establecía el Capítulo XII, Artículo 1210 del TLC, que dice:

“1. Con el objeto de garantizar que toda medida que una Parte adopte o mantenga en relación con los requisitos y procedimientos para el otorgamiento de licencias o certificaciones a los nacionales de otra Parte no constituye una barrera innecesaria al comercio, cada una de las Partes procurará que dichas medidas: a) se sustenten en criterios objetivos y transparentes, tales como la capacidad y la aptitud para prestar un servicio; b) no sean más gravosas de lo necesario para asegurar la calidad de un servicio y c) no constituyan una restricción encubierta a la prestación transfronteriza de un servicio”⁵⁸.

Tras la firma del TLC, las instituciones educativas ajustaron sus procesos internos a los criterios de la globalización, que ven en la evaluación, la acreditación de programas y la certificación de procesos y egresados, un carácter de norma *sine qua non*, que no puede eludirse bajo los argumentos de la soberanía nacional. De ahí que la evaluación, acreditación y certificación de las instituciones, programas, personas y procesos, se erija hoy en ley, como se especifica en el Apartado 3 del mismo TLC (1993), que dice:

“2. Las Partes alentarán a los organismos pertinentes en sus respectivos territorios a elaborar normas y criterios mutuamente aceptables para el otorgamiento de licencias y certificados a los prestadores de servicios profesionales, así como a presentar a la Comisión recomendaciones sobre su reconocimiento mutuo. 3. Las normas y criterios a que se refiere el párrafo 2 podrán elaborarse con relación a los siguientes aspectos: a) educación: acreditación de escuelas o de programas académicos; b) exámenes: exámenes de calificación para la obtención de licencias, inclusive métodos alternativos de evaluación, tales como exámenes orales y entrevistas; c) experiencia: duración y naturaleza de la experiencia requerida para obtener una licencia; d) conducta y ética: normas de conducta profesional y la naturaleza de las medidas disciplinarias en caso de que los prestadores de servicios las contravengan; e) desarrollo profesional y renovación de la certificación: educación continua y los requisitos correspondientes para conservar el certificado profesional; f) ámbito de acción: extensión y límites de las actividades autorizadas; g) conocimiento local: requisitos sobre el conocimiento de aspectos tales como las leyes y reglamentos, el idioma, la geografía o el clima locales; y h) protección al consumidor: requisitos alternativos al de residencia, tales como fianzas, seguros sobre responsabilidad profesional y fondos de reembolso al cliente para asegurar la protección de los consumidores”⁵⁹.

⁵⁸ Poder Ejecutivo Federal. (1993). *Decreto de Promulgación del Tratado de Libre Comercio de América del Norte*. Diario Oficial de la Federación, PEF-Secretaría de Relaciones Exteriores, México, D. F., p. 99.

⁵⁹ Idem, p. 101.

Este compromiso contraído por México y refrendado posteriormente en otros acuerdos con organismos multilaterales como el *Fondo Monetario Internacional*, FMI, el *Banco Mundial*, BM, la *Organización Mundial de Comercio*, OMC, la *Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos*, OCDE y la *Comisión Económica para América Latina y el Caribe*, CEPAL, han condicionado a nuestro SEN a aplicar esta norma. De ahí que se hayan “regulado” el crecimiento y el perfil de egreso de carreras y escuelas, como las siguientes:

1	Actuaría,	5	Enfermería	9	Medicina
2	Agronomía,	6	Farmacia	10	Odontología
3	Arquitectura,	7	Ingeniería	11	Psicología
4	Contaduría,	8	Leyes	12	Veterinaria ⁶⁰

¿Esto compete a la O.E.? La respuesta es sí, dado que es subsidiaria de esta información, por lo que están obligados los Orientadores Educativos a promover los procesos de evaluación, acreditación y certificación de escuelas, programas y egresados y participar en el establecimiento de los criterios respectivos, ya que ahora sólo son observadores de la planeación de carreras y a los alumnos sólo les atienden para “ajustarlos” al mercado laboral.

Para evitar estas acciones acrílicas, y reproductoras, es necesario que participen en *Comités Ad hoc*, que planeen, elaboran y apliquen los instrumentos de evaluación interna y externa; asimismo, que participen en los organismos como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C., CENEVAL, la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas que aplica la Evaluación Nacional del Logro Académico de Centros Escolares, ENLACE y en el Órgano Rector de la Alianza por la Calidad de la Educación, ACE, para que participen en la construcción de dichos instrumentos y no sólo sean observadores, como en el *Programme International for Student Assessment*, PISA, de la OCDE, que evalúa las competencias *de los alumnos de educación secundaria*.

Los Orientadores Educativos por su función *formativa y vinculadora* con el mundo del trabajo, deberían ser actores directos de estos procesos, lo que requeriría de actualizarse, evaluarse y acreditar sus funciones y perfil (con criterios locales).

Por lo anterior, es necesario se corrija lo que sucede hoy en día en los distintos niveles del SEN, en los que se exige cada vez más a los docentes, directivos y alumnos evaluarse, acreditarse y/o certificarse (Evaluación Universal, Evaluación del Desempeño, Evaluación de Resultados, etc.), debido al empleo de criterios externos, un tanto ajenos a las condiciones sociales y culturales de las escuelas y regiones de nuestras escuelas, procesos que se siguen aplicando intensivamente, pero sin la intervención de nuestros especialistas nacionales en evaluación o de los propio Orientadores Educativos que no participan en el diseño, pero que se les hace intervenir sólo como aplicadores de los instrumentos de la evaluación interna y externa en todos los niveles educativos como se observan en las siguientes demandas:

60 SEP (1994). *Memoria. La globalización de la educación superior y las profesiones. El caso de América del Norte*. SESIC-Dirección General de Profesiones, México, pp. 205-224.

En el nivel básico:

- 1) Articular todos los planes y programas de estudio de Educación Preescolar, Educación Primaria y Educación Secundaria para integrar el nivel básico⁶¹.
- 2) Aplicar la evaluación universal al personal docente y directivo de este nivel.
- 3) Aplicar la nueva normativa de Carrera Magisterial, para ajustarla a los criterios del mundo globalizado y de la Sociedad del Conocimiento y de esta forma, elevar los indicadores de las evaluaciones externas (PISA) e internas (ENLACE, EXANI-I), como lo recomiendan por los organismos multilaterales.

En el nivel medio superior:

- 4) Unificar los planes y programas de estudio de las distintas instituciones de educación media superior, así como las modalidades opciones de formación: universitaria o propedéutica, técnica y profesional técnica.

En educación superior:

- 5) Evaluar, acreditar y certificar la calidad de los programas de licenciatura y de posgrado (especialización, maestría y doctorado) y los distintos procesos administrativos, bajo los criterios del mercado global: *eficacia, eficiencia, productividad y competitividad*, que demandan los organismos multilaterales y
- 6) Constituir redes de investigadores y docentes vinculados a la empresa, a la investigación, al desarrollo y a la innovación tecnológica (I+D+I), como lo requiere el mundo globalizado⁶².

SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Los cambios propuestos por la *Reforma Integral de la Educación Básica*, RIEB del 2009 en adelante, incluyen cambios en varias asignaturas del plan de estudios de 2006 como son: Formación Cívica y Ética, Ciencias (con énfasis en Biología, Física, Química) y la *Asignatura Estatal* que tiene carácter *curricular programable*; es decir, adaptables a las necesidades de cada entidad federativa.

Estas medidas, modifican el carácter “centralista” del plan de estudios de 2006, al darle espacio a la cultura regional y democratizar la relación maestro-alumno, aun rezagada. Dicha reforma no obstante, responde a visiones coyunturales como las deficiencias del SEN por sus resultados y a las recomendaciones de organismos multilaterales como la OCDE, que recomienda el enfoque *basado en competencias* y la UNESCO, los enfoques humanistas centrados en el *aprendizaje de alumno*, en la *convivencia civil* y la *educación permanente*, apoyándose para ello, en la *Sociedad del Conocimiento*, SC y las TIC, como mediadoras principales.

⁶¹ Cfr. Diario Oficial de la Federación (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. SEP. México, D.F., viernes 19 de agosto de 2011.

⁶² El SEN lo integran actualmente más de 206,705 planteles con una matrícula superior a 30 millones de alumnos. Los tipos o niveles educativos son tres: Básico, Medio Superior y Superior. Los planteles según los tipos y modalidades educativas son: en el Básico: con 69,916 planteles de Preescolar, 98,286 de Primarias, 27,512 de Secundarias; del Medio Superior: con 1,711 de Técnico Profesional y 7,831 de Bachillerato; el Superior: con 822 Universidades, 394 Normales, 182 Institutos Tecnológicos, 44 Universidades Tecnológicas y 7 Escuelas y Universidades del Ejército y la Armada. En todos estos planteles existen Orientadores Educativos laborando prácticamente en todas las Escuelas Secundarias, en casi todas las Escuelas de Profesional Técnico, en todas las Escuelas de Bachillerato General, en casi todas las Universidades y en algunas Escuelas Normales. Datos derivados de SEP (2000). *Estadística básica del sistema educativo nacional. Inicio de cursos 1999-2000*. T. 2, DGPPP, México.

No obstante, muchos de estos cambios están permeados por el *modelo neoliberal*, que tiene en su base la *ideología individualista*, que entroniza los criterios de la modernidad mencionados y que la SC o Sociedad de la Red (como le llama López Rupérez, 2001), al mezclarse con la globalización, rebasan nuestras posibilidades de uso, de ahí que nos mantengamos a la zaga de *Revolución Tecnológica*, quedándonos nuevamente en la condición de país subsidiario de las tecnologías⁶³, que en los países desarrollados se caracterizan por:

- El incremento de los *clips* electrónicos.
- La producción de software informático, derivado de la inteligencia humana, y constituye el mayor valor agregado (Gilder, 1990)⁶⁴.
- El crecimiento de la alta tecnología, cuyo incremento parte de la creación de nuevos conocimientos.
- El incremento del PIB a partir de la producción y distribución del conocimiento de los grandes países (Banco Mundial, 1999)⁶⁵.
- Más inversiones de capital en las TIC que tan sólo en los EE. UU. fue del 50% en 1998 (Devol, 1999)⁶⁶ y
- El aumento de los productos tecnológicos derivados del conocimiento entre 1976 y 1996, que pasaron del 33% al 54%, mientras que los productos primarios redujeron su contribución al comercio internacional de un 45% a un 24% (Banco Mundial, 1999)⁶⁷.

Aunado a lo anterior, la SC ha incorporado los procesos de *gestión estratégica*, introducidos por Peter Drucker (1993), es un conocimiento capaz de influir significativamente en la realidad económica y social, el cual tiene la “función en todas las organizaciones sea cual sea su misión específica, ser órgano generador de la sociedad del saber”⁶⁸.

Por otro lado, el *sistema I+D+I*, (Investigación, Desarrollo, Innovación), también tiene su protagonismo en la SC, al producir investigación aplicada en la industria del conocimiento (López-Bassols, 1998)⁶⁹, cuyos impactos son: i) crear, usar y distribuir información mediante las TIC, ii) promover procesos de gestión productores de conocimiento en red e iii) investigar, desarrollar, innovar y distribuir nuevos conocimientos, a través de *Comunidades de Aprendizaje*, que en las escuelas, tienen como meta, según la *Comisión Europea para el Aprendizaje*, CCE (1995), “promover una educación y formación a lo largo de toda la vida”⁷⁰.

Las *Comunidades de Aprendizaje* y las *Organizaciones que Aprenden*, constituyen vías distintivas de la SC, que con las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) y sobre todo las *Comunidades de Teleformación*, *E-learning* y *On line*, están modificando los procesos de la educación y la comunicación humana.

63 López Rupérez, F. (2001). “Globalización y metapolíticas en educación”, en *Revista de Educación*. Núm. Extraordinario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España, pp. 236-237.

64 Gilder, G. (1990). “Microsoma. La révolution quantique dans l’économie et la technologie Inter”. Paris, citado por López Rupérez, F. Op. cit., p. 236.

65 Banco Mundial (1999). “El conocimiento al servicio del desarrollo. Informe sobre el desarrollo mundial”. Mundi-Prensa, Madrid, citado por López Rupérez, F. Op. cit., p. 236.

66 Devol, R. C. (1999). “America’s High-Tech Economy”. Milken Institute, Santa Monica, Cal., citado por López Rupérez, F. Op. cit., p. 236.

67 Banco Mundial (1999). Op. cit., citado por López Rupérez, F. Op. cit., p. 236.

68 Drucker, P. F. (1993). “La sociedad postcapitalista”. Apóstrofe, Barcelona, p. 52, citado por López Rupérez, F. Op. cit., p. 237.

69 López Bassols, V. (1998). “Les nouvelles frontières de la R-D”, en L’Observateur de l’OCDE, p. 213, citado por López Rupérez, F. Op. cit., p. 237.

70 CCE (1995). “Enseigner et apprendre. Vers la Société Cognitive. Livre blanc sur l’éducation et la formation”. Commission de Communautés Européennes, Bruselas, citado por López Rupérez, F. Op. cit., p. 237.

Y podemos preguntarnos ¿Qué papel juega nuestro país en esta Revolución Tecnológica? ¿Educamos mediante estas comunidades? *Comunidad*, es una palabra clave de la nueva educación, que remite a la nostalgia dice N. Burbules (2001), del tiempo en que la mayoría de las escuelas estaban íntimamente relacionadas con las instituciones locales (familias, iglesias), hoy diluidas por la burocracia y el individualismo, carente de valores democráticos. Frases como “criterios comunitarios”, “comunidades educativas” o “comunidades de aprendizaje”, denotarían en nuestro sistema educativo procesos de vinculación con el entorno, creación del conocimiento y reconstrucción del tejido social⁷¹.

Pero no es así, no obstante la RIEB, busca que en las escuelas secundarias haya descarga académica de los profesores para que destinen tiempo específico a la relación Profesor-Alumno-Padre de Familia o entre Tutor de Grupo-Alumnos Tutelado-Padres de Familia, tarea en la que participa activamente el Orientador Educativo, a pesar de que son incipientes los esfuerzos reales que el Tutor de Grupo, para fortalecer sus relaciones con su comunidad educativa y hacer efectiva la atención personalizada que espera la RIEB en las escuelas secundarias⁷².

Para López Camps y Leal Fernández (2002), los apoyos que ofrecen las TIC en el servicio educativo para fortalecer a las comunidades de aprendizaje, son ilimitadas y no sólo eso, sino que de aprovecharse adecuadamente, servirán para transformar la sociedad contemporánea y la cultura laboral. En particular, cambiarán los procesos de aprendizaje, tanto en los aspectos relacionados con los contenidos, como las maneras de aprender de las personas. Las TIC, dicen, como instrumentos de la SC, *facilitarán el aprendizaje* y lo harán más asequible a los alumnos y docentes⁷³.

En este sentido, la SC está impulsando un movimiento diverso, pero creciente con el apoyo de las TIC, en el marco de la globalización económica y social y la gestión estratégica, para promover la investigación, el desarrollo y la innovación tecnológica de los países que la adopten y sin duda, servirán a los individuos, grupos y comunidades de la sociedad, por lo que los Orientadores Educativos deberán involucrarse mayormente en su conocimiento y uso; sobre todo, para apoyar los esfuerzos centrados en el aprendizaje de los alumnos, lo que favorecerá el mejoramiento de las comunidades de aprendizaje en su meta por adquirir y crear nuevos conocimientos y que no sigan a la zaga en el uso de los medios electrónicos como son: la enseñanza por *Teleformación*, el aprendizaje por *E-learning*, la formación *On line*, la creación, transmisión e innovación del conocimiento, mediante las redes sociales como: blogs, twitters, facebook, etc.

Este movimiento en el que la escuela secundaria aun está rezagada, pretende sobre todo:

- Aplicar un nuevo enfoque en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Innovar el concepto tradicional del aprendizaje libresco y expositivo.
- Usar masivamente las TIC como formas distintas vivir y aprender en la SC inmersa en la globalización⁷⁴.

71 Burbules, N. (2000). “¿Constituye Internet una comunidad educativa global?”, en *Revista de Educación*. Núm. Extraordinario, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España, p. 169.

72 Cfr. López Alcocer, F. Op. cit. p. 16. Ver propuesta de nuevo mapa curricular anexo.

73 López Camps J. y Leal Fernández, I. (2002). *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. Training Club-Gestión 2000-EPISE, España, p. 347.

74 Ibidem, pp. 348-349.

Un cambio hacia esta forma de ser y aprender, deberá requerir por parte de la escuela un esfuerzo específico en la creación de actividades formativas y procesos de aprendizaje basados en el uso de las tecnologías electrónicas, que incluyan sistemas de comunicación maestro-alumno, para afirmar los contenidos temáticos de las clases, las evaluaciones del aprendizaje y la elaboración de tareas; fortaleciendo de paso, la constitución de las redes sociales y las comunidades de aprendizaje, que busquen en todo momento la mejora de la calidad educativa y la calidad de vida de la población.

En este contexto, la OE tendría el papel vinculador que no ha desarrollado del todo y como líder en el uso de estas herramientas, apoyaría a maestros y alumnos en aplicación, tanto para complementar las enseñanzas en clase, como para fortalecer las relaciones entre la familia, entre la familia y la escuela y principalmente, vincular el proyecto personal con el desarrollo social del país.

CONCLUSIONES

1) La Orientación Educativa, OE, es una actividad inserta en las escuelas de todos el Sistema Educativo Nacional, SEN, cuyas funciones y finalidades no son totalmente comprendidas, de ahí que a los Orientador Educativo, les reduzcan sus funciones sólo a las tareas de: i) atender a los alumnos reportados y ii) indagar los intereses y aptitudes de los alumnos, con miras a que elijan una opción educativa acorde a la oferta existente en el entorno de la escuela.

2) La OE, en su justa dimensión, es una disciplina social que tiene como objeto de estudio: la vinculación armónica del proyecto de vida individual, con el desarrollo social del país, partiendo del estudio y promoción de las capacidades pedagógicas, psicológicas y socioeconómicas de los individuos y de las características socioeconómicas del entorno social.

3) La OE, como las demás actividades de la sociedad, se encuentra inmersa en la dinámica de la globalización y de la Sociedad del Conocimiento, SC, por lo cual enfrenta cambios y directrices marcados por los intereses del libre mercado y particularmente por las políticas dictada por los organismos multilaterales (OCDE, UNESCO, BM, FMI y otros), que delimitan las opciones educativas y los criterios a los que deben ajustarse, siendo entre otros: la eficiencia, la eficacia, la productividad y la competitividad, que afectan sin duda la libertad de elección y constriñen las características de la educación al mercado laboral que promueven, donde los Orientadores Educativos, cumplen sólo una función de “ajuste” del individuo al modelo económico y social imperante.

4) El Orientador Educativo por su función eminentemente vinculadora entre el proyecto individual y el proyecto social del país, debería ser un actor principal en el diseño de las políticas públicas y los criterios de evaluación y certificación de los perfiles de egreso, de los perfiles profesionales y de las ocupaciones laborales que oferta la sociedad, dado que un conocimiento previo de este entramado, permitiría cumplir mejor su función vinculadora, la cual permanece todavía reducida a una función escolarizante.

5) Los cambios en la sociedad actual como resultado de la introducción de la Sociedad del Conocimiento, SC, y el uso intensivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, dejan en rezago a las escuelas para incorporar estas herramientas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que se sugiere que sean los Orientadores Educativos, por su función vinculadora y por su formación académica de vanguardia, que apoyen a la escuela y en particular a los alumnos y profesores, en el manejo de las herramientas de la SC, entre otras, a las TIC, para evitar el rezago de la escuela y favorecer la mejora de la calidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Banco Mundial (1999). "El conocimiento al servicio del desarrollo. Informe sobre el desarrollo mundial". Mundi-Prensa, Madrid, citado por López Rupérez, F.

Burbules, N. (2000). "¿Constituye Internet una comunidad educativa global?", en *Revista de Educación*. Núm. Extraordinario, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.

Calva Téllez, José Luis (1995). "Renegociar la deuda externa, principio para una nueva estrategia de crecimiento", en *Gaceta UNAM*, No. 2930, 8 de junio, México.

Comas, Carles (1993). "El neoliberalismo y la historia. Lecciones positivas y negativas", en Rojo, E. et al. *El neoliberalismo en cuestión*. Sal Terrae, Bilbao.

Devol, R. C. (1999). *America's High-Tech Economy*. Milken Institute, Santa Monica, Cal., citado por López Rupérez, F.

Diario Oficial de la Federación (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. SEP. México, D.F., viernes 19 de agosto de 2011.

Diccionario Collin-Pocket. *Bildung*, palabra alemana que significa formación, educación, cultura.

Drucker, P. F. (1993). "La sociedad postcapitalista". Apóstrofe, Barcelona, p. 52, citado por López Rupérez, F.

Herrera y Montes, Luis (1960). La orientación educativa y vocacional en la *segunda enseñanza*, SEP-DGSE-DT-Oficina de Orientación Vocacional, México.

Nava Ortiz, José (1993). *La orientación educativa en México. Documento base*. Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, México.

Ornelas Delgado, Jaime (1997). El neoliberalismo realmente existente. BUAP-México.

McLuhan, Marshall y B. R. Powers (1996). *La aldea global*. Gedisa, España.

Robertson, R. (1992). *Globalization Social Theory and Global Culture*. Sage, London.

Poder Ejecutivo Federal. (1993). *Decreto de Promulgación del Tratado de Libre Comercio de América del Norte*. Diario Oficial de la Federación, PEF-Secretaría de Relaciones Exteriores, México, D. F.

SEP (1994). *Memoria. La globalización de la educación superior y las profesiones. El caso de América del Norte*. SESIC-Dirección General de Profesiones, México.

A. REFERENCIAS GENERALES

SEP (2002). *Reforma integral de la escuela secundaria. Documento base*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, México.

SEP (2000). *Estadística básica del sistema educativo nacional. Inicio de cursos 1999-2000*. T. 2, Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, México.

López Rupérez, F. (2001). "Globalización y metapolíticas en educación", en *Revista de Educación*. Núm. Extraordinario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.

Gilder, G. (1990). "Microsoma. La révolution quantique dans l'économie et la technologie. Inter.", Paris, citado por López Rupérez, F.

López Bassols, V. (1998). "Les nouvelles frontières de la R-D", en L'Observateur de l'OCDE, p. 213, citado por López Rupérez, Francisco.

López Camps J. y Leal Fernández, I. (2002). *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. Training Club-Gestión 2000-EPISE, España.

La Educación Tecnológica en México y su importancia en la impartición de Educación Básica

(Valente Gómez Navarro) *

México, ha formado su educación tecnológica, acorde con los cambios del entorno internacional y nacional, asimismo, a pesar de las limitaciones que imponen los países capitalista, el fondo monetario internacional y las empresas trasnacionales, hay que destacar que la educación secundaria se hizo obligatoria en la Ley General de Educación, y como final de la educación Básica, en un período de más de diez años, se sucedieron varios cambios y reformas en la educación básica, por un lado La reforma para la Modernización de la Educación, la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica), donde se realizaron ajustes al currículo de educación secundaria y por otra, la actualización y profesionalización de los docentes, con la Alianza por la Educación de Calidad, en la cual, la educación Tecnológica se reestructuró en los planes y programas de educación Tecnológica 2006 con base en el artículo tercero constitucional, el acuerdo 389 con las competencias docentes y del alumno, así como el perfil del alumno, el Programa Sectorial de Educación 2006-2012, y actualmente la Evaluación Universal, Escuelas de tiempo Completo y ajustes al Programa Carrera Magisterial.

El devenir histórico de la educación tecnológica en nuestro país es muy extenso, ya que, sus antecedentes se originan a las épocas prehispánica y colonial, sin embargo, considerando el objetivo de este Artículo sólo relataré los antecedentes a partir de la época del presidente Don Benito Juárez, en efecto a partir de 1867 se reglamenta la educación en todos los niveles, Oficios para varones, destinada a formar oficiales y maestros que constituyen la génesis del Sistema de Educación Tecnológica en nuestro país y el antecedente del Bachillerato Tecnológico.

Plan de Estudios 2006

Al inicio del siglo XX se creó la Escuela Mercantil para mujeres "Miguel Lerdo de Tejada" y al finalizar la Revolución Mexicana, se inauguró la Escuela Primaria Industrial para mujeres en honor a Sor Juana Inés de la Cruz, destinada a la formación de confección de prendas de vestir, asimismo, entre el final de la Revolución el inicio de la primera Guerra Mundial la educación técnica apenas alcanzó el nivel educativo elemental al establecerse escuelas primarias industriales, sin embargo, los cambios sociales y políticos producidos por la revolución afloran una etapa importante para la educación técnica, en cambio, antes de la constitución de 1917, el

* Profesor de electrónica y circuitos integrados de la ES1-149 Turno Vespertino

presidente Venustiano Carranza, ordenó la transformación de la Escuela de Artes y Oficios para varones, en Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos y Electricistas (EPIME), que después, se convirtió en la Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas (EIME) y en el primer tercio del siglo XX se transformó en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME), también, la creación de la Secretaría de educación Pública (SEP) en 1921, y se establece la organización que ha de desencadenar en forma continua para transformar la esperada educación tecnológica de nuestro país.

Pasado el siglo, el presidente Adolfo López Mateos crea la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior, haciendo evidente la importancia que ya había alcanzado la educación técnica en el país. Un año más tarde la Dirección General de Enseñanzas Especiales y los Institutos Tecnológicos Regionales que se separaron del IPN, conforman la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales (DGETIC), además, en este mismo año se estableció en los planteles de la citada Dirección General, el ciclo de enseñanza secundaria con actividades tecnológicas llamado "Secundaria Técnica", también, en el 68 se crearon los Centros de Estudios Tecnológicos, con el propósito de ofrecer formación profesional del nivel medio superior en el área industrial, así, en el 69, las escuelas tecnológicas (pre vocacionales) que ofrecían la enseñanza secundaria dejaron de pertenecer al IPN, para integrarse a la DGETIC, como secundarias técnicas con la visión de dar unidad a este nivel educativo.

Se reconoció el espíritu del artículo tercero constitucional que busca que la educación que imparta el Estado Mexicano desarrolle armónicamente todas las facultades del ser humano y fomente en él el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia; que sea una educación basada en los resultados del progreso científico, laica, que le permita al individuo luchar contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios; que sea democrática y nacional; que fomente el respeto a la persona y a la familia; que fomente el aprecio a la fraternidad y la igualdad humanas y rechace todas las formas de discriminación, asimismo, el artículo tercero constitucional resume las expectativas históricas del pueblo mexicano y ubica a la educación en su importantísima función social, señala la necesidad del apoyo de la nación a la investigación científica y tecnológica, así como a las funciones de educar, investigar y difundir la cultura.

Con optimismo consideramos que con la educación tecnológica podemos contribuir a la formación de los educandos, desarrollando en ellos habilidades y conocimientos necesarios para identificar y resolver problemas en los cuales la aplicación de la tecnología signifique un aporte a su calidad de vida, que con esta formación tengan la capacidad de responder y atender las demandas de la tecnología, de manera crítica e informada, es decir, la educación tecnológica debe servirles a los ciudadanos para participar en las decisiones sobre el tipo de técnicas con las que vivirán, hay que destacar, que la Educación Tecnológica de la población no debe pretender que todos los ciudadanos sean capaces de construir un puente, pero si permitir que todos puedan participar en las decisiones sobre si debe construirse en un determinado lugar y sobre las funciones que debe cumplir, se trata de incorporar la educación en valores, a través de la educación tecnológica, es decir educar para valorar las diversas tecnologías, para evaluar sus efectos, algo que es condición para hacer posible la participación pública en la evaluación de tecnologías.

Así pues, educar para la participación es propiciar cambios en los contenidos y las formas de la educación tecnológica, recogiendo una imagen de la tecnología donde, además de los aspectos técnicos, queden adecuadamente resaltados los aspectos culturales y organizativos de las distintas tecnologías. El objetivo es estimular en el educando un sentido crítico que, sobre la base de un conocimiento sólido, le motive y le capacite para implicarse activamente como ciudadano y como profesional en los asuntos públicos relacionados con la tecnología, en cambio, la propia educación ha sido entendida por diversos autores como una tecnología social: un conocimiento especializado que es aplicado, con el auxilio de diversas técnicas e instrumentos, para la transformación del medio social de acuerdo con una agenda dada, por este motivo, la participación en el cambio tecnológico, por parte de los colectivos sociales afectados e interesados, es algo que debería comenzar en el propio proceso educativo, y ningún ámbito es más adecuado que el de la propia educación tecnológica básica.

De igual forma (contrario a lo supuesto), las instituciones de educación tecnológica ponen el énfasis en la enseñanza de la tecnología deseable, la cual está concebida en los escritorios de los burócratas, así sean del más alto nivel, dejando de lado las más veces la oportunidad de establecer vínculos diferentes con los sectores más desprotegidos y marginados por el sistema, a través de micro proyectos de desarrollo y aplicación de la tecnología necesaria requerida por ellos, traducidos económicamente en, por ejemplo, cooperativas autogestionarias de producción y consumo comunitarias, también, esto es tema de reflexión y análisis profundo acerca no sólo de la inexistencia de investigación educativa tecnológica (en todos sus ámbitos, niveles y modalidades), sino de hacia donde deberán dirigirse los esfuerzos que, como producto de tales tareas, permitan flexibilizar las rígidas estructuras académicas y administrativas que, bajo los currículos actuales, es casi imposible “conectar” a la escuela, ya no se diga con el sector productivo, sino consigo misma para empezar.

En rigor, cuando se habla de vincular a la escuela con el sector productivo, habría que precisar si es con uno u otro con el que es pertinente establecer tal vinculación, dado que representan, por lo general, intereses y visiones del mundo y la sociedad completamente diferente, de igual forma, cada centro de trabajo establece un modo particular de relacionarse con su entorno social, con el medio ambiente, con el sistema económico y, finalmente, con el sector educativo (de manera directa o indirecta), bien sea demandando la mano de obra de sus egresados, o bien, demandando la generación de espacios educativos de diversos niveles y tipos para los familiares de sus empleados y obreros, dicho sea de otra manera, el mundo del trabajo está compuesto por una gama sumamente variada de requerimientos y necesidades particulares, que varían notablemente en el tiempo (dependen de manera importante de su desarrollo tecnológico, mismo que incongruentemente rara vez es suministrado por el sector educativo).

Un análisis mínimo de la realidad de la educación tecnológica en México debe destacar la preeminencia de los aspectos políticos por sobre los académicos. Para encarar un análisis mínimo de la realidad de la educación Tecnológica en México se debe destacar la preeminencia de los aspectos políticos por sobre los aspectos académicos de la educación en su conjunto. Es decir, si se conviene de inicio que el fenómeno educativo se relaciona con la sociedad en su conjunto, entonces, para su caracterización y conceptualización global se hace necesario traspasar la esfera de lo técnico- pedagógico y la administración de las “políticas educativas” dictadas desde las alturas del ámbito burocrático.

En México, el 57% de los docentes tiene entre 40 y 59 años de edad. • Su formación como docentes ocurrió hace más de 20 años, se necesitan grandes cambios, por tanto la actualización, con los nuevos enfoques: hablan de una educación sistémica, vinculada con la diversidad, la naturaleza, la sociedad y los valores, además, de trabajos con proyectos técnicos, innovación, gestión y desarrollo sustentable y observando las necesidades de su entorno y la resolución de problemas con las competencias de ambos actores (alumnos y maestros). Comparto con ustedes mi metodología, para motivar a mis alumnos y evitar el bajo aprovechamiento, dado que la SEP (Secretaría de Educación Pública), pretende convertir a esta Secundaria, en Escuela de Turno Ampliado y eliminar el Turno Vespertino, asimismo, utilizo las mejores estrategias de acuerdo con los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples de los alumnos, por esto, aplico:

Trabajos por proyectos y las siguientes técnicas:

“la Bola de hilo”

“El Camión a Control Remoto”

“El tablero de descargas eléctricas”

Videos y en lugar de entregar los reportes en cuadernos, hacerlo en tarjetas que a su vez se guardarán en cajas de cerillos grandes.

Fomento la autoevaluación, para que ellos mismos valoren lo alcanzado, y lo apliquen a las otras asignaturas con la transversalidad.



Tecnología la llave del desarrollo de México

Referentes bibliográficos:

La educación Tecnológica en México. Wikipedia

El Tecnoscopio. SEP

La educación Tecnológica en México. Aportes para su Implementación. INET

Programas de Tecnología 2006. SEP

B. Desde la práctica

El proceso de atención entre deseo y goce

(Antonino Bori)

Plus on est de saints, plus on rit, c'est mon principe, voire la sortie du discours capitaliste, - ce qui ne constituera pas un progrès, si c'est seulement pour certains.

Más somos santos, más se ríe, es mi principio, hasta la salida del discurso capitalista, -lo que no constituirá un progreso que para algunos.

Jacques Lacan, *Télévision*

El operador formado al psicoanálisis – o que puede participar en algo de esta función a través de un método de psicoanálisis aplicado: en nuestro caso por la *práctica entre varios* -, decíamos en la introducción, tiene que ser un *santo*.⁷⁵

"Un santo, para hacerme entender, no hace la caridad. Más bien se pone a hacer el descarto: él *descarida*. Esto, para realizar lo que la estructura impone, a saber, permitir al sujeto, al sujeto del inconsciente, tomarlo por causa de su deseo"⁷⁶

Con esta definición del *santo*, Lacan alerta sobre la inconsistencia de las prácticas clínicas que operan con las "buenas intenciones" y con el "buen sentido común", porque aplastan el sujeto en tratamiento a un conformismo social dado de antemano, cuando se trata de ayudarlo a construir el camino para un lazo social adecuado a su estructura subjetiva. El sentido es desvalorado por Lacan cuanto a validez clínica. Las acciones del santo no relevan de las consecuencias del discurso social, no siguen el sentido común. Y justamente por eso el sujeto puede tomarlo por causa de su deseo. Esto es el sueño de cada operador que trabaja con problemas psicosociales: que el sujeto se interese en lo que le está proponiendo. Lastima que para producir este efecto el operador debe dejar de dar sugerencias.

Esta es la gran dificultad de las prácticas de intervención activas, como el conductismo, el cognitivismo, la terapia sistémica; o las intervenciones humanísticas – Carl Rogers por ejemplo – ; que sugestionan al sujeto, forzosamente o amablemente, para sacarle el síntoma. Todas buscan producir el deseo del sujeto, pero a falta de ser *santos* solo consiguen enojarse y enfermarse de la que hoy se llama curiosamente síndrome de agotamiento profesional (a menos que no consiguen descargar su agresividad hacia el paciente - en formas más o menos autorizadas por las teorías de referencia -, que entonces sufrirá de síndrome de agotamiento *pacienta*l).

El problema es que el lenguaje, además que el sentido, vehicula también goce. Por eso la comunicación es tan equívoca. Además que la significación - es decir el sentido gramatical de la

⁷⁵ Lacan J., *Télévision*, Du Seuil, Paris; trad esp. en *Psicoanálisis, Radiofonía y Televisión*, Anagrama, pag. 98

⁷⁶ *Ibidem*, trad. nuestra

frase, la significación literal -, hay también el sentido de goce, el *sentigoce*⁷⁷, que sigue la forma sintomática con la cual el sujeto – el sujeto del inconsciente, precisa Lacan -, se conecte al Otro simbólico, conexión que se refleja en la relación a los otros de su entorno y a sus respectivos síntomas.

Entonces el santo se *descarida* para realizar lo que la estructura impone, es decir permitir al sujeto, al sujeto del inconsciente, de tomarlo por causa de su deseo. Y lacan sigue: “Es de la abyección de esta causa en efecto que el sujeto en cuestión tiene chance de hallarse por lo meno en la estructura”⁷⁸. Entonces la causa es abyecta, no se alinea con los valores sociales, pero es allí donde el sujeto puede hallarse en la estructura, es decir, en su síntoma. Esta causa, singular en cada sujeto, no se alcanza presionándolo a través la sugestión, sino encarnando su abyección, que se encuentra fuera del sentido. Es su puro funcionamiento lógico lo que se trata por el sujeto de hallar, su ecuación personal. Su sustancia de goce.

"Para el santo esto no es divertido...es el desecho del goce".⁷⁹ Lacan indica que para intervenir éticamente como prescribe el psicoanálisis, el operador no tiene que gozar de su propio síntoma. Lo que quiere decir abstenerse de la sugestión, del uso del “buen sentido común”, para permitir el desarrollo de la asociación libre en el sujeto. Esto equivale a no introducir conexiones arbitrarias en el discurso del sujeto, para que él mismo llegue al punto de conclusión propia sobre su condición *ex-sistencial* y pueda luego decidir que hacer. Y esta posición no es tan divertida para el operador, puesto que implica la renuncia a ejercer su saber fantasmático – que baña todas las áreas: profesional, personal, ideal -, a quitarse de una posición de confort en donde se halla habitualmente, para permitir que se abra la experiencia freudiana. Esta experiencia indica el lugar de la *causa* y del *avenimiento* del síntoma más allá del lenguaje, en un puro funcionamiento que da satisfacción. Se trata de una posición que toma en cuenta el lenguaje no en su dimensión de sentido, sino de *signo* por descifrar.⁸⁰

El discurso analítico permite así tratar las causas de los trastornos psicosociales en una forma singular propia a cada sujeto. Al mismo tiempo retroalimentando el discurso del amo para que se percate de los estragos que produce y halle un camino distinto para sostener sus necesarios principios de convivencia entre los seres hablantes.

Viñetas clínicas

Presentaré momentos en donde el operador, intentando ponerse en la posición de saber-no-saber y regulada – posiciones que permiten a operador aproximarse a la posición del *santo* - en contextos institucionales, constata efectos de pacificación y de movimiento del deseo en los sujetos con que interactúa.

En una escuela secundaria pública. El operador del método de la práctica entre varios participa en las actividades regulares previstas en el calendar escolar. Ingresa en el grupo, participa en las actividades como cualquier estudiante e al mismo tiempo interactúa con los maestros,

⁷⁷ Neologismo de Lacan, *Jouissens*, formato de *jouissance* (goce) y *sens* (sentido)

⁷⁸ Lacan J., *Télévision*, Op. Cit., pág. 98, trad. nuestra

⁷⁹ *Ibidem*, trad. nuestra

⁸⁰ *Idem*, pag. 91

buscando transmitirle la lógica del método. En la hora de educación física, da varias vueltas del patio de recreo de la escuela obedeciendo a las indicaciones del profesor. Eso sorprende los alumnos: un adulto nunca se pone a nivel de ellos, más bien manda, impone las actividades. Normalmente ningún alumno obedecía, se ponían al borde del cortil, resistiendo a las ordenes. La posición tachada del operador permite una participación casi unánime a las actividades. Mientras se hacen bromas sobre él: algunos corren más veloces y subrayan su lentitud; otros aluden a su gordura mimando una gran panza que oscila mientras corre. Luego se hace actividad de voleibol: el operador no es tan hábil, y esto permite a los jóvenes brillar y mostrar su agilidad y destreza, esta vez disminuyendo las bromas y acepando la imperfección y opacidad del operador, incluyéndolo en el ambiente de trabajo. Pudiendo al mismo tiempo trabajar ellos mismos.

Otra escuela secundaria. El operador escoge de parecer un poco ciego: tiene que cambiar sus anteojos con otros más potentes. Baja y sube con lentitud y tropezando en los escalones de la escalera de la escuela. Al cruzarlo algunos jóvenes dicen "me hace pena", y bajan corriendo. Dentro del grupo se cae tropezando en algunas mochillas en el piso. La profesora encarga un estudiante, Pablo, de ayudar al operador para que no se tropiece. Pablo no hace nada en el salón, se pone a lado de la profesora, como si fuera su asistente, y observa los otros trabajar, dando vuelta por las bancas. Acude al orden de la profesora y sigue de cerca el operador, sosteniéndolo si aparenta arriesgar de caerse. Bajando las escaleras le agarra el brazo y lo sostiene. Pablo ha encontrado una función en su ambiente escolar.

Marcelo es un joven de 12 años, atendido por la USAER en una escuela regular. Le hacen adecuaciones curriculares, uno psicólogo, una hora por semana, lo ayuda para la tarea en clase. Abraza a menudo la maestra y le pide si lo quiere. La maestra es en jaque, acepta pasivamente los abrazos, lo pone cerca de su escritorio para que no moleste los demás que trabajan. El operador interviene regañando la maestra porque está atrayendo los cuerpos de los estudiantes hacia ella, cuando tendría que permitirle de trabajar porque ese es un derechos que hay que respetar. Luego regaña la silla de Marcelo, porque no permite que su dueño la utilice. Declara en forma impersonal que todos tienen el derecho de trabajar y si la maestra no cumple será castigada por la directora de la escuela. La respuesta de Marcelo es de sentarse en su banca y trabajar el mismo material didáctico de los demás, así como puede, con su ritmo. La maestra respira de alivio: ahora sabe como dirigirse a Marcelo, refiriendo las regla a las cuales ella misma tiene que sujetarse a un tercero regulador, que hace velo entre ella y Marcelo.

Los otros alumnos también utilizan esta comunicación regulada cuando Marcelo intenta establecer un contacto desorganizador – "Todos tenemos el derecho de trabajar"; "Maestra, la pluma no permite a Marcelo de escribir". Marcelo encuentra una contención regulada que le permite estar en el lazo social.

En una escuela especial. Dentro de un grupo de niños y niñas de nivel primaria, el operador no entiende las tarea que cumple como los demás alumnos, pregunta a la maestra a menudo, mostrando no intender la tarea. Además que la maestra lo socorren los alumnos, explicándole lo que hay que hacer, los colores que hay que utilizar por cada imagen. Al momento de salir del aula por el recreo, el operador se encuentra a platicar con estos alumnos en el patio, en forma amena y divertida, recibiendo las miradas interesadas y tranquilas de ellos. Han podido salir de

la máscara de la discapacidad en la cual habitualmente se esconden. Luego en el patio de recreo, el operador habitualmente saluda de mano a todos los alumnos y alumnas que encuentra, equivocándose en los nombres y funciones – piensa que una alumna que parece grande sea una maestra, no sabe si un niño es hombre o mujer, lee las tarjetas de identificación de los alumnos para saber el nombre y lee equivocándose el nombre de la escuela -, y luego se tropieza en un pequeño escalón. Esto de tropezarse lo hace constantemente en la hora del recreo, y los estudiantes hacen broma de eso: algunos lo llevan hasta el borde por que tropiece de nuevo, otros se ríen; uno, Sergio, que tiene artros contraídos y camina con dificultad, lo que se le dice un espástico, se anima y brinca alegre de un punto a otro del escalón, mostrando al operador que no es un movimiento difícil, en fin de cuentas.

Con los padres. En una reunión de padres de alumnos de una escuela especial, una madre rechaza las palabras que le dijeron los maestros, que su hijo levanta las faldas de las niñas para ver que hay debajo. Su hijo no haría nunca algo parecido. En casa es tranquilo, duerme con ella en la misma cama – el padre se separó hace tiempo –, lo lleva al baño con ella y deja que la vea mientras hace sus necesidades. Interviene una pareja de padres (es muy raro que el padre este presente en estos encuentros), y cuentan que los maestros se quejan que su hija se toca el sexo a menudo en frente de todos. Ellos piensan que es por una cuestión de falta de limpieza, que le produce cosquillas. El operador, pensando que las cosas estén lo suficientemente claras, subraya con curiosidad la insistencia de los padres a no aceptar que sus hijos e hijas, puedan participar de los fenómenos de la curiosidad sexual, en lugar de considerarla como un elemento necesario a su desarrollo psíquico. Eso determina en el grupo una situación de relajamiento y tranquilización. Algo se ha movido.

Con los maestros. En una sesión de control para maestros de escuelas especiales, un maestro cuenta de un niño, Emanuel, que se desencadena constantemente, día por día, sin que pueda darle una contención. Desafía radicalmente las palabras reguladoras del maestro, nunca se siente en su banca, circula a menudo en el salón provocando los compañeros con frenesí, quitándole cosas, tocándolos, sin parar. En particular se dirige hacia una compañera, provocándola en toda forma, sin que ella pueda defenderse mínimamente. Se usa el método del psicodrama analítico, y se pone en escena un episodio entre otros. La puesta en escena muestra un maestro fascinado por la absoluta libertad de este niño, que esboza intervenciones reguladoras sin creer que eso tendrá efecto, de antemano. Se hace el cambio de papel y el maestro ahora es el alumno: y lo hace muy bien, con humor y alegría, imparable. Luego se repite la escena con un operador en el papel del maestro, aplicando la práctica entre varios, que regaña silla y cuerpos de compañeros para atraer las manos de Emanuel. “¡Pero es el que me toca profesor!”, “Tengo que hacer respetar el derecho a trabajar de todos, de otra manera me van a reducir el salario y no podré comprar nuevos zapatos a mi esposa, ¡lo que la volverá furiosa!”, es la respuesta del maestro-operador. En el post escena se comenta como el maestro estaba seducido por el joven y su libertad de acción, y no podía intervenir decidido en él, como regularmente lo hacía con otros estudiantes, con éxito. Pero, en lugar de analizar las razones particulares de esta imposibilidad o punto ciego del maestro – que se quedan fuera del área de trabajo de este tipo de encuentros – se muestran los recursos que ofrece “la enseñanza que el psicoanálisis lacaniano ha logrado tomar de la estructura del inconsciente”⁸¹, para que se pueda

⁸¹ Antonio Di Ciaccia, en la prefacio de este volumen

organizar un cuadro institucional que “tendría que funcionar a partir de la exigencia del sujeto y no de las de los profesionales. Y las exigencias del sujeto no en relación a su posición respecto al síntoma y al diagnóstico, aunque sea de estructura, sino en su relación al campo de la palabra y del lenguaje.”⁸²

Es una alegría para el operador de la práctica entre varios, constatar estos efectos de deseo que relevan los sujetos con que está trabajando, que pueden, aunque transitoriamente, abandonar la inercia del goce en la cual están habitualmente escondidos.

⁸² Di Ciaccia A., Inventer la psychanalyse dans l' institution. Op. Cit., p.89

En las escuelas públicas

Una intervención en el salón de clases: Dora

(Jorge Adolfo García Ortiz)*

Introducción

Inscrita en el 4° B de la Escuela Primaria, con 11 años de edad y diagnóstico de Trastorno de Asperger, es atendida por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Los maestros refieren que la escolar presenta dificultad para relacionarse con sus compañeros y, también, de acceso al currículo, situación por la cual es solicitada la estrategia de la “Práctica entre Varios”.

De acuerdo con los ejes de la propuesta y su disposición en la Institución Escolar, se conforma un equipo de trabajo compuesto por la maestra de apoyo, la psicóloga, la Directora de la USAER, la maestra de grupo, la Directora de la escuela primaria y el operador.

Antecedentes

La psicóloga de la institución mencionó que Dora podía leer palabras aisladas, se ubicaba en el cuadro, seguía instrucciones sencillas, sus períodos de atención se alargaban, lograba identificar la idea global de un texto sencillo, realizaba sumas y restas con apoyo de material concreto. La maestra usaba las canciones para implementar contenidos curriculares.

En el ciclo escolar pasado, para la maestra fue necesario designar monitores para diversas actividades como: ir al baño, sacar su material, acomodar sus útiles o la maestra se volvía su propio monitor o la sentaba en su escritorio, le ponía una actividad paralela. La niña se paraba para demandar su atención.

En el salón de clases

La alumna no permanecía sentada en su lugar y no toleraba que la maestra diera su clase: demandaba constantemente su presencia, si no le hacía caso iba a la banca de alguno de sus compañeros los distraía, los molestaba, les quitaba sus cosas, de tal manera que los hacía enojar, alborotando al grupo; si un maestro se acercaba, se levantaba de su asiento y se iba a otro a interrumpir a otro niño; en consecuencia, la maestra cedía y le daba toda la atención. Cuando así ocurría, el resto del grupo se alteraba, hasta desordenarse. Cuando sus compañeros se reían de lo que estaba haciendo, ella se ría.

Cuando se convocaba al salón a que se continuara con la clase no haciéndole caso, la niña volteaba y decía: “mión”, lo que podía repetir en reiteradas ocasiones, hasta atosigar; dirigía la mirada a quien trataba de llamar al orden y lo señalaba con su dedo: al operador, al maestro, a los compañeros de clase y la empleaba en diferentes formas para agredir, para cuando no se le hacía caso o se la trataba de evadir, de ignorar o substituir por la actividad, por los alumnos, por

* Psicoanalista, Operador del Método de la práctica entre varios, ATP SEP-DEE.

la enseñanza. Cuando colmaba a los integrantes del salón se ría, agitaba las manos, agitaba su cuerpo. Cuando el grupo se ponía de acuerdo en no seguirla para cumplir con la tarea, ella se enojaba, gritaba, decía: “todos son miones” y, en seguida, se iba hacia otros lugares del salón y vociferaba “... mion.... mion...mion”. Tiene un hermano menor, de meses de nacido.

En el salón de clases, esperaba a que le dijeran qué hacer: si era una manualidad intentaba realizarla; si no la conseguía se levantaba y la dejaba; si era una lectura que estuviese ilustrada, ella no leía, inventaba la historia relacionada con lo que veía; si era otra actividad (localizar los ríos en un mapa) y no sabía qué hacer, se desesperaba, votaba la actividad. Buscaba la atención para que le dijeran, le hablaran y si no se levantaba y hacía otras cosas.

Tomaba los objetos de sus compañeros y si se los reclamaban ella se los aventaba, los votaba; se levantaba de su asiento y caminando se llevaba la mano a la boca, trataba de morderla.

También podía hablar con sus compañeros, le indicaban que hacer aunque no se mantenía en la actividad.

A la hora del recreo pedía dinero o pedía de lo que los demás comían: consumía golosinas del piso o comida del bote de basura y tiraba las cosas que ya no le importaban.

En el salón de clases, el cuaderno aparecía como un caos, lo tenía todo desordenado, rayaba donde había un espacio en blanco, no había un inicio o un final. Se levantaba para que se lo revisara la maestra y si le indicaba que si no estaba bien se regresa a su lugar, volvía a hacer lo mismo, más apresurada, sin importar lo que estaba haciendo o dejaba de hacerlo, solo le importaba formarse para salir a recreo. En la mayor parte de las ocasiones votaba el cuaderno y al hacerlo, se desconectaba de la actividad, se aislaba, en seguida podía hacer cualquier otra cosa como molestar a sus compañeros, caminar por el salón, etc.

Sin embargo, en una de las ocasiones, con la intervención del método, la maestra de grupo ha solicitado que los niños digan 10 oraciones en pospretérito, Dora menciona seis y la maestra les pide que las escriban en su cuaderno. La niña empieza a escribir y se levanta; se le llama la atención al cuaderno porque no concluye la tarea, la niña se vuelve a sentar, cambia de hoja, escribe algo más y se va a hacer la fila para que la maestra la califique. Se vuelve a llamar al cuaderno para que complete la tarea. La niña vuelve a empezar a escribir. Se insiste en que las oraciones no están escritas, “esas oraciones no se entienden y todos estamos aquí para podernos comunicar en forma escrita”. El salón se sigue vaciando, los niños se van a recreo. La niña se vuelve a sentar y escribe bien cinco oraciones, se forma y sale a recreo.

Una clase

La maestra nos solicita hacer una máscara con un globo, papel periódico y engrudo. Se hacen a un lado las bancas y nos sentamos en medio del salón. Dora no puede inflar el globo: lleva la “boquilla del globo” sin que toque la boca, le sopla sin que lo pueda inflar, lo escupe: lo intenta y lo intenta. Pide que otros le ayuden. Los niños están preocupados por de realizar la actividad y no le hacen caso: “todos los niños tienen derecho a inflar su globo de manera individual”; Dora se acerca a la maestra y se le reitera la consigna: la profesora no se lo infla. La niña camina por ahí, por halla y tira su globo al piso. “¡Qué paso aquí, qué sucede, esto no puede pasar en la

escuela!", el operador levanta el globo y lo muestra al salón: "Un huerfanito, quién tiro a su huerfanito" "Maestro, maestro no es posible, aquí hay un niño abandonado" ¿Quién es la madre que dejó a su huerfanito? "esto no puede suceder, no está permitido que ocurra en un salón de clases"..."doctor, doctor, aquí hay un huerfanito, se encuentra sólo, está desamparado" "niños, niños, todos tenemos derecho a cuidar a los niños", "tenemos que protegerlos". "No sé cómo se llama este huerfanito, no puede hablar, no puede hablar" y Dora quiere arrebatarlo, el operador no se deja: "de quién es este huerfanito", los niños le empiezan a poner nombre a sus globos: Carlos, Pedro, María... "no aparece la madre de este huerfanito", "quién es, quien será". Dora se acerca al operador, quien muestra el globo, "quién es la madre" y arrebató el globo: "aaahhh", "Dr., Dr.,...ya apareció la madre".

La niña no puede inflar el globo, la maestra le pide su globo, lo empieza a soplar y se le rompe: "...que le sucedió a ese huerfanito... ¿ya se murió?"; en ese momento, un compañero le comparte uno inflado. La niña se sienta, como el resto de nosotros y empieza a pegar el papel en el globo: pide engrudo y otro de los alumnos se la regala el papel cortado en tiras. En lugar de poner el pegamento en todo el papel, ella se lo pone en la parte superior de la tira. Pega la punta en el globo... ¿cómo sí lo vistiera?, aunque así no va a conformar la careta, a consumar la realización de la tarea, de la máscara.

¿Qué se puede decir?

Con Di Ciaccia, se puede escribir desde la circularidad primaria: Ste - Goce de la siguiente forma:

NEUROSIS	PSICOSIS	
	AUTISMO	PARANOIA
$Ste \neq Goce; \quad Ste = Goce \rightarrow Icc$ $\rightarrow (i)$ Alineación - Separación $S \neq A \quad \left. \begin{array}{l} S = A \end{array} \right\} \text{Sabe}$ arreglárselas	$Ste = Goce \} Icc, \text{ repite y basta}$ $S = A : \text{ Uno solo}$ ó $S \neq A : \text{ Intrusivo}$	$Ste = Goce$ $Ste \neq Goce \} \text{Crea sinthome}$ Alin- Separ $S = A : \text{ Uno solo}$ $S \neq A : \text{ Intrusivo, delira ó crea una relación con el Otro}$
Está representando su goce por el Ste ($S_1 - S_2$); cuando es igual irrumpe en forma inconsciente, creando su síntoma. La cara del simbólico esta por delante.	Su palabra es real, es una cosa que repite y basta- La cara del goce esta por delante.	La cara del goce esta por delante pero ha creado un sinthome, que es una invención para sostener una relación con el Otro. Ste es real y sirve para encontrarse forcluido, repite y basta.

Dos son las hipótesis de trabajo que se sostienen: "el niño autista está en el lenguaje pero no está en el discurso"⁸³ y "ningún sujeto puede existir sin el Otro"⁸⁴.

⁸³ Di Ciaccia, A., "La práctica entre varios", en *Habitar el discurso*, p. 15.

⁸⁴ Egge, M. *El tratamiento del niño autista*, p. 115.

La intervención

En la escenificación en el salón de clases, podríamos decir que se sostienen dos momentos de un proceso.

En el primero, la niña tira el globo (no es algo nuevo, antes ha tirado cosas como, por ejemplo, en el patio), no es un pasaje como el Fort/Da, o las “fantasías primordiales”⁸⁵, no es del orden sexual, en el sentido freudiano. La niña ha hecho un intento por inflar el globo sin conseguirlo. Al tirarlo al piso se hiela en su relación con el Otro, algo repite y basta, excluye y al mismo tiempo engloba. Se alista, se apresura, en ese significativo de tirar, de deshacerse; es un “...significante que representa el goce para otro significativo”⁸⁶, es el efecto de la “circulación primaria”⁸⁷ de Di Ciaccia, entre el significativo y el goce, sólo que al tirar hay algo que desaparece sobre lo cual la niña no repara, lo avienta y eso es todo, como en el sentido de la repetición. Ese mínimo significativo (S_1 - S_2), esa ida, como lo menciona Di Ciaccia, de la niña, sin embargo, es un significativo que la vehiculiza, que la define por un “...significante para Otro significativo”⁸⁸.

Al mismo tiempo, es un intento de que haya Fort/Da sin que logre aparecer; en la niña está el querer inflar el globo sin que lo consiga. Lo avienta y deambula, se desconecta del lazo social, como perdida, como goce. El evento, lo que hace, no la encadena con los significantes del contexto escolar, a los de la actividad a la que se dirige la maestra.

Por ejemplo, cuando se le pide que realice una tarea por escrito y se encuentra con algún problema, no borra lo que está mal y por la cual se la regresa a su lugar para que complete la actividad: ella ha cerrado el cuaderno y pasa a otra hoja; donde hay un espacio en blanco ahí escribe o raya o hace garabato o vuelve a iniciar la actividad, sin reparar en lo que hace, hay falla, a lo que se le agregan otras más hasta poder abandonar la tarea: solo repite, sin embargo, ese es el sentido de ella para la realización de la tarea.

Ese significativo, el de abandonar, no completa y por eso repite. La niña falla y deambula, la aísla, goza. La niña recorre el patio de la escuela y come de lo que tiran, va al basurero⁸⁹, recoge lo que los otros han tirado. El significativo, al mismo tiempo, la ha fijado; la falta, el Fort es efecto, es lo que la fija; es un nivel de la circularidad: tira = goce; la falta produce al significativo pero al revés también, por ello, la niña tira. Ese goce no está escrito como emoción, no la representa, la niña al recoger la basura la tira y sigue buscando.

Lo que se ha bosquejado son ciertas metonimias inscritas en la cadena significativa S_1 - S_2 que están en lugar de la “circularidad primaria” del goce-significante que hace aparecer a ese S_1 y que no está; muestra al “...gocce como objeto perdido”⁹⁰: no hay una anulación de sujeto y, sin embargo, es un mínimo de simbólico. Ese mínimo hace que la niña no abandone la tarea tan

⁸⁵ Freud, S. “Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica de los sexos”, p. 269.

⁸⁶ Miller, J. A., *La experiencia de lo real en la cura psicoanalítica*, p. 244.

⁸⁷ Di Ciaccia, A., *Op. Cit.* p. 16.

⁸⁸ Miller, J. *Op. Cit.* p. 247.

⁸⁹ No hay proceso como Fort/Da, por ejemplo, “la Directora de la escuela nos ha dicho que no se puede comer de la basura, eso está prohibido, no se puede hacer porque “ocasiona enfermedades”; aquí hay prohibición, una ley, se busca hacer relación sexual en el sentido freudiano.

⁹⁰ *Ibíd.* p. 251.

fácilmente. Ella intenta inflar el globo pero no lo consigue, es un intento de construcción de lo simbólico, sopla sin conseguir nada; esto la precipita y tira el globo, hay efecto, goza, “un gasto de goce”⁹¹, de la relación primitiva y además se presenta un plus de goce.

Tirar no es el objeto perdido, “el objeto perdido” produce el tirar, hay una estructura elemental, “...padre del hombre..., una tentativa de construcción... lo que es del orden del significante [recoger y tirar]”⁹² es aplicado de manera automática al objeto...”⁹³, que no anula al sujeto sino lo completa: la niña “recoge-tira” la basura, hay pérdida de goce, una “... pérdida significativa de goce”. Al mismo tiempo, hay “plus de goce”: el objeto *a*, como suplemento de la pérdida, cuando tira el globo hay algo más, lo que la aísla, ella deambula al tirar el globo, rompe el lazo social, la actividad educativa para la que fue convocada, la regla de no recoger la basura, la dieta de no comer golosinas, hay repetición de significante, como “...repetición de goce y no repetición de sujeto tachado”⁹⁴; repetición como “retorno de goce” de ese goce-significante que falla al no ser exhaustivo y que hace que repita; este goce es no tachado, no es una cosa que frena al goce, que prohíba, sólo es goce, que no encadena significantes, es sólo sucesión de significantes, quiere inscribirse pero no se consigue, solo “...produce un efecto de regulación y de estabilización”⁹⁵ donde lo simbólico se hace real, la niña se deslinda de la actividad educativa, se ensimisma y no obstante deambula, el imaginario suple la función tenida por el simbólico.

La repetición es la forma de su *sinthome*, es goce perdido metonímico y no es lo mismo en cada evento en Dora, hay más bien “deslizamiento”, “arreglárselas con el síntoma”⁹⁶, la niña le quita las cosas a sus compañeros y las avienta, tira la basura después de recogerla, tira el globo: es un Das Ding, un en-sí, fuera de lo simbolizado, como lo “...que colma pero no llena nunca la pérdida de goce”⁹⁷, como tirar que en el caso de la niña está incluido como objeto *a* y deambula, satisface y profundiza la falta de gozar; levanta la basura hasta probarla, consumirla, satisfacer y taponear la falta en gozar, aunque sea un instante.

En el segundo momento, en la construcción del escenario, se completa el pasaje Fort/Da: la niña al arrebatar el globo se anula, se hace representar por el globo (globo ≠ goce) y al mismo tiempo es una pérdida, un gasto de goce, el sujeto se tacha como un efecto de significante, como “pérdida significativa de goce”⁹⁸ y al mismo tiempo un plus de goce, como suplemento de la pérdida, ahí aparece un cuerpo sexuado, la niña viste al globo, se sienta en el piso como el resto de sus compañeros, se dedica a hacer la tarea, no interrumpe, busca terminar su labor, pide a sus compañeros que se le proporcionen los utensilios para completar la tarea, a su manera trata de realizarla y por lo tanto aparece algo de lo irrepresentable.

No lo hace como los demás, ella se había aislado, efecto de lo que provoca su marca de la repetición; ahora, en este otro momento, es convocada por otros significantes, que no

⁹¹ Ibid. p. 252.

⁹² El agregado es mío

⁹³ Di Ciaccia, A., Óp. Cit. p. 17.

⁹⁴ Miller, J. A., Óp. Cit. p. 252.

⁹⁵ Di Ciaccia, A., Óp. Cit. p. 18.

⁹⁶ Miller, J. A., Op. Cit. p. 255.

⁹⁷ Idem.

⁹⁸ Ibid. p. 252.

consiguen ponerla en la tarea educativa pero que, sin embargo, hay un resto freudiano, la niña pega tiras en el globo.

Al arrancar el globo para pegar las tiras de papel se ha producido un saber y ese es medio de goce, como efecto de la falta y del pus de gozar; aquí se puede indicar que los efectos del lenguaje están ligados “...al goce tachado, $-\phi$, prohibido”⁹⁹. Aparece ese saber que la conduce a quitar el globo, que es efecto de la anulación de goce y vestir al globo con algún fin, que es el plus de goce, lo que conduce a la realización de la actividad escolar.

El lugar del tercero

El operador busca la posición de una mediación, cuyo efecto no sabe, en la que la niña ha hecho surgir al tercero; busca sostener un movimiento que Dora inicia, como lo ha hecho constantemente, y lo convierte en otra posibilidad para ese momento, muestra un pasaje de un S_1 a un S_2 que está vinculado con tirar y poder retener, de un $Ste = Goce$ a otro $Ste \neq Goce$.

La posición de la intervención ha sido inventar una solución que tenga que decir “evitar ocuparnos de la niña” y “tenerle algo que decir” ante tirar; al mismo tiempo, dada la tarea de realizar la máscara, también decir algo a los alumnos del grupo, de tal forma “... que permita a la vez no ocuparnos de ellos y hacernos escuchar...”¹⁰⁰, la práctica es inclusiva en ese sentido. Se inventa una historia que se va constituyendo, es una que sigue la subjetividad del operador a partir del significante de la niña, él se destituye, y sigue a la subjetividad de la niña en su relación con respecto al globo, en la que todos los que se encuentran en el salón participan: la del huerfanito; es sobre lo que dice o hace la niña, el resto de los niños, los maestros y el operador; éste interviene tachándose y busca la interpelación del Otro, su surgimiento, lo que hace límite, lo simbólico, la norma, la ley. Hace emerger lo desaparecido y hace aparecer un objeto del cual se deshace la niña pero sobre el cual todos los alumnos trabajan: se pega el papel sobre el globo para formar una máscara. El operador se dirige al tercero para que aparezca la prohibición en todos los que se encuentran en el salón. La posición es seguir el Edipo freudiano, separar el goce de la niña de deshacerse, de tirar, hacer aparecer al hijo como sustituto de falo y constituir el Fort/Da freudiano, al final el operador menciona “...ya apareció la madre”, la niña se sienta sobre el piso y pega el papel sobre el globo, ¿cómo si lo vistiera?

Freud señala que el complejo de Edipo tiene “...una larga prehistoria y es... una formación secundaria”¹⁰¹, por lo que arrebatarse el globo no significa que por primera vez quiera lo del otro; se ha mencionado que ella va al bote de la basura, busca o levanta cosas del piso (regularmente relacionados con comida, con golosina) las prueba y las tira; molesta a sus compañeros en lo que están interesados, en lo que hacen, les arrebató sus lápices que están escribiendo o dibujando, busca objetos de los demás y cuando le reclaman se los avienta. El globo le provoca un vacío, lo que hace que repita, donde no hay orden sexual; lo que tiene y reúne las características para provocar un vacío lo tira. Lo que tiene y pierde su sentido, lo tira, la vacía. Al tirar el globo, la niña produce un vacío que la desconecta de la razón por la que se debe de inflar

⁹⁹ Ibid. p. 253.

¹⁰⁰ Baio, V, “Como un S_2 va al encuentro S_1 : Notarios del niño autista”, p. 89.

¹⁰¹ Freud, S. “Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica de los sexos”, p. 270.

el globo y no sabe qué hacer. La niña ha tenido en sus manos el globo y lo tira, es este S_1 que es efecto del goce perdido. Es esa historia que empieza a constituir Edipo pero no opera.

El partner al hacer aparecer el globo, lo inviste de libido, tiene el objeto de la niña pero se destituye como algo suyo, pregunta al Otro, convoca a construir una rivalidad, a un deseo, provoca con su deseo destituido la angustia en la niña por no tener el objeto. El operador vehiculiza, emplaza al tercero, inventa esa historia junto con la niña y el grupo que ha traído efectos en todos los participantes.

El operador se ha ajustado a la niña, levanta el globo y no se dirige a la niña sino al grupo, no goza del goce de la niña. Habla del globo y construye una metáfora: sustituye al globo perdido, aparece el huerfanito. Ante el vacío, el operador hace aparecer el globo, el mismo objeto tirado, que esta helado para la niña y el operador le da nombre, construye un S_2 : el huerfanito.

La niña hace un recorrido, escucha al operador que se dirige al tercero: el operador refiere a un objeto sobre el cual la niña no se hizo representar pero cuyo efecto es goce: estos son los significantes que repiten; la niña no retiene objeto y el operador lo hace aparecer, la niña busca el globo e inviste al objeto de libido.

La niña ha ensayado en reiteradas ocasiones tener y tirar que provoca goce y que solo *nachträglich*, con posterioridad, hace efecto, solo entonces la niña puede rivalizar por su globo. Ella al final de la historia arrebató el globo, hay *sinthome*, a su manera como fantasía de deseo. La niña se pone a pegar las tiras de papel en el globo ¿lo ve en los demás?, ¿sabía qué hacer? El operador mantiene, alimenta, soporta un movimiento de estructura: ¿la diferencia está en que se sostiene? ¿Cómo se constituye la ligazón con el padre? La madre hace aparecer al padre, al tercero, el operador sostiene su posición, la niña deja de deambular y se inscribe en el lazo social; esto mismo ocurre con el educador de Virgilio Baio, ante el golpeteo de Philippe sobre la ventana, el operador sostiene un acorde de guitarra en dos momentos, en los que el niño tiene que verificar, dice Baio, en la mirada. En nuestro caso, la niña arrebató, antes el operador no se ha dejado quitar el globo, la niña tiene que intentar por segunda ocasión arrebatar el globo, y realiza la faena de vestir, ella inventa con lo que cuenta: las tiras de papel sobre el globo, lo que no es la actividad propuesta por la maestra.

La ligazón con el padre y el deseo de tener un hijo con él, forma parte de la relación edípica de la niña, nos advierte Freud. Sabemos que Dora tiene un hermanito y cuando se enfada con alguien lo señala y le dice “mión”. Freud menciona que la niña nota el pene del hermano y lo “...discierne como el correspondiente, superior, de su propio órgano, pequeño y escondido; a partir de ahí cae víctima de la envidia del pene”¹⁰². Con Dora, en el primer escenario tira el globo y no hay más que decir, hay Verwerfung (rechazo): la niña no tira de inmediato el globo, hay un tiempo para inflar el globo pasado el cual lo tira y “...no puede más revisar su decisión”¹⁰³. Si no tira de inmediato el globo, lo sopla para inflarlo aunque no lo consiga, es esa la situación a partir de la cual se puede construir la segunda escena. El método de la “práctica entre varios” muestra que en todo sujeto que sature en lo real la falta del Otro (autista, psicótico, TDAH, etc.) reciba “...alguna vez, a pesar de todo, un pene, igualándose así al

¹⁰² Idem.

¹⁰³ Gutiérrez, M. “Curso introductorio al método de la práctica entre varios”, p. 46

varón”¹⁰⁴ (la niña se viste, carga útiles, se sienta en la banca como todos los demás alumnos, etc.): la posición del tercero es tacharse para que el niño(a) se constituya en principio, en posición femenina, de envidia de pene y aparezca el carácter de celos que es arrebatarse el globo.

En el caso de la niña, arrebatarse los objetos a los demás y avenárselos la ha puesto en una situación de estar congelada, la aísla, corre para que no la alcancen, tira y basta, hay una vinculación los demás: ella se sonríe cuando le dicen de cosas, agita las manos, agita todo su cuerpo, parece ser que menosprecia a la maestra, a sus compañeros y busca reiteradamente que se repita. La rivalidad con sus compañeros o con su hermanito solo la ha congelado cuando les quita los objetos.

Sin embargo, con el globo la libido se ha deslizado, ella no lo tira, arrebatarse al globo y se queda con él, ¿cómo si fuera un hijo?, se sienta como todos los demás y lo viste, se inscribe, sabe qué hacer, se sustituye en el globo, se hacer representar en él, arregla una relación con el Otro, tranquilizándose, vive un ambiente vivible.

BIBLIOGRAFÍA

- Baio, V, “Como un S2 va al encuentro S1: Notarios del niño autista”, en revista Preliminaire, Antenne 110, GENVAL, Bélgica.
- Di Ciaccia, A., “La práctica entre varios”, en Habitar el discurso, OFIMAR’S IMPRESIONES, México, 2006.
- Egge, M. El tratamiento del niño autista, Gredos, España, 2008.
- Freud, S. “Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica de los sexos”, en Obras Completas, Amorrortu, Argentina, 2001.
 - Gutiérrez, M. “Curso introductorio al método de la práctica entre varios”, en Habitar el discurso, OFIMAR’S IMPRESIONES, México, 2006.
- Lacan, J. “La significación del falo”, en Escritos, tomo 2, Siglo XXI, México, 1984.
- Miller, J. La experiencia de lo real en la cura psicoanalítica, Paidós, Buenos Aires, Barcelona, México, 2003.

¹⁰⁴ Freud, S. Óp. Cit, p. 271.

Psicoanálisis y educación

(José Silvestre Muñoz Bartoló)*

Acerca de una posible articulación entre Psicoanálisis y Educación por medio del método “La práctica entre varios”.

Ya Freud anunciaba que tanto ser psicoanalista como ser maestro eran dos oficios imposibles, sin embargo perduran y se reinventan constantemente. Diversos autores han abordado el tema acerca de la posible relación entre los planteamientos centrales del psicoanálisis: inconsciente, libido, transferencia, pulsión de muerte, aparato psíquico (las dos tópicas que Freud plantea), la causalidad lingüística, la constitución del sujeto signifiante, el goce mortífero, la Ley de prohibición del incesto, etc. y la necesaria educación de los sujetos, misma que es requerida en toda sociedad y que ocurre dentro y fuera de la escuela.

Sin embargo esa posible articulación pone en juego a diversos protagonistas y distintas dimensiones de los sujetos participantes, tomaremos en cuenta entre otros (as) a:

- La familia
- La escuela
- Los sujetos a ser educados

La familia: desde el punto de vista psicoanalítico tomaremos a la familia (en sus diversas variantes) como un espacio de deseos y contra- deseos, mismos que constituyen la intersubjetividad que rodea al niño desde su nacimiento y que se manifiesta en el discurso que prevalece en cada espacio familiar y que es el Gran Otro, el otro primordial sin el cual no, y que opera como la matriz simbólica de donde surgirá el nacimiento en términos simbólicos del ser humano entendido como sujeto de palabra, con una de las tres estructuras que propone el psicoanálisis: neurosis, perversión o psicosis.

La escuela: el método “La práctica entre varios” se ubica en el terreno del psicoanálisis aplicado y está diseñado para abordar en distintas instituciones, entre ellas la escuela, el tratamiento de los niños considerados como autistas, psicóticos o en una neurosis agravada, esto coloca al psicoanálisis en una dimensión social y lo libera parcialmente del estigma “de ser una práctica que ocurre en un espacio cerrado-oculto” como lo es el consultorio en donde se encuentran en juego el analista y el analizante gobernados por la regla de la libre asociación de ideas para darle una interpretación o reconocimiento al deseo inconsciente como la causa de los síntomas. En cambio el método de la “Práctica entre varios” ocurre a cielo abierto y a la vista de los que

* Pedagogo, Operador del Método de la práctica entre varios

participan en este modelo de trabajo, con lo cual el psicoanálisis demuestra su capacidad de progreso y constante renovación.

La escuela es un espacio propicio para poder atender con el método a los niños o jóvenes (autistas, psicóticos o con una neurosis grave) por algunas razones:

- es un espacio normado,
- cada grupo de alumnos junto con el maestro forman un colectivo distinto al colectivo familiar, es decir un Otro grupal,
- está movilizadora por el deseo de saber y el deseo de enseñar,
- dentro de los planes y programas de estudio se encuentra una gran cantidad de actividades que por sí mismas y por el manejo del maestro y la presencia de un equipo de "práctica entre varios" pueden convertirse en una oferta tentadora que pueda favorecer que este tipo de alumnos puedan ir saliendo del goce mortífero y dirigirse a la demanda, pero sobre todo al deseo, con lo cual pueden volver a ser sujetos en desarrollo aún en términos escolares,
- el hecho de que el niño-alumno asista a la escuela implica una experiencia de separación en relación al grupo familiar, particularmente una separación de quien ejerza la función materna, en el caso de los niños-alumnos con rasgos autistas o inmersos en una psicosis se presume desde los planteamientos freudianos- lacanianos que no hubo el necesario proceso de separación individuación, que no lograron hacer el recorrido por los cuatro tiempos lógicos para constituirse como sujetos con un deseo propio. Asimismo asistir a la escuela significa para estos niños una experiencia de integración-inclusión, un llamado a integrarse al mundo de los esfuerzos y los compromisos, en suma la escuela representa una experiencia jugada en la dialéctica separación-integración.

Los sujetos a ser educados y que a la vez se encuentran en situación de autismo, psicosis o neurosis grave sufren un estancamiento o paralización de su proceso de desarrollo en los diferentes contextos sociales, entre ellos la familia y la escuela. El método propone desde sus referencias teóricas: Freud, Lacan, Antonio Di Ciaccia (creador del método), Dr. Virginio Baio, Dr. Martín Egge, Marcela Errecondo, Alfredo Cherara, Dra. Miriam Gutiérrez, Dr. Antonino Bori y otros, que eso se debe a que en el proceso de constituirse en un sujeto con un deseo propio sólo logran arribar al segundo de los cuatro momentos: 1o.- necesidad, **2do.-Goce**, 3ro.- Demanda, 4to.-Deseo. Esto significa que su nacimiento simbólico fue mínimo que solo se inscribieron en el lenguaje pero no en el discurso. Y la apuesta del método es que estos sujetos logren una mayor inscripción en el simbólico, es decir que sumen significantes a los que ya tienen y con ello desarrollen un mayor poder de simbolización de ellos, de su cuerpo, de los objetos y personas que los rodean.

Por lo antes señalado estos alumnos no logran movilizarse en función del deseo de saber, el discurso escolar se estrella ante estos sujetos para los cuales las palabras solamente son ruidos extraños carentes de significación, no pueden formar parte del ambiente normado que se requiere en cada uno de los espacios escolares (aula, patio de recreo, biblioteca, comedor, baños etc.), pues no reconocen límites, norma o reglas por medio de las cuales poderse regular y de esa manera establecer lazo social con los otros, lo cual implicaría incluirlos en su desarrollo y a la vez que los otros los puedan incluir (familiares, compañeros de grupo, maestros, y personas pertenecientes a otros contextos sociales).

Al mismo tiempo suelen ser disruptivos en los distintos ámbitos sociales y la respuesta por parte de los otros es el rechazo y la marginación que los sumerge en el aislamiento. El lazo social se encuentra roto.

Tomando en cuenta lo dicho respecto a la familia, la escuela y los sujetos a ser educados, el método se coloca como un factor de integración de las tres partes por medio de un trabajo preliminar que impulse el mayor traslado posible de estos niños y jóvenes en los siguientes términos: de estar solamente en el lenguaje entendido como palabras o significantes aislados, a estar en la medida que su estructura lo permita en el discurso entendido como red significativa, como suma de palabras organizadas por las leyes que gobiernan el lenguaje y lo convierten en discurso: la metáfora, la metonimia y la gramática, hacer lazo significativo y desde ahí hacer lazo social: descubrir al Otro y descubrir lo otro.

La presencia del método en las escuelas ha reportado avances significativos para estos alumnos, para los compañeros que no se encuentran en estas circunstancias, para los padres y para los maestros.

Cuando los maestros logran comprender la estructura psíquica de estos alumnos (saber acerca de su subjetividad) se percatan de la necesidad de establecer un puente para con ellos por medio de los ejes de trabajo del método: operadores, reunión de equipo, referencia teórica, función directiva y el trabajo con los padres. También se dan cuenta de la importancia y la necesidad de contar con herramientas metodológicas (comunicación indirecta, ambiente normado, saber no saber) para poder operar frente a estos alumnos, esto lleva a los docentes y a los compañeros de aula a poder coexistir con los alumnos en situación de autismo.

Por medio del trabajo con los padres: en donde nos hablan de sus hijos, nos hablan de sí mismos y a sus hijos les hablan de nosotros (el equipo) se logra que ellos descubran las distintas formas en que se relacionan en familia y como están implicados para con estos niños o jóvenes. Descubren la necesidad de hacer de la familia un ambiente normado, en donde quede claro, cuales son las normas, los límites y las reglas para cada uno de los integrantes. También descubren todo lo que saben acerca de sus hijos y las estrategias para que el niño se regule y también ellos como padres. Al trabajar con los padres disminuye el nivel de ansiedad en ellos, sobre todo cuando van encontrando alternativas y soluciones frente a los problemas que se derivan de las características de sus hijos.

Gradualmente los alumnos van saliendo del goce mortífero que anula sus posibilidades de desarrollo, empiezan a regularse, a vivir un proceso de tranquilización y con esa plataforma se van acercando a demandar algo a los otros, a la aceptación de algunas demandas de los otros y a ser sujetos con un deseo propio que les permita tener y sostener el interés por sí mismos y por el mundo que les rodea. Pueden empezar a reconocer los distintos lugares o contextos y el papel que les corresponde jugar en cada uno de ellos, en relación a la escuela empiezan a aceptar formar parte de un contrato didáctico y desempeñarse como sujetos didácticos y con ello formar parte de la triada didáctica: maestro, contenidos/actividades y alumnos.

Los planes y programas de estudio son una buena plataforma, ya que contienen situaciones didácticas que pueden representar una verdadera oferta atractiva y tentadora. Así es como se

articulan tres instituciones: la familia, la escuela y el psicoanálisis por medio de la “práctica entre varios”, es un trabajo difícil, a mediano y largo plazo, la recompensa consiste en que el autismo o psicosis, deja de ser por lo menos parcialmente un imposible de soportar, o bien una fatalidad.

Un acompañamiento al trabajo docente: La práctica entre varios.

(Carmen de la Vega)*

Los niños, el alumno de la educación básica hace el arreglo al curriculum. El alumno dirige un proyecto inédito que lleva el dinamismo de la institución escolar en la realización de su tarea social al transmitir la formación civil y el saber, implica a la renovación para ofertar un lugar a cada alumno que está inscrito en ella, un ritmo de tradición y novedad, con el compás de crisis.

Y en ésa creación rítmica, escucho el *ignorar docente* que no suele hacerse visible con frecuencia en la educación, cómo en el llamado -fracaso escolar- en el que de manera emergente y quizá intrusiva, el saber presenta a “la normalización” para pretender atender a los alumnos que no logra. Así se construyen dos grandes grupos los que muestran la norma y los que no alcanzan lo que se considera estándar. Se separa en el saber: los que aprenden y los que se dice que no aprenden. O se separa a los alumnos que se dice, tienen una actividad corporal regulada o moderada de aquellos a los que por comparación, la manera de mostrar su cuerpo es más de desregulación, inmoderada, o hiperactiva, en lo no esperado de la formación civil.

Para seguir en lo sonoro, si nos resistimos *al canto de las clasificaciones*, al acercarnos a un alumno, sin la búsqueda del proyecto porque él es quien lo decide, pero, sí en el deseo de que algo inédito ocurra en el contexto escolar y convoque al niño o joven y no de cualquier manera, me remite a el método de la práctica entre varios, que inicialmente en la Secretaría de Educación Pública lo escuchamos por la Asociación Psicoanalítica con Orientación Lacaniana en el ciclo escolar 2004-2005 y que actualmente sigue acompañando al trabajo docente... “La práctica entre varios es una modalidad de realizar un ambiente tranquilizante, a través de una forma particular de utilizar el lenguaje, pretende reducir la desconfianza hacia la palabra; para que, en el caso del sujeto en posición autista, pueda construir una razón interior para insertarse en el lenguaje, y en el caso del sujeto que dice el diagnostico que *está afectado*, el balance del conflicto que trae vaya a favor del empuje de un deseo de conocimiento y de saber sobre la complejidad del mundo. Porque en ambos casos y uno por uno, caso por caso se trata de permitir el pasaje en un puente de un mundo persecutor a un mundo que está mal hecho, lo que permite sentir pena por él y producir acciones para mejorarlo”.

En los primeros años que participé como operadora en la implementación de la estrategia con los docentes fui construyendo confianza en la práctica entre varios, más enigmas tomaban forma al estar con el alumno, con alumnos, con el docente titular, con los asesores, con los

* Pedagoga, Operadora del Método de la práctica entre varios, ATP SEP-DEE

directivos, en acompañamiento porque un operador convoca a otro operador, pero a la vez, en singularidad viví el enigma en torno a un alumno, a diferentes singularidades que preocupaban en la escuela y con el enigma sobre lo que Freud, Lacan, Di Ciaccia, Baio, Miller, Gutiérrez, Bori y Cárdenas evocaban en sus textos y seminarios escritos o presenciales.

El referente teórico y el deseo de estar ahí con el alumno, con el docente, con el equipo, sumarse al trabajo de manera distraída, buscar un lugar en el aula y en la escuela, se acompañaban de otros enigmas ¿estaré autorregulándome? ¿Creo que me coloque en la demanda al alumno en esto o en aquello? ...¿creo que estoy en la demanda de que los docentes operen con la estrategia? Algo del deseo convoco a algo de límite a la inquietud, duda, al no saber pero querer hacer. Entonces muchas de las preguntas en torno al hacer docente, tomaron forma como si esos cuerpos fueran los desregulados y la intervención docente fuera la autorregulación.

Además el acontecer en cada escuela seguía dádovoso, lo que muestra un niño en un día de trabajo remite a la alienación, al complemento. ¡Ah caray! si el exceso de goce no es un exceso teórico, el niño se muestra. Miguel por ejemplo corriendo por momentos sin parar en el espacio didáctico del aula y emitiendo sus alaridos, solo, excluyendo al docente ocupándose de lo propio como si fuera tomado por su cuerpo. ¿Qué decían los fundamentos?: del niño tomar lo que muestra en acto o verbalización del docente, presentar el lenguaje de manera no amenazante, no ocuparse del niño, atender distraídamente, con el docente titular sumarse a su actividad pedagógica, sin querer enseñar, querer aprender, querer estar ahí, proponer y aceptar convocatorias verbales, hacer aquello que la maestra titular indicaba para el grupo.

Lo que muestra un niño en un día de trabajo, cuando toma la oferta del maestro regulado, mostrando algo de límite al goce convoca a emplear la estrategia, Monserrat con su ocupación en el piso en vaivén o dormitando o comiendo los alimentos de sus compañeros dejando que el acontecer de verbalizaciones y actos de varios docentes en atención distraída la convoquen, da segundos de contacto con una sonrisa, un cruce de mirada ó su atención a la actividad que otros realizan, a mirarla más jovencita, mas presta a lo que acontece en el aula y en el patio.

Lo que muestra un equipo de varios docentes en diversas funciones ahí en sus construcciones para aliarse al niño o joven a poner algo de limite a esos actos perturbadores es algo inédito que alimenta al ser, y, paradójicamente vacía y nos permite escucharnos también entre varios para seguir construyendo en las coordenadas de la práctica entre varios. Que, también guía para no creerse exclusivo con el alumno, para abrirse cancha en primera persona y en la pluralidad docente. En la autoregulación, en la atención distraída al alumno y entre varios uno se va percatando de los efectos del deseo del acompañamiento de su trabajo, de desear dejarse guiar por el niño, por el docente y por la familia. Y lo llamado acto perturbador del niño, lo que muestra, hace símbolo en el docente, donde hay momentos que ante varias tarjetas de presentación da material al docente a su iniciativa y creatividad con el significante, en el campo simbólico propio y regulado por ese deseo de servir.

La implementación y seguimiento de la practica entre varios en la escuela pública es en el acontecer, los efectos que el trabajo con su método produce, es repetible en torno a ése ambiente de vida y psíquico del contexto escolar, del lugar del partner, de lugar de los padres

como sujetos, del trabajo que se acompaña al alumno, de los efectos en algunos maestros con práctica entre varios, es decir si la escuela se estructura a través de los fundamentos, herramientas y ejes de la practica entre varios. Uno de los axiomas de ésta práctica colabora en ello, axioma que se construye de manera singular por el docente que desea ser partner del niño o joven: todo alumno está en el lenguaje y hay formas singulares de estar en el discurso, es decir formas singulares de estar en el Significante y la Ley; para considerar la singularidad del alumno, una posibilidad son sus formas de renuncia o rechazo al lenguaje.

Una, de varias escuchas a la APOL es que *podemos aprender del niño autista, las minorías pueden mostrar algo a las mayorías*, con un método: el de la practica entre varios, que construye un puente para poder escuchar al niño autista y el que renuncia, aparentemente a la palabra, hablo a los docentes para su compañero que tiene otra forma de desconfianza la del rechazo a el discurso social. El silencio no otorga, también quiere expresión y notario que le siga.

La práctica es un trabajo docente en la pluralidad, para convocar a el alumno que no se interesa por la actividad pedagógica y se ocupa, parte del tiempo, de sus actos perturbadores “como si” estuviera en el contexto escolar tomado por su cuerpo; los Doctores Gutiérrez y Bori dicen que es la palabra de Freud, de Lacan, de Di Ciaccia, de Miller, la que guía el trabajo, los asesores externos están autorregulados en el saber no saber, y es que también, tiene que ver con otra fuerza y sus efectos de la que hablan.

Los equipos de dirección, zona y plantel educativo que también dan forma a este hacer, ahora se suman al trabajo del docente titular de grupo, entre varios. Desear dejarse guiar por el niño y por el docente, va desplazando significantes sobre la dificultad de lo colectivo y creando confianza en la pluralidad docente. Lo que puede mostrar un niño en un día de trabajo, y se toma por los docentes para construir una oferta al niño para que pueda construir él otras formas para poner algo de límite al goce, convoca a emplear el método de la práctica entre varios y a continuar con el acompañamiento al trabajo docente, una dimensión posible de interlocución y a veces de encuentro para sostener la construcción en los fundamentos de la práctica de la que uno se quiere hacer acompañar.

Para concluir ésta participación les comparto una de las varias imágenes que a mí vienen, en ésta ocasión de este ciclo escolar. Estábamos cuatro operadoras en un grupo de 3° de primaria, ahí estaba Joel quien con la mano izquierda detenía una botella con la palabra escrita coca-cola, sin liquido, la mano derecha la introducía en su boca, tocando como en abrazos suaves a su lengua desde lo profundo, las cantidades de saliva se mostraban con sus movimientos lentos, rítmicos una y otra vez en ésa lengua y después podía continuar con el acercamiento de la mano a la mesa de trabajo, los dedos del niño como pelos de pincel se movían; ¿Joel movía las manos, o las manos lo movían a él?; También ponía otras formas de limite al goce: por momentos volteaba de soslayo al cuento que ilustraba la narración de la maestra del campo formativo de comunicación, ella lo contaba a todo el grupo: alumnos y operadoras que estaban en la biblioteca. Por segundos, Joel de manera franca miraba algún rostro de alguna operadora que emitía sus actos o sus palabras no amenazantes, divertidas.

Se escucharon verbalizaciones sobre lo que se ocupaban esas manos y asociaciones que las docentes hacían a esos movimientos como: “esa botella no permite que yo vea las páginas del cuento, ¿usted toma coca cola? ó una voz preguntando para que sirve al cuerpo la saliva y otras voces comentando lo que hacen ellas con la saliva” por momentos lo simbólico frenaba las ocupaciones singulares de Joel y algo de lazo social construía él. Las manos a las que no se les pidió que pararan, por segundos lo hicieron para dejar a Joel ocuparse del otro y del entorno.

Intervención de la Unidad de servicios de Apoyo a la Escuela regular (USAER) en una escuela primaria a través de la práctica entre varios.

(María Isabel Fernández Manríquez)*

En la actualidad, en la escuela, midiendo rendimiento, se detecta cada vez más masivamente chicos dispersos, inquietos, agresivos, con dificultades en el lazo social, a los que se les indica consultar especialistas. Los niños llegan con diagnósticos de TDH, quedando expuestos cada vez mas tempranamente, a tratamientos farmacológicos; quizá todo ello nos invita a detenernos un poco, a parar y repensar para leer el fracaso escolar como nuevo síntoma social. Esta posibilidad de lectura hace resonar la palabra fracaso que nomina a esta nueva modalidad del malestar en tanto señala lo que no se ajusta a lo que el sistema propone para todos pero, a la vez se desprende del sistema mismo.

No lejos de este mismo proceso está la manera de mirar a las tan diversas formas que ha adoptado la violencia en las escuelas; a lo que se suma la visibilidad que le dan a éstos fenómenos los medios masivos de comunicación, internet y las redes sociales y que con mayor facilidad y rapidez se definen diagnósticos con el ánimo de acallar el síntoma.

En esta lógica la administración de drogas se acrecienta al mismo tiempo que el síntoma se generaliza; el incremento de la medicación alude a la falta de tiempo para atender la situación de otro modo, todo parece contribuir a la necesidad de soluciones rápidas para el problema.

Desde el psicoanálisis se considera a los nuevos síntomas sociales bajo el modo singular en que cada quien los porta es lo más propio y no permite suponer el milagro de la psicofarmacología.

Uno de muchos otros factores que parece tener un papel fundamental en la escuela para que se den esas manifestaciones cada vez más violentas, es la ausencia del adulto como referente de responsabilidad y respeto, ello imprime un desequilibrio escolar, familiar y social en la adaptación de niños y jóvenes en la comunidad y a las organizaciones a las que asisten para su socialización secundaria. Esta ausencia del rol adulto incrementa los índices de agresividad y conflictos entre docentes, padres y alumnos, provoca tensiones de los que se debe tomar noticia para luego poder intervenir.

Tal es el caso de la escuela primaria “Pablo Moreno”, ubicada en el centro histórico de la Ciudad de México, que en el marco del programa “El cambio es posible” solicita apoyo a la Dirección de

* Pedagoga, Directora de la Coordinación 1 SEP-DEE del DF

Educación Especial para atender bajo otra perspectiva el problema, ya conocido de rezago escolar importante, motivado por la violencia y faltas de respeto en el aula y la escuela entre alumnos, docentes y padres de familia.

Así se propone implementar el apoyo en el aula por la USAER bajo el método de la práctica entre varios, apelando a los ejes y herramientas que la conforman de manera sistemática durante el período de agosto-diciembre de 2011.

Lo que se muestra es una viñeta de aula, con base en el trabajo con la práctica entre varios en el grupo de 3° "B". Asimismo se presenta una viñeta de alguna reunión de equipo realizada posterior al trabajo de aula, con los tres grupos de trabajo.

VIÑETAS/ APUNTES DE DOCENTES Y OPERADORES EN LAS AULAS.

Un aspecto importante que se abrió y para el cual se realizó la convocatoria, fue el poder escribir, relatar, apuntar aquellas experiencias que se vivieran en el aula con los alumnos, con nosotros mismos y los otros partners de los niños, darnos la oportunidad de narrar, para nosotros mismos o para otros algo de lo sucedido, a manera de acontecimiento, de algo que nos marca, que deja huella y que sólo podemos dar testimonio a través de la palabra hablada (lo que no siempre es posible transmitir, siempre hay un resto imposible de decir) o bien con la palabra escrita con las posibilidades de ser leídos por otros y trascender los límites del espacio y del tiempo. El siguiente ejercicio intenta recrear las experiencias y acontecimientos, que desde los diferentes actores, compartimos el espacio áulico como un espacio de encuentros y desencuentros, de interacciones, de interrelaciones entre sujetos y sus vicisitudes, imposibles de controlar y de predecir, pero con el gusto de vivir.

¿Qué es la disciplina en el aula?; ¿cuándo la indisciplina cobra presencia?; ¿qué detona una estrategia didáctica?...



Estas y otras preguntas surgen cuando nos atrevemos a entrar al aula, escuchar y esperar a que sea la maestra, la que nos dirija, la que orqueste el aprendizaje, la que nos incluya en la dinámica, sabiendo que cuenta con nosotras, así la maestra Rosa de 3° "B" recorre, paso a paso la secuencia didáctica para el manejo del alfabeto, el ordenamiento de nombres, números y lo central, cómo trabajar todo esto y más con toda la clase.

Los alumnos deben tener una hoja de color doblada a la mitad, la forma?, ellos lo deciden... una oportunidad ha llegado!, los alumnos pueden decidir, la maestra lo ha dicho y ellos, los niños han decidido... no todos, ¿cómo se

hace eso?, las preguntas surgen, "¿maestra, lo doblo así o así?"; la maestra repite, "eso es como ustedes quieran, ustedes, lo deciden"...las operadoras tenemos que respetar la regla, no hay que sucumbir a la petición gozosa de los alumnos...repetimos "como ustedes quieran, es su

decisión"... Roberto duda, así o así?... como tú quieras... insiste, insisto, distraídamente lo atiendo, es su derecho decidir, lo hace, pasa al siguiente paso, escribir, pero al otro extremo del salón, se escucha a otra operadora decir, "maestra, aquí no hay hoja"; todos deben tener hoja, las entregué a cada uno, se la doy... sí maestra todos los alumnos tienen derecho a contar con los materiales para trabajar.

La diversidad se manifiesta la portada también puede ser decorada como los niños decidan!!!, o sea que la maestra da paso a que el deseo de los alumnos emerja, que sean ellos los que decidan sobre su directorio, posibilidad de que los alumnos se descolocen del lugar de objeto y con su decisión hagan presencia a través de *su directorio*, no es el que les pidió la maestra: ¡un salón de clases con alumnos puestos, por la maestra, como sujetos de aprendizaje, capaces de decidir sobre la manera de cómo hacer su directorio.

Qué directorios!!!, con corazones, flores, calcomanías, mi directorio o directorio, vertical, horizontal, subrayado, coloreado o a lápiz, Todos los alumnos trabajando, hubo que cambiar de silla, porque, hay sillas que rechazan a los cuerpos y no les permiten trabajar; hubo que pedir lápices prestados, sacapuntas, goma, porque todos los alumnos tienen derecho a aprender, la maestra permite que los alumnos se hablen, compartan materiales, la indicación es clara los directorios tienen que quedar listos antes del recreo.

Los primeros pasos han sido cubiertos, ufffi!!, lo que sigue, en cada hoja enumerar del 1 al 15 y en la otra del 16 al 26, a cada número corresponde un nombre de sus compañeros ordenado alfabéticamente, luego una línea en donde se indagará, copiará, preguntará, ello también es decisión de los alumnos-sujetos, su número telefónico... y la maestra con una bella sonrisa propone, autoriza que se pueden parar y dirigirse con sus compañeros para indagar la información, son los últimos pasos de la actividad... y la maestra y operadoras sin palabras, en un silencio lleno de complicidad asumen el reto de sostener la propuesta de la maestra, ¡que los niños se paren para obtener el número telefónico de sus compañeros!!!, ¿cómo se hace eso?

Algunas alumnas insisten en permanecer en su lugar, esas sillas las atraen; pero avanzando en el trabajo, otros van, otros vienen, escriben, borran, preguntan, acusan, maestra Christopher no nos deja ver su libro!!! Maestra: haber Christopher que pasa?, y nos tranquiliza cuando dice, "no pasa nada si no tienes teléfono, dejen la línea en blanco" Gracias maestra, Operadora: no todos tenemos teléfono y no pasa nada, la línea se queda en blanco. Christopher, coloca su libro abierto en la banca, ha escuchado lo dicho "no pasa nada"; se desprende de su libro y puede, entonces, pararse e ir a investigar los números de sus compañeros, no hay nada que ocultar.

Fernando, tiene una dificultad, Paola no le quiere decir su número, apela a la intervención de la maestra, una operadora escucha, Operadora: se puede avanzar con otros compañeros, Paola también quiere avanzar en su trabajo, ya habrá otro momento para pedírselo. Llega el momento Operadora- Todos los alumnos tienen derecho a tener el número de sus compañeros, hay que cooperar; Fernando se acerca a pedir nuevamente el número a Paola y lo logra, un número más en el directorio.

Alumnos, Maestra y Operadoras en ese intercambio de miradas, de palabras, de preguntas, todos interesados en la tarea van concluyendo sus directorios, la maestra pone caritas felices, el

timbre ha tocado, irán saliendo conforme vayan terminando... ¿cómo convocamos para que todos salgan a recreo, cómo apoyamos para que la actividad concluya y todos los alumnos puedan disfrutar del recreo y la maestra y operadoras, también?...



REUNIÓN DE EQUIPO.

Los maestros hablan de los niños, de sus niños, cómo ha cambiado Alma, ya puede esperar su turno y se pelea menos por ser primera; una alumna que no participaba pide la palabra para pasar al frente lee su sueño y resulta que fue maravilloso, Iván, que no llevó mochila, escribió su sueño, la inseguridad del centro histórico lo invade, los policías, las bazucas, la muerte de la tortuga, todo puede suceder.

El trabajo en equipo no es sencillo, los gustos, las diferencias no siempre son tolerables y porque ¿no siempre trabajar con quién me gusta?; la maestra reflexiona en que es muy importante darles la oportunidad de que se conozcan y aprendan a trabajar con todos, esa es una competencia para la vida; los equipos tienen que rolarse, niños diferentes, equipos diferentes, esa es la vida: La maestra insiste en que hay que tranquilizarse para poder escuchar a los niños, siempre se les ha hablado de manera directa y a veces eso no es lo mejor, no les gusta, los agrede, hablarles de manera diferente, dice la maestra, hace que también nos respondan de manera diferente, hay que relajarse y tener mucha paciencia; es muy agotador, pero es mejor.

Los alumnos pueden estar tranquilos porque hubo tres maestras, refiere otra maestra, claro!!!, esa es la práctica entre varios, que seamos varios interesados en el aprendizaje de los alumnos, interesados en construir un ambiente normado para que puedan trabajar, que la regla tome su lugar para que no haya necesidad de instaurar o luchar por imponer la propia, que angustia, enoja y superpone un falso poder; no hay lucha de poder, hay interés compartido entre esos varios para que el conocimiento circule para todos, todos sumados, convocados por los alumnos, los alumnos puestos al centro de nuestro quehacer, un lugar en donde los alumnos se sientan y se sepan importantes, no un lugar (como la calle o su casa) donde pueden hacer lo que quieran, un hacer que los llena de miedo y angustia, quizá se preguntan ¿a quién le importa lo que yo haga?.. a nosotros, a los maestros, a la escuela, por eso hay reglas y todos hay que acatarlas, esto tranquiliza a los alumnos, tranquilizó a Jonathan y le permitió sentarse a trabajar, al fin varios adultos le dijeron que él era importante.

Entrevista (Profra. Mariana Teutli, maestra de apoyo de la USAER I-53, inició su Incursión como operadora del método y partner de los alumnos de 3° “A”; 3° “B” y 5° “A”).

El marco de las siguientes entrevistas es el trabajo realizado en la escuela Pablo Moreno de agosto a diciembre del 2011 bajo la estrategia de la Práctica entre Varios a solicitud de la DGOSE, la DEE y la misma planta docente y directiva del plantel escolar.

Maestra, tuvimos un período de trabajo con la estrategia de práctica entre varios y a manera de evaluación, de lo trabajado en los grupos de 3° A, 3° B y 5° “A”, es importante conocer su punto de vista con relación a esta estrategia, ¿cómo se sintió, que percepción tuvo, qué tanto esta estrategia le permitió repensar su función como maestra de apoyo en la USAER?



Hola, esta estrategia me llegó como algo muy nuevo, algo que yo no conocía y de entrada me costó trabajo porque yo no podía conjuntar, cómo una estrategia que se originó para niños autistas, podía aplicarse en la escuela regular en donde no hay niños autistas, eso me costó trabajo al principio y bueno a pesar de eso le entré, apostándole y posicionándome, con tu apoyo, sola no hubiera podido, no es lo mismo asistir a un curso en donde se capacite sobre la estrategia a tener verdaderamente el acompañamiento en el aula, el acompañamiento en la teoría también, yo quisiera hablar de este acompañamiento, fue algo muy enriquecedor, porque me permitió ver desde la teoría, la misma práctica, en varios grupos con maestros, la gestión que se tiene que hacer con directivos, la escucha, los otros, y estos otros son tanto comunidad escolar como los papás, los maestros, lo que se hace en los CAM's, pues tuve la oportunidad de ir al seminario de la dirección, me pareció algo que complementa perfectamente lo que se hace en las aulas, a mi me parece una muy buena estrategia para trabajarla como intervención de USAER misma, no como algo extra, sino como el mismo quehacer de USAER que se sostuviera bajo esa visión de mirar a los niños como sujetos, quitarnos esas etiquetas que tenemos muy arraigadas sin querer, porque la misma práctica tradicional nos lleva a tener tan arraigada la etiqueta del niño y del maestro y de nosotros como USAER.

Es una estrategia que nos favorece mucho como maestros, porque nos pone en juego la creatividad, la imaginación así como la misma práctica, o sea lo que se vive en un salón, aunque tengas planeación, hay muchísimas cosas que no se pueden prever y que suceden, algo que me gustaría comentar es la espontaneidad de todos los eventos que pueden pasar en un aula en el mismo momento y que no nos damos cuenta, sino que nos damos cuenta entre varios, cuando hacíamos los apuntes o las notas o las retroalimentaciones en las reuniones de equipo, tú veías una realidad, yo veía otra y el maestro de grupo vive otra, eso es lo enriquecedor.

Y los niños, maestra, ¿Qué puede decir de los niños en el salón de clases, cuando entramos estos varios?

Los niños al principio se sorprenden de que nos integremos a su aula, de que nos integremos a ellos, que hablemos con ellos, que los escuchemos, que no se les hable como se habla normalmente, que se convoque a todos, se les hace ver que todos son importantes y los cambios que pude ver con los niños es que su mismo lenguaje lo van transformando también, van hablando también de esa forma, de esa forma general, donde decimos que todos los niños deben estar trabajando o que todos deben de estar sentados o que esa escoba no puede estar barriendo en ese momento, creo que eso fue uno de los principales cambios, transformaciones, pero que debe de sostenerse entre varios, porque es muy fácil recaer, claudicar, no sé cómo decirlo.

¿Y la maestra Rosa, la maestra Ynez, el maestro Miguel, que observó en ellos? porque había incluso ciertas diferencias entre los maestros y la propia USAER, algún malestar se percibió; al final del proceso parece que los maestros terminaron agradeciendo y viviendo de otra manera a la USAER, esa fue mi percepción...

Yo puedo decir que los maestros, que los conozco un poco más, si les mueve, les mueve, les cambia la forma profesional de trabajar, pero también personalmente les mueve mucho, pero creo que algo que sucedió muy favorable es que ese movimiento permitió ver a la USAER diferente también, ya no es ver a la USAER como la que nos va a asesorar o la experta que les va a decir cómo hacer su trabajo, sino que ahora se acercan a un nivel jerárquicamente igual, desde la actitud, la actitud cambió bastante también de mí hacia ellos, me permitió valorarlos más, que sí se puede, no subestimarlos, eso me movió mucho porque finalmente esa es la etiqueta no?, decir “ah la maestra Rosa ya sé cómo es”, nada está determinado.

Gracias Mariana, estuviste siempre puesta en el trabajo con mucha disposición, hay una diferencia, yo observo una diferencia, de la maestra Mariana que define y defiende diagnósticos con mucha claridad, que tiene la historia de la familia, pudiste hacer a un lado la historia familiar, pudiste hacer a un lado la etiqueta, para escuchar al sujeto que hay en cada niño, lo que paso con Christopher en donde ese lápiz se resistía a escribir y que puedas escuchar su imposibilidad por esa confusión de su libertad de expresión que señalaba, pudiste seguir su discurso y lograste hacer que ese lápiz escribiera, a pesar de su insistencia del derecho a la libertad que le permitía no trabajar en clase, pudiste convocarlo para que realizara la actividad de escritura que la maestra pidió con el tema de la libertad. Me parece que eso ahí se quedo, allí esta Mariana, fuiste muy sensible a la estrategia y pues ahora hay que sostenerse; está la apertura de la dirección de la escuela, está la apertura de los maestros, ojalá que tú puedas seguir sosteniéndote, porque finalmente vimos e hicimos que la estrategia moviera a los niños, movió a los maestros, te movió a ti, nos mueve a todos, ese movimiento puesto al servicio de los niños es una gran ventaja, fue muy grato haber trabajado contigo.

No gracias, me toco tu acompañamiento, fue muy bonito quiero sostenerme por el propio bien de la escuela y el mío propio, por mi quehacer profesional, sostenerme con todos, con la práctica, con leer, con escuchar, nada está acabado, todo se escribe y reescribe cada día.

Un dispositivo puesto a prueba.

(Josefina Rentería Rosales)*

La Dirección de Educación Especial (DEE) en noviembre de 2004, llamó a varios Centros de Atención Múltiple (CAM) al *taller vivencial de la práctica entre varios*, el requisito fue que en su población escolar tuvieran algunos niños en situación de autismo; a través de la Dra. Gutiérrez y el Dr. Bori, convocó a equipos de apoyo y directores a una forma diferente de comunicación con los niños, que se construyó aprendiendo del niño autista.

En ese primer momento al estar hablando de los niños inscritos en nuestros planteles, vinculamos lo que ahí se decía con lo que habíamos enfrentado con algunos niños y jóvenes, de sentirnos angustiados como en una obscuridad con el trabajo con alumnos en situación de psicosis, y, vimos una luz que abrió un horizonte de expectativas, de posibilidades de intervención en el CAM. Consideramos que teníamos que informar a los docentes del centro preguntándonos ¿cómo decir a los docentes que estábamos interesados en una práctica y un método pertinente para los niños en situación de autismo u otra psicosis, que cada vez son más frecuentes en el centro y que nos inquietan y nos desajustan?! , ellos no habían escuchado directamente aquello que a nosotras ya nos había convocado. Pudimos expresar nuestro deseo y desde ese momento la mayoría de los docentes del centro mostró también interés por saber más sobre el método, pero en ese ciclo escolar se iniciaba el programa y solo se pudo realizar en 3 servicios, y no participamos. Fue para el ciclo escolar 2007-2008 que nuevamente se acerco al respecto la DEE y nos convoco a implementar el programa.

Con la práctica entre varios llevamos tres ciclos escolares, incursionando en las diversas actividades que en torno a los ejes del método coordina la DEE. Hoy ya damos testimonio de que el método de la práctica entre varios tiene replicabilidad en institución educativa con la formación de operadores dentro del centro con sus precisiones institucionales y en institución educativa de la SEP en los niveles de inicial, preescolar, primaria, secundaria y capacitación laboral.

Para el trabajo teórico participamos en diversos seminarios con los asesores externos de la Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana (APOL) y de la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario (SATC-DEE) y con varios operadores externos al Centro, de otros CAM de la DEE, en diversos espacios también somos varios en el trabajo.

* Lic. en audición y lenguaje. Escuela Normal de Especialización. Ex Directora del Centro de Atención Múltiple n°41, Turno Vespertino

Con sus cuatro ejes: partner del niño u operador, función directriz, estudio de textos y reunión de equipo, el dispositivo de la práctica entre varios se realiza principalmente en el centro, también con el acompañamiento de asesores externos, ellos han convocado a cada operador a buscar su lugar en las coordenadas del método, a verbalizar con una posición de apertura para relacionarse con el otro, para que cada acto del niño pueda mantenerse como un enigma y para que el alumno pueda construir el significante estabilizador, y que sea él quien lo realice, acompañado en esa construcción.

La palabra entre operadores acompaña permanentemente el trabajo, es enunciada entre partners para decirles algo al niño y a cada niño en el grupo. Verbalizando sobre el acontecer en el aula, en las actividades, en lo que muestran los niños; explicitando el gusto por el trabajo escolar, la organización por reglas en acto y en palabra.

De la práctica entre varios en el CAM

En el CAM se ofrece el trabajo escolar a niños en edad inicial, preescolar y primaria, la implementación del método que sustenta el programa “La Práctica entre Varios: Una Alternativa a la Educación en la Diversidad” en el primer ciclo escolar se realizó en 6 grupos, en patios y otros espacios colectivos se escucharon las convocatorias de los diversos docentes (sean maestros, equipo de apoyo o directivos). Una operadora del método se sumó al trabajo del CAM, dos veces por semana para acompañar a directivos, equipo de apoyo y docentes a advenir como parthner del niño. En espacios de Consejo Técnico iniciamos la revisión teórica del método.

Vamos a hacer un ejemplo de cómo trabajamos el método. Como se verá es importante incluir los padres en el proceso de atención del niño.

Miguel

Cuando iniciamos la implementación del programa, fueron inscritos al Centro: Miguel y Guadalupe, dos hermanos con diagnóstico, hecho en otra institución, de autismo.

Miguel ingresa al nivel inicial cuando tenía casi tres años de edad. En el aula corría constantemente, jugaba con las colchonetas y gritaba, mostraba desinterés por adultos y niños.

-proceso de trabajo en el nivel inicial

Por una temporada su madre incorporó al trabajo cotidiano, durante los 5 días de la semana; de manera reservada y abierta mostró interés en el trabajo que se realizaba con el método. Con dificultad y cooperación dejó de asistir al trabajo en aula cuando la maestra titular lo solicitó.

-proceso de trabajo en el nivel preescolar

Miguel fue mostrando su alianza con la palabra al responder a las convocatorias que en torno al contenido escolar se realizaban en el aula, por momentos jugueteó con alguno de sus compañeros, buscaba el acercamiento físico con algunos adultos.

La madre con sus participaciones en entrevistas o en grupo de padres compartió sus inquietudes como madre, entre ellas que consideraba que el niño ya se podía integrar a Jardín de Niños (JDN).

Por momentos Miguel verbalizó que la cabeza le estallaba, verbalizó a dueto el dialogo-monólogo con su "Otro-loco", aquel que le pide que diga el nombre de los colores, que le dice como se come educadamente. En una ocasión que viajaban en auto con una operadora del CAM a un evento educativo, Miguel iba enunciando cuando veía el lugar de comida Mc. Donalds, "ahí hay un Mc. Donalds, ahí hay un Mc. Donalds...y ante la pregunta de la operadora ¿cuántos Mc Donalds has visto (en esta travesía)?! el niño contesta con silencio y después dice "más adelante habrá un Burger King."

Cuestiones que nos hablan que aun necesita de guía que lo siga porque él continua trabajando para poner distancia con lo que lo persigue, y puede relacionare con sus compañeros y con los contenidos curriculares de su grado, que fueron factores importantes para apoyar su integración a JDN como lo solicitaba la madre, pero es importante que sigan acompañándolo en su trabajo operadores o partners, hasta que se realice la metafora estabilizadora de su posición subjetiva, con la cual el niño podrá disponer de una clave para relacionarse con su ambiente simbólico.

Miguel se integró en este ciclo escolar 2009-2010 al JDN Jangaskani, inmediato al CAM 41-V materialmente y en turno. El psicólogo de este plantel se acerco al CAM para solicitar pláticas con la psicóloga y maestras del CAM para él poder acompañar el trabajo de Miguel en el preescolar.

La madre de Miguel se acerca nuevamente al CAM, inquieta por el trabajo que realiza Guadalupe, su otra hija, en la escuela primaria en la que fue integrada también en este ciclo escolar, por Miguel no se inquieta considera que el niño está bien ahí.

-Testimonios de la maestra titular de preescolar

El método nos ha permitido pensar en términos de la estructura psicótica y en el "saber-no-saber" sobre lo que al niño le pasa y sobre las alianzas y desconfianzas con el significante, por lo que consideramos importante continuar ofreciendo el lazo social a Miguel de modos no amenazantes, nos preguntamos cómo poder colaborar con Miguel. El trabajo entre adultos docentes abre una oferta a construir, en el espacio del CAM continuar recibiendo a la madre de Miguel y con visitas del CAM al JDN con el psicólogo y maestra titular del grupo, donde está inscrito actualmente Miguel, contribuir a sostener la palabra de los docentes actuales y de la madre para contribuir a sostener el trabajo del niño en su nueva escuela.

Con la madre de familia porque una familia en situación de psicosis necesita de instituciones que puedan escuchar a cada uno como sujetos y en el "saber-no-saber" de la madre se pueda construir una distancia que sostenga a Miguel como sujeto.

La madre de Miguel durante los dos años que llevó sistemáticamente a su hijo al CAM, mostró apoyo a la labor educativa que ahí se realizaba, el padre participó en diversas actividades escolares pero no fue convocado como sujeto a la escuela, con él se tendría que buscar un nuevo espacio de trabajo. La transferencia de la madre hacia la directora, psicóloga y maestras titulares que fueron del niño, permiten aún poder continuar con el dispositivo de la practica entre varios de diferente manera, para continuar mostrando el tercer simbólico, porque hay

familias que están en espera de algo que a ellos se les dificulta, ofrecer un lugar de sujetos a cada uno de sus miembros y poder sostener el trabajo de los padres para tomar distancia de los hijos, para que puedan estar separados del Otro y con otros.

El trabajo del CAM con otras instituciones educativas y familiares posibilita así seguir acompañando de diferente manera a Miguel.

Estamos agradecidas con la DEE y con APOL por haber construido una herramienta para el trabajo escolar para con los casos de psicosis, estamos en la construcción de preguntas educativas en el acontecer del CAM, del niño, de los padres, de otras instituciones educativas que tiene apertura a la diversidad y con la orientación psicoanalítica lacaniana que está acompañando nuestra labor.

Planeación de los aprendizajes y la práctica entre varios.

(Marta Irma Mateos Hernández)*

El alumno no es un objeto en construcción
Es un sujeto que se construye¹⁰⁵

Indudablemente la escuela es la institución por excelencia donde nacen y se construyen nuevos lazos sociales, aquí los alumnos aprenden a relacionarse con sus iguales y se van integrando a la cultura a partir de lo que se dicta en ella, la escuela responde a una propuesta y una visión del ciudadano que se quiere formar.

Los actores principales en el escenario educativo cotidiano son los alumnos y los maestros a quienes se le confiere la responsabilidad del aprendizaje de los primeros y quienes se enfrentan en la práctica cotidiana con una serie de eventos objetivos y subjetivos que surgen de la relación que se establece al interior del aula al poner a los alumnos en contacto con los elementos de la cultura escolar, el papel del maestro aquí juega un papel primordial como agente de cambio del que parte la intención de transmitir los saberes, compartirlos permitiendo que el sujeto construya su propio saber, esta situación deberá ir acompañada de una clara actitud y disposición de aceptación al alumno con quien se definirán vínculos que propicien el deseo de apropiarse del saber y por connotación con la cultura.

La función del maestro entonces será la de despertar el interés, de despertar el deseo de aprender que el mismo manifiesta cotidianamente, para ello realiza anticipadamente la planeación de los aprendizajes, imaginando así la respuesta que tendrán los alumnos hacia la oferta que presenta, tomará en cuenta los intereses de los alumnos, su nivel conceptual, la propuesta educativa formal en la que considera los objetivos de la enseñanza, los materiales que empleará, los tiempos en que presentará la propuesta y como la presentará para lograr despertar el tan ansiado deseo por aprender, y subrayo deseo porque sin este elemento el alumno no se iniciará en el camino de construcción de sus propios saberes, aunque debo mencionar también la importancia de la confianza, el maestro ha de confiar en el otro, en sus capacidades y ha de mostrarse comprensivo ante el esfuerzo que presentan los alumnos, a pesar de que no alcancen lo que a su parecer pudiese ser importante en términos de apropiación de cultura.

* Mtra. Marta Irma Mateos Hernández, Coordinadora de Enseñanza e Investigación en CRIQ y Asesora del Departamento de Educación Especial en SEQ

¹⁰⁵ Meirieu, Ph. , *Frankenstein Educador*. Laertes S.A de ediciones. Barcelona 2003

La confianza, la apuesta en el otro, la importancia del deseo para la construcción del sujeto, el discurso del educador que invita a la acción e incluye, amén de otros aspectos, enmarcan un aspecto de la propuesta psicoanalítica aplicada a la educación denominada “práctica entre varios” elegida específicamente para la atención del niño autista.

Cabe mencionar que esta propuesta sale de los cánones tradicionales de la intervención en los servicios de educación especial que se lleva a cabo en estado de Quintana Roo, en la que la atención del niño con discapacidad o que presenta alguna limitación para el aprendizaje escolar, se lleva a cabo en pequeños grupos en interacción con el profesor de educación especial, quien a su vez referirá al alumno al área de psicología, de comunicación o trabajo social según lo requiera el caso, dicho alumno entonces es atendido posteriormente por cada uno de los especialistas que conforman el equipo interdisciplinario, estableciéndose relaciones uno a uno, obligando así al alumno a responder a la demanda de varias personas con las que tendrá que vincularse, dando respuesta a la subjetividad de cada maestro, esto implica obviamente un doble o triple esfuerzo del alumno quien ahora se verá obligado a responder a la expectativa de cada uno quedando en una posición de subordinación que limita la autonomía en muchos casos.

Sin embargo, con el propósito de realizar un trabajo coordinado entre los especialistas, en relación a la atención al alumno con discapacidad, se dictó desde la instancia nacional de la Secretaría de Educación la necesidad de elaborar la evaluación psicopedagógica de cada alumno y realizar la propuesta curricular adaptada, con la primera se pretende el conocimiento del alumno de manera integral, es decir se explora el desarrollo biológico, psicológico y el social y se evalúa en el aquí y el ahora el desempeño del alumno para posteriormente reunirse en equipo (se sugiere incluir a los padres, situación que rara vez se presenta) para hablar del alumno y definir lo que a juicio de los especialistas y basados en evaluaciones previas, requiere éste para desempeñarse en la escuela con éxito, además se estipula en la reunión lo que cada profesional deberá trabajar con el alumno y /o su familia, posteriormente la intervención se lleva a cabo de manera individualizada, y regularmente habrá muy pocas oportunidades para posteriores reuniones en las que se socialice lo que acontece con el alumno, es así que la propuesta de iniciar una intervención colectiva o colegiada que abra espacios a los alumnos con los que se trabaja, que los haga presentes, que les de voz y les de un lugar en sus expectativas, que permita la oportunidad de expresar lo que se observa en el trabajo, de realizar un verdadero trabajo cooperativo con miras a mejorar las intervenciones, se diluye en la cotidianidad de las prácticas educativas, en las que influye de manera importante el tiempo dedicado a la enseñanza y el número de alumnos que constituyen cada grupo.

En el proceso educativo entran en juego varios factores cuya consideración hace probable tener éxito en la tarea de enseñar, así el proceso inicia desde la concepción del sujeto que aprende, la observación de los alumnos, cómo actúan e interactúan ante diferentes situaciones, cómo exploran los materiales, y cómo responden a la interacción social, cómo y qué tipo de comunicación establecen, señales verbales y no verbales, en general será necesario observar todas las relaciones que surgen en el contexto educativo, el conocimiento de los intereses del alumno, los saberes previos, lo que le gusta, disgusta, los temores y miedos que expresa, los

conocimientos del maestro sobre el desarrollo del pensamiento en los niños, el dominio de planes y programas cuya base teórica se encuentra actualmente en el esquema de competencias, también influyen en el proceso los recursos con que cuenta el Centro educativo, la dinámica del propio centro, todo ello ha de considerarse previo y durante la fase de planeación de los aprendizajes en la que deberá contemplarse: para que enseñar (competencias) lo que se pretende enseñar (contenidos) como enseñar (estrategias educativas) y cuando hacerlo (temporalidad y secuenciación), siempre teniendo como referente al alumno, documentar el plan de intervención y finalmente llevarlo a cabo en el contexto escolar; en este proceso y justo en la etapa de planeación es donde el método de la practica entre varios se convierte en un dispositivo en la escuela para crear lazos sociales nuevos para los niños, sin desatender los supuestos pedagógicos y la estructura educativa, pues tal como lo afirma Zelmanovich “El "entre varios" busca instituir a cada docente en su lugar atendiendo a sus motivaciones, fortalecer a cada adulto en su función para crear una atmósfera favorable para lo educativo”¹⁰⁶

Líneas arriba mencionamos que en la búsqueda de nuevas estrategias de intervención en la discapacidad, especialmente con el autismo y las experiencias que se han documentado en relación a la puesta en la escena educativa de la practica entre varios, se ha ido conformando un nuevo modelo de atención en uno de los servicios escolarizados de Educación especial que se ubica en la Cd. De Chetumal, en el estado de Quintana Roo, el CAM Hellen Keller en donde el trabajo en equipo, y las continuas reuniones han permitido continuar empleando las herramientas propuestas por el método de la practica entre varios y así construir una propuesta común en la atención de los alumnos con autismo, dicho trabajo ha sido documentado por la Mtra. Emilia Adame¹⁰⁷

En la propuesta referida se subraya la necesidad de un trabajo coordinado y en equipo, en el que se planea en grupo y se lleva a la práctica por el grupo, quienes se muestran como sujetos regulados, y se reconocen en el plano de saber pero también en el no saber, que deja un vacío para la búsqueda de respuestas y permite continuar con el interés hacia el otro con el propósito de ofrecer una propuesta que resulte viable y le sea significativa a ese otro, el discurso empleado será encaminado a permitir la construcción del sujeto.

¿Pero que se hace durante la planeación? En el proceso se habla del otro, se llevan y comentan los intereses de los alumnos, sus gustos, sus miedos, sus estereotipias, cuando se muestra alegre, cuando coopera, en que momentos se retrae, en fin se habla de cada alumno, del lado que no conocemos pero que a partir de hablar de él, nos ira permitiendo irlo descubriendo, pues nos sorprenderemos no solo de sus motivaciones sino de nuestras propias motivaciones, nos sorprenderemos del trabajo inmenso que nos cuesta dejar a un lado el rol “maestro” (el que enseña y todo lo sabe), para convertirnos en guía, una guía amable, que acompaña al niño en todo, que se convierte en partner y que comparte esta posición con otros, implica el que ningún operador trabaje solo y en el que cada uno se destituye para instituir al otro, nadie se autoriza solo sino que hay que autorizarse entre varios, esto también es valioso en la

¹⁰⁶ Zelmanovich Perla. *La escuela y los profesionales del niño*. Disponible en : http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100011&lng=en&nrm=iso

¹⁰⁷ Adame E. *El autismo y la práctica entre varios como modalidad de intervención en instituciones educativas* En: Gutiérrez M., *Territorios del Psicoanálisis, Aplicaciones sociales de la invención freudiana*. APOL México, 2011

planeación porque nos lleva a preparar el escenario donde tendrá lugar el acto educativo, las estrategias pedagógicas, los materiales, la secuenciación de los contenidos, el discurso que suponemos invitará al alumno a la acción, y a partir de la puesta en práctica de esta, se iniciará en el camino de su propia construcción como sujeto normado e inscrito en la cultura, siempre considerando que “la oferta educativa tiene unos tiempos, en un primer momento el sujeto realiza una toma de contacto, seguido de un largo proceso en el que se va produciendo la apropiación.”¹⁰⁸

En el caso mencionado, en la reunión de equipo no solo se destina un el espacio para organizar la propuesta educativa, sino para vaciar los saberes de cada uno de los que participan, para confrontar hipótesis, y permitir que surjan otras sin prejuicios ni anticipaciones, libres de posturas narcisistas para dar paso al vacío de saber ya que al alumno lo conocemos parcialmente, no sabemos todo de él, se nos ira revelando en el discursos que se mantiene, en la práctica educativa, y nos permitirá ir articulando el saber en formas distintas, libre de estereotipos ni ideas preconcebidas para dar espacio al sujeto que se constituye como tal.

En la reunión de equipo, los maestros u operadores enlazan la propuesta pedagógica con la psicoanalítica, que se inicia con la planeación de los elementos de la cultura y la construcción de un objetivo común, abrir espacio al alumno, para ello se requiere de un ambiente estructurado por quienes la operan y al que ellos mismos se sujetan en el curso de cada clase, así la planeación se realiza en grupo, en ella se da forma a la propuesta institucional que es analizada y estructurada a partir de las características de los alumnos con autismo que se encuentran en el grupo, intereses específicos, preferencias, temores, enlazando la propuesta para hacerla operativa y crear un ambiente estructurado y predecible en la clase, punto importante en la intervención del autismo para reducir la angustia que caracteriza al síntoma, la planeación procurará incluir elementos que den respuesta a la “carta de presentación del alumno”, es decir, si lo que manifiesta el alumno está relacionado con la música, los dinosaurios, los carritos, o cualquier otro motivo, vincularemos esto a otras actividades que incluyan el tópico y que vayan normando al niño hacia la interacción social, en la práctica entre varios los operadores permiten que surja el niño, le dan un lugar en la clase, lo invitan a través del lenguaje, de la palabra que incluye sin causar temor, ya que se emplea la comunicación indirecta y se triangula la comunicación entre operadores invitando permanentemente al niño a la participación, confiando que aceptará la oferta que le presentan, ya que como bien menciona Savater “Educar es acercarle el mundo a otra persona”.¹⁰⁹

Ahora bien, ¿cómo acercar el mundo al alumno?, indudablemente pensando en el, teniéndolo presente, dándole un espacio en el discurso y planeando la estrategia, desde la practica entre varios esta acción se realiza en equipo por todos los profesionales que interactúan cotidianamente con el grupo de alumnos, esto claro está le da una ventaja a la planeación que

¹⁰⁸ Medel E. El sujeto de la educación. Condiciones previas y oferta educativa en: Tizio H. *Reinventar el Vínculo educativo; aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Editorial Gedisa, España 2001

¹⁰⁹ Savater F., *El valor de educar*. Instituto de Estudios Educativos Y Sindicales De America. México 1997

tradicionalmente se ha realizado en forma individual por el maestro de grupo y que ahora permite nuevas experiencias en el equipo de trabajo que operara la propuesta en el aula.

Toda acción pedagógica está fundamentada principalmente en lo que se piensa del individuo que será educado o incluido en el mundo de la cultura, así a lo largo de la historia han surgido diferentes propuestas pedagógicas y psicológicas que marcan las pautas de intervención en las aulas educativas, estas no son ajenas a las intervenciones posibles con al alumno autista, o con cualquier otra discapacidad a quien se le deberá ofrecer una educación que le permita insertarse en el mundo y cuya propuesta inicial se encuentra definida en los planes y programas educativos.

Entre los postulados pedagógicos contemplados en los programas escolares y que se sugiere considerar en el trabajo con niños autistas, está el principio de globalización que nos lleva a planear las intervenciones a partir de Centros de interés siempre considerando que la percepción del niño es de forma global, desde el sincretismo que abarca la totalidad y permite la percepción integral del fenómeno o evento; los conocimientos que pretendemos que el alumno alcance deberán presentarse en forma práctica invitándolo a la participación.

La pedagogía globalizadora, señalada por Decroly se basa en tres grandes funciones: Observación, Asociación y Expresión.

La observación se provocará con la estimulación de los sentidos, colores, formas, sonidos, música, texturas, sabores, que se integran en diferentes objetos como las flores, los animales, los alimentos, los fenómenos naturales, los grupos sociales, etc., elementos que permitirán que el alumno entre en contacto con el estímulo o con las propiedades de este, bajo el marco referencial que ha ido construyendo cada individuo.

La asociación será otra función que llegará indirectamente por el recuerdo personal al manipular objetos, participar en juegos, comparando elementos para establecer rasgos comunes o diferencias, sacar conclusiones y actuar de manera diferente sobre el medio, la asociación es una acción del pensamiento que permite dar respuestas específicas ante los hechos cotidianos.

Finalmente a través de la Expresión el alumno hará evidente un proceso interno que permite la elaboración y asimilación de su experiencia a través de expresar de manera verbal, gráfica, escrita, corporal, plástica, etc., evidenciando el impacto que ha tenido en el alumno el tema tratado, siendo una oportunidad para aclarar dudas o llevarlo de manera amable al cuestionamiento y búsqueda de sus propias soluciones.

Dentro de los métodos globalizadores se encuentra también el método de proyectos que plantea la necesidad de que el trabajo escolar sea organizado a partir de las dudas o intereses de los niños, se convoca a la autoactividad y la cooperación entre alumnos y maestro, quien guiará el interés hacia la conformación de una propuesta integral en la que convergen disciplinas que tradicionalmente se abordan de manera aislada, los proyectos están estrechamente relacionados con el pensamiento sincrético y la vida cotidiana de los alumnos, constituyen una oportunidad de vincular la vida escolar con las experiencias cotidianas de los

alumnos a través del juego y el trabajo que permite cubrir los objetivos sociales de cooperación y convivencia a los que deben de aspirar toda acción educativa.

Otro de las metodologías propicias para emplearse en el trabajo con el niño autista es la propuesta hecha por María Montessori que da estructura al contexto para la elección personal de los alumnos, el tamaño, disposición de los materiales y su presentación invitan a la interacción con ellos, produciendo actividad en el niño y estimulando los sentidos que constituyen un canal poderoso para el aprendizaje. Montessori también considera el pensamiento mágico del niño e incluye la literatura infantil para estimularlo y dar rienda suelta a la imaginación, en esta metodología es el niño quien selecciona un objeto, que desencadena la actividad, usándolo para satisfacer una necesidad de aprender, la maestra se convierte así en la guía que está muy lejos de imponer o forzar nociones en el niño, lo deja libre para que pueda desenvolverse, de vez en vez lo cuestionará con la confianza de que el propio alumno encuentre soluciones, pero siempre fundamentando su hacer en la confianza hacia el otro.

Dentro del marco de trabajo pedagógico con los niños autistas, tendremos que considerar la Pedagogía operatoria que define que la acción del niño permite la construcción del pensamiento, sugiere que para movilizar la acción, se tendrán que considerar los estadios del pensamiento: sensorio motor, preoperatorio, operatorio o de operaciones formales, situación que permitirá diseñar las experiencias educativas, las actividades y materiales que respondan a las necesidades del alumno, pues ello permitirá que el educando vaya construyendo su propio aprendizaje, así cuando el maestro ofrece los contenidos curriculares considerando el nivel conceptual del alumno, seguramente provocará la acción del sujeto aprendiz, evidenciando así que se encuentra en el momento óptimo de integrarlos a su estructura cognitiva, es así que la acción modificara al pensamiento y le permitirá continuar construyendo nuevos saberes, para movilizar la acción, será necesario considerar estrategias que detonen desequilibrios cognitivos, obligando así al alumno a movilizar los recursos del pensamiento para encontrar respuesta al conflicto cognitivo que se le presenta, y que deberá asimilar y acomodar a una estructura cognitiva para volver a reencontrar la homeostasis y reestructurar ideas que resultan en formas mas efectivas de tratar lo que nos rodea. Cabe mencionar aquí lo expresado por Dongo M en relación a la Praxis educativa “la teoría de aprendizaje de Piaget contribuye a otorgar al sujeto una actividad verdaderamente activa y constructiva en la apropiación y adquisición de los conocimientos y de sus estructuras”.¹¹⁰

En nuestro país, el Plan de Estudios actual define el aprendizaje del niño como el centro de la propuesta curricular, considera a la planeación como la estrategia para potenciar los aprendizajes producto de la organización de actividades a partir de diferentes formas de trabajo como: situaciones y secuencias didácticas, trabajo por proyectos, por Centros de interés, entre otras. Las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución, considera también los ambientes de aprendizaje : aula y entorno escolar, además del trabajo colaborativo entre alumnos y maestros, usos de materiales educativos énfasis en el desarrollo de competencias y

¹¹⁰ Dongo M. *La Teoría Del Aprendizaje De Piaget Y Sus Consecuencias Para La Praxis Educativa*, Revista Electrónica: 1609 – 7475, Vol. 11 - Nº 1 – 2008 PP. 167 – 181. Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rip/v11n1/a11v11n1.pdf>

en la evaluación a partir de la reflexión de los docentes sobre el quehacer educativo que lleve a reestructurar o mantener la propuesta del maestro para el desarrollo de competencias.¹¹¹

El enfoque por competencias se convierte en una respuesta frente al intento de fragmentar y parcelar los contenidos de los programas y las capacidades de los estudiantes, según refiere la Dra. Magalys Ruiz, agregando: lo importante para lograr la competencia es cómo el alumno organiza, combina, moviliza, orquesta esos saberes en la solución exitosa de una situación compleja y novedosa.

Para el trabajo por competencias en la Educación Básica se proponen 6 campos formativos:

- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento Matemático
- Exploración y comprensión del mundo.
- Desarrollo físico y salud
- Desarrollo personal y social
- Expresión y apreciación artística

Cabe señalar que el Programa Nacional de Educación Básica considera los principios de la Escuela Activa nacida a principios del siglo XX, sugiriendo para su implementación los principios de la metodología globalizadora y la pedagogía operatoria además de considerar la pedagogía por competencias señalando la necesidad de incidir en la formación del alumno para que no sea un solo cúmulo de conocimientos sino “que demuestre que se ha comprendido y por sobre todo que se le de sentido a lo que se ha comprendido, lo que implica que no nos limitemos a demostrar que conocemos, sino que hagamos algo con aquello que conocemos”¹¹²

Otras opciones para la enseñanza del alumno autista nace de la psicología conductual, el método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic Related Communication Handicapped Children*), en el que se sugiere el uso de una enseñanza estructurada que facilitará la educación y el aprendizaje, esta incluye cuatro componentes: la estructura física del entorno, las agendas diarias, los sistemas de trabajo y la estructura e información visual.¹¹³

Las pautas de trabajo para desarrollar el aprendizaje de nuevas conductas funcionales y la eliminación de las disfuncionales, incluye además de ambientes altamente estructurados, el aprendizaje controlado descomponiendo al máximo la tarea que se pretende enseñar para evitar que haya errores en la adquisición de la conducta y asegurando respuestas de reforzamiento por parte del maestro o instructor, moldeamiento de la conducta que se está adquiriendo, proporcionando apoyo al inicio para posteriormente ir desvaneciendo dichos apoyos, emplear estímulos y apoyos visuales, y reducir los apoyos que llegan por vía auditiva que causan confusión en el alumno, de allí que la comunicación deberá ser concreta y directa; aprovechar las conductas espontáneas de los alumnos respondiendo a ellas con el afán de hacerlas funcionales y darles sentido.

¹¹¹ S.E.P. Plan de estudios 2011, Educación Básica, México 2011

¹¹² Ruiz, M. *Hacia una Pedagogía de las Competencias*. Grupo Regio, S.A. de C.V., México 2010

¹¹³ El método TEACCH, http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/7fbaf702-85c4-4f8b-a7c7-1c60caaffde0/resumenTEACCH.pdf

Los cuatro componentes:

Estructura física del aula en la que se incluyen los límites físicos y/o visuales claros, las imágenes corresponderán a los espacios destinados para realizar las actividades de trabajo, juego, alimentación, higiene, relajación, música, literatura o cualesquiera que se observen como necesarias para responder a los intereses de los alumnos, también será conveniente que los materiales se etiqueten de acuerdo al nivel de comprensión de cada alumno y que se encuentren en espacios disponibles para su uso, la enseñanza regularmente se define uno a uno.

Las agendas diarias son apoyos en las que se consignan de manera visual las actividades que desarrollarán los alumnos, su uso pretende dar claridad y predictibilidad a los sucesos que se desarrollarán durante el día, constituyen una guía que motiva la independencia y autonomía del alumno, son una forma de organización y de transición entre actividades, en su diseño se emplean: objetos en miniatura, dibujos o pictogramas, palabras y oraciones, todo dependerá de las capacidades del alumno.

Los sistemas de trabajo también permiten dar organización al alumno, se presentan visualmente según el nivel comprensivo del alumno y en forma sistemática le van indicando al alumno cuando iniciar la actividad, que hacer, cuanto tiempo, cuando termina y que hacer después que termina, para ello se emplean señales visuales como círculos de colores o bien letreros escritos, según el nivel conceptual de cada alumno, cada alumno cuenta con un instructivo de desempeño, pensando en acciones que parecieran mecánicas al inicio para llegar a la independencia de trabajo.

Estructura e información visual.- con el propósito de hacer clara y comprensible cada tarea se le da una estructura visual, de tal forma que el alumno asocie el símbolo empleado con la actividad, etiquetar por color, clasificar los materiales, separar en compartimientos, en fin emplear pistas visuales en todo el contexto y actividad ofrecida.

Cabe aclarar que el método TEACCH incluye muchos más aspectos de los referidos en este documento, propios del enfoque cognitivo-conductual, y se presenta en este espacio como un método más de trabajo con el autismo, con el que tendremos que observar si los cambios producidos obedecen mas a la mecanización de acciones que al ejercicio de voluntad de un individuo humano en toda la extensión de la palabra.

Como ya se mencionó, la planeación da encuadre al trabajo, permite dar estructura a una propuesta de intervención a la que todos los operadores se sujetan, esto no quiere decir que la propuesta construida sea rígida, que solo eso y nada mas eso se atenderá, en el transcurso de la mañana se suscitara muchos hechos que seguramente no fueron planeados, la disposición de los niños, la ausencia de un operador, la llegada de la directora, etc., pero la observación permanente, el acompañamiento al alumno, siendo el facilitador o partner y el discurso de los operadores sacarán adelante estas situaciones, la palabra dará armonía en el grupo y fortalecerá el vinculo emocional con el alumno, la planeación solo será un elemento más del objetivo de pacificación, que permita que el alumno se halle dispuesto a aprender lo previsible en un espacio y tiempo determinado.

Independientemente de cualquiera de las metodologías pedagógicas que se decida emplear en el trabajo con niños autistas, se deberá considerar:

- Que el aprendizaje se hace a través de la acción del niño y no mecánicamente
- Que el pensamiento y sus procesos obedecen a la parte subjetiva del sujeto y que solo se objetivizarán cuando se le permita hacerlo sin instigación alguna.
- Que el ambiente de aprendizaje en la escuela deberá estructurarse, y ser propicio para tal fin: espacio, materiales, talleres o rincones de trabajo, organización.
- Para que el alumno aprenda, deberá permitírsele tomar la iniciativa y apoyarlo en su afán de aprender, convertirse en guía.
- Que las rutinas diarias son una oportunidad de reforzar la seguridad y la independencia del alumno.
- Que el tiempo empleado de oportunidad de vivir experiencias de aprendizaje y crear interacciones positivas, así como hacer previsibles los acontecimientos.

Cabe señalar que los resultados no dependen totalmente de lo planeado, este solo es un momento previo a la intervención, la planeación solo nos permitirá ofrecer “algo” a los alumnos, y a partir de esa propuesta estructurada, los alumnos irán haciendo interpretaciones y participando si así lo deciden con la invitación ofrecida, con el discurso, ya en la práctica entrarán en juego muchísimas situaciones inimaginables para los operadores, así una vez que se lleva a escena lo planeado, el equipo (operadores), se mantendrán atentos a las reacciones de los niños, siempre invitándolos a la participación, nunca instigando ni forzando físicamente, en esos momentos valorarán la posición de los niños respecto al deseo de hacer, para ir estructurando vínculos y tejiendo lazos que posibiliten siempre la inclusión en la escena del alumno autista, teniendo siempre presente el respeto y la comprensión que merece todo individuo.

Finalmente, es importante señalar que la practica entre varios y los elementos que la conforman se han aplicado en diferentes escenarios mostrando resultados con respecto a los objetivos sociales que se persiguen las instituciones en las que se atiende al niño autista, en los que la dinámica de interacción social se encuentra bloqueada o alterada.¹⁰¹¹⁴ Nosotros consideramos que independientemente de la metodología pedagógica que se elija, ser *partner* del niño, operar en equipo, vaciar los saberes para dejar lugar al no saber, para estar en condición de escuchar al Otro, emplear la comunicación indirecta y triangular la comunicación entre los operadores, además de dar estructura a la clase y establecer reglas que normen la convivencia, serán elementos indispensables para mejorar la situación de los alumnos autistas en un ambiente de libertad y de respeto, trabajando con lo humano desde lo humano.

¹¹⁴ Bori A. La transmisión del Psicoanálisis en institución. En: Gutiérrez M., Bori A., *Habitar el Discurso*. APOL México 2006

Testimonios de maestras en Quintana Roo.

Presentación

Se presentan consideraciones de maestras y maestros de Quintana Roo, en donde declaran los beneficios y las dificultades que han tenido en la formación y aplicación de la *práctica entre varios* en su aula y en sus instituciones.

Son flores que están creciendo en el campo freudiano, en el campo que ha abierto Freud con su invención del inconsciente, y que es preciso seguir cultivando.

La *práctica entre varios* ha sido oficialmente reconocida y aplicada en la práctica docente de las instituciones de Educación Especial y de Escuela Regular del estado de Quintana Roo, así como en la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal.

Guadalupe Lara

Para mí como docente el llevar a cabo esta práctica entre varios dentro del salón de clases ha sido muy gratificante y de gran apoyo ya que en un principio el trabajo con estos niños se me hacía muy difícil sobre todo por el manejo que hay que tener con ellos, pero poco a poco el trabajo me fue gustando, y he aprendido mucho con los cursos que nos han dado y sobre todo con la práctica diaria que es lo más importante porque aprendes al igual que los niños, quiero destacar que el apoyo por parte de la asesora del área ha sido muy importante, ya que cuando se tienen dudas o se requiere algo siempre nos ha apoyado en todo e incluso participa con nosotros en las planeaciones que realizamos, la práctica entre varios es muy importante llevarla a cabo en el salón de clases porque interactuamos entre nosotros y los niños considero que captan más las instrucciones de las actividades que realizamos, quiero manifestar que en el curso anterior, yo no contaba con equipo de apoyo con el cual se pudiera llevar a cabo esta práctica y se me hacía muy difícil comunicarme con los niños para que pudieran asimilar las instrucciones, ordenes, etc., sin embargo en este ciclo escolar, dadas las circunstancias, ya se cuenta con el equipo y llevamos con éxito la práctica entre varios sacándole el mayor provecho para beneficio de los niños.

Quiero manifestar qué en un principio el lenguaje que se tenía que utilizar para este trabajo de la practica entre varios, me costaba mucho trabajo sin embargo con la práctica y el llevarlo a cabo diario me ha dado mucha confianza y sobre todo porque he visto el avance en los niños y eso es muy gratificante sobre todo porque te das cuenta del que el trabajo que realizas si es aprovechado.

También se ha platicado con los padres de familia para que en su casa practiquen esta práctica entre varios con los niños y los comentarios han sido muy buenos porque dicen que ven como el niño responde ante esto.

Laura del Rosario Ortiz González

Lo que a mí punto de vista enriquece a este modelo, es la participación y la intervención del equipo de manera directa; donde se establecen rutinas y normas específicas permitiendo introducir la ley en un ambiente determinado. Al realizarse la intervención dentro del grupo, de una manera más natural, permite estimular los aprendizajes para lograr una mejor estructura para la interacción y vínculo con el mundo. La triangulación en el lenguaje (entre los partners) es una herramienta eficaz para dirigir el discurso a los niños con autismo sin ser intrusivos y parecer amenazantes para los niños con la Necesidad Educativa Especial asociada al Autismo. El lenguaje y la convocación son elementos fundamentales, donde se comparte y se habla. Aunque el niñ@ autista no hable, se encuentra en el discurso y será la manera de vincularse con el mundo, percibir al otro, etc. Este dispositivo parte del interés del niño. Cuando nos dirigimos a la manos, a los pies, a los ojos de los niños para hacer referencia a una conducta esperada, el niñ@ voltea y deja la sensación de comprender de manera clara, dirige la mirada, establece contacto visual, etc.

La reunión de equipo es el momento donde además de planear, revisar la teoría, se platica y se toman acuerdos para la intervención, tratamiento y seguimiento de los alumnos. Esta reunión permite tener una comunicación estrecha con las situaciones de cada niñ@ y promueve una retroalimentación directa, clara y objetiva con los padres de familia.

La orientación del Director terapéutico esencial, debido a las dudas que sobre la marcha se nos van presentado; en cuánto a teoría e intervención que permite brindar una mejor atención en tiempo y forma. La comunicación eficaz que nos permite la toma de acuerdos y mejorar las acciones para la intervención y tratamiento.

Este dispositivo Institucional, es bondadoso y permite utilizarse en otras áreas con niños de mayor afectación, como son los del área Neuromotora, donde se aplicó con éxito la parte de triangulación del lenguaje. Observando avances desde la interacción con los alumnos, un mejor ambiente áulico, facilitando la comprensión del entorno a través de contextos comunicativos naturales.

Evelin Olimpia Luna Vega

Cuando se lleva a cabo este tipo de conversaciones entre los monitores en este caso los compañeros o compañeras que les toque estar en ese momento en el salón de clases, se forma una conversación muy favorable para el alumno, pues durante este tiempo el alumno se queda a la expectativa o en ocasiones observa la reacción del otro. Ha sido de importancia el apoyo entre los compañeros para llevar a cabo una tarea en clase, para marcar las reglas del salón e incluso son modelos que de una forma contribuyen a que el alumno se incorpore o realice lo que se le pide. Cabe recalcar que habrá alumnos que con el lenguaje indirecto hacen caso y otros responden cuando se les habla directamente.

La relación que se tiene dentro del aula con los maestros es buena, es un ambiente favorable, pues todos buscamos y trabajamos por el mismo fin. Los niños incluso suelen imitar al maestro o a su compañero (ademanos-algunas vocalizaciones o sonidos al cantar las melodías en la materia de educación artística). Se ha trabajado cada semana para saber que fue lo que le causó interés a los alumnos durante las clases y de ahí partir para la siguiente planeación de la materia.

En mi caso ha funcionado cuando al inicio de la clase saludamos a todos los que se encuentren en el salón, hablar sobre lo que se va a trabajar, los materiales y las instrucciones a seguir. Cuando preguntamos a la maestra si es correcto que los niños se estén parando o deambulando por el salón cuando la actividad es en la mesa por ejemplo. y al obtener respuesta para decir que no y que todos estamos invitados para la actividad en la mesa, estamos mostrando la indicación de manera verbal y la reforzamos cuando yo invito a la maestra a sentarse y le entrego el material a la maestra para que el niño observe que realmente todos están invitados a la actividad que marque. A funcionado por que el alumno ve o se da cuenta que es tiempo de otra cosa.

En el salón de los de primaria los alumnos más grandes las actividades se hacen de igual manera, saludar a todos para que observen mi presencia. Además de que la maestra me presenta cuando llego diciendo: “ya llegó la maestra Evelin, es hora de educ. Artística” y uno de los niños en particular al verme me dice: “computadora, pimpllos” pues en ocasiones cuando nos toca música les he llevado la computadora para mostrarles videos audiovisuales que les gusta. Ya incluso se saben las melodías. Cuando estamos viendo estos videos imitan los movimientos que los muñecos hacen, y hay otro alumno que pide la canción “es la hora de dormir” pues sale un viejito (abuelito) que causa impacto por que el abuelito de este niño es quien lo trae o lo viene a buscar en repetidas ocasiones.

Intervengo al explicar o al dirigirme a la maestra cuando piden alguna canción pues de esta manera enriquecemos lo que se está viendo en ese momento.

La práctica entre varios me ha funcionado de manera positiva en la materia de educación artística que se trabaja con los tres grupos de escolarizado de autismo, que se encuentra en el centro de atención múltiple “Hellen Keller” turno vespertino.

Griselda Elizalde Merlo

Mi nombre es Griselda Elizalde Merlo y desde el mes de octubre del ciclo pasado he estado frente al grupo de preescolar con Autismo; actualmente sigo atendiendo al grupo, aunque los alumnos variaron un poco.

Con respecto al trabajo que se llevó a cabo tuve la gran oportunidad de ir aplicando la práctica entre varios, en donde como maestra de grupo me corresponde estar todos los días d clase y compartir un día o dos con las especialistas de psicología, comunicación, educación física y educación artística que conforme al horario intervienen con los alumnos, cabe mencionar que en el grupo a mi cargo mayormente me apoyaba una asistente, trabajar en la práctica entre varios me dio la posibilidad de trabajar con un equipo de apoyo el cual es de suma importancia tener una planeación bien definida así como una amplia comunicación para desarrollar el trabajo y aunque hay errores tenemos la oportunidad de lograr y mejorar tanto las actividades como el desarrollo de la práctica.

Saber y estar conscientes que la práctica entre varios siempre hay alguien que dirige la actividad y los operantes los que apoyan en el desarrollo esto significa que los alumnos tendrán toda la posibilidad de acceder a una actividad propuesta e inclusive tendrán la opción de manifestar su interés a su atención cuando lo elijan.

He de mencionar que esta experiencia me ha permitido tener un conocimiento más para con la discapacidad del autismo, tengo la seguridad que mi esfuerzo y trabajo desde el ciclo pasado me dan elementos que fortalecen mi desempeño profesional teniendo como ejemplo los logros que se pudo observar me indican que es posible tener siempre en cuenta todas la habilidades y actividades que cuentan no solo los compañeros de trabajo sino principalmente los de los alumnos que aún con sus limitantes se pueden observar logros muy significativos.

El trabajo que para mí es un poco difícil y no por el dialogo sino por la participación de los padres de familia en actividades a desarrollar en su vida cotidiana, un ejemple es el establecimiento de horarios para las funciones básicas como comer, dormir, ir al baño, etc.

Finalmente manifiesto que este tipo de actividad con la aplicación de la práctica entre varios me da una visión más amplia del trabajo que se puede realizar en el aula que aunque no es totalmente diferente a otro si es de gran importancia tener presente en cada momento los intereses de cada alumno así como la importancia de trabajar en equipo.

Sulma Evangelina Soberanis Yerves

Trabajo en el CAM “Hellen Keller” t. v. Ubicado en la ciudad de Chetumal Q. Roo, me desempeño como maestra de grupo y tengo a mi cargo el grupo escolarizado de primaria de autismo, tengo a mi cargo a 5 alumnos todos ellos del sexo masculino cuyas edades varían de 8 a 11 años.

Todos los días las clases tienen una secuencia, y se cuenta con el apoyo de las especialistas psicóloga, maestra de lenguaje, maestra de artísticas, maestro de educación física y niñera, todas ellas se incorporan distintos días, excepto la maestra de artísticas que todos los días trabaja media hora con los niños.

En cuanto a la práctica entre varios he podido observar que los alumnos siguen órdenes indirectas y en ocasiones las indicaciones tienen que ser directas, por ejemplo a Mario hay que hablarle de manera directa pero haciendo alguna voz distinta, a veces sigue las indicaciones si se le habla al muro, al libro amarillo o a la mochila.

En el caso de Ismael hay que hablarle a los objetos, pedirle al libro o a la hoja del libro que regrese al librero, que esa boquita hable, que esas manitas se calmen y de esa manera logra incorporarse al trabajo.

Leo tiende a agarrar algún objeto y deambular con él en el salón, entonces se le dice que ese objeto persecutor lo deje de fastidiar y regrese a su lugar, con esa indicación deja el objeto y se sienta, pero hay que insistirle mucho de manera indirecta y directa para que realice las actividades y pocas veces las realiza.

Sabino constantemente hace un sonido con su garganta, se mete las manos a la boca, y se juega los ojos, hay que hablarle a sus manos, su boca, a sus ojos, hay que pedirle que ayude a leer el reglamento, invitarlo a realizar las actividades en la mesa, hacerle ver lo importante que es el cuidado del cuerpo.

Alexander es un niño que sigue el lenguaje indirecto, realiza ordenes sencillas, pero hay que convocarlo constantemente para que realice las actividades, le gusta mucho pintar, alinear, pegar semillitas, para que siga las indicaciones hay que platicar de manera indirecta, hablarle a la puerta, a algunos objetos, insistirle que su lugar esta apartado que nadie lo ocupara, y comúnmente hasta que siente interés se acerca a la mesa a trabajar.

Durante el trabajo rutinario se platica, se comenta acerca de los temas que se trabajaran durante el transcurso de la clase para que los alumnos tengan alguna idea al respecto y una estructura de las actividades, de esta manera puedo observar que logran ir participando aunque

no todos al mismo tiempo. Por tal motivo creo que es importante que este tipo de práctica se realice también entre los tutores para que haya una respuesta mejor por parte de los alumnos ya que he podido observar que en la casa no existe una rutina, no hay reglas y todo eso afecta el desempeño de los niños.

Adriana Ortega Pérez*

La puesta en práctica del método está siendo muy interesante y en algunas ocasiones un tanto difícil.

Yo estoy iniciando en la aplicación del método, actualmente en el grupo hay dos niños con TGD, uno de ellos es sociable, permite el contacto físico y visual, tiene lenguaje verbal, pero no para comunicar necesidades. El otro permite poco contacto físico y visual y no tiene lenguaje verbal, está más desorganizado y en ocasiones se auto agrede.

Dentro del salón tratamos de utilizar la triangulación y el lenguaje indirecto, sin embargo este no siempre funciona ya que depende de la disposición e interés del niño en ese momento para realizar lo que se le pide.

También por la falta de práctica en ocasiones les hablamos de manera directa con ellos y a veces responden adecuadamente a la indicación, pero generalmente tratamos que sea indirectamente. Lo que observamos también es que desde que los niños iniciaron hasta ahora están menos ansiosos, se interesan más por las actividades y por sus compañeros y sus lapsos de atención se están incrementando

* Maestra de maternal en Chetumal

Aracely Chalé Xool

Experiencia con niños

Una de las experiencias más significativas como maestra de grupo con los niños autistas fue la vivida con un chico llamado “Toño” y es con él que surge la necesidad de saber más sobre cómo trabajar con este tipo de niños.

Toño era un niño muy desorganizado, con conductas agresivas, disperso y trabajar con él era un reto. Una serie de interrogantes surgían ¿Por qué no interactúa con sus compañeros? ¿Por qué se le nota tanta angustia? ¿Por qué no obedece las indicaciones que se le dan? ¿Por no escuchar? ¿Por qué la agresividad hacia los objetos, hacia las personas?..... estos y otras interrogantes surgían en mi interior y la forma de cómo podría llegar a él o hacerlo integrarse con las cosas y personas de su entorno.

De esta experiencia surge la necesidad de la búsqueda por formas de trabajo e intervención con este tipo de niños y en ese ciclo escolar surge la oportunidad de viaje a la ciudad para participar en una conferencia “El niño autista” Dr. Martín Egge.

El iniciarnos en este conocimiento sobre el “Método de la práctica entre varios” nos abrió una ventana hacia la intervención con estos niños.

El presentarle al niño un trabajo estructurado apoyado en una agenda de actividades de fotografías ayudó para ir organizando y comprendiendo más su entorno.

Ver a Toño como iba cambiando poco a poco sus conductas, como iba surgiendo empatía con algunas de sus maestras, como empezaba a pacificarse y participar en las actividades escolares fue gratificante y saber que el método nos había ayudado mucho para lograrlo.

La incidencia de niños con rasgos autistas en nuestro centro escolar ha ido incrementando y con ella la oportunidad de trabajar e ir consolidando esta metodología, sin embargo aún tenemos la necesidad de conocer más sobre las referencias, teorías, ser más sistemáticos en las reuniones de equipos y hacer uso del lenguaje indirecto y triangulado.

Carmen Ledesma Castilla*

Cuando inicié la atención con Toño me era muy difícil entender su comportamiento y en general todo su ser, no sabía cómo intervenir en su desarrollo para que adquiriera en primer lugar algunas normas y actitudes que le permitieran posteriormente estar dispuesto a realizar actividades que le proporcionara conocimientos.

En esos meses de búsqueda se me da la oportunidad de conocer el “Método Práctica entre varios” en la Cd. de México como exponentes al Dr. Egge, Miriam y Bori y de visitar algunos centros donde se ponía en práctica el método.

Posteriormente lo llevamos a la práctica en el CAM Anne Sullivan en ese momento con Toño, yo como maestra de Lenguaje mi preocupación era que el niño hablara, sin embargo comprendo que él no tenía problemas de lenguaje y que como tarea principal era penetrar en su mundo, cruzar la barrera. Por lo cual comienzo a hablarle en 3ª persona y realizar actividades en base a sus intereses, recuerdo que el Dr. Egge en su experiencia le decía un niño que él era su lacayo, un papel aproximado a este realizaba haciendo lo que al niño le gustaba así fue como logré entrar a su mundo, a partir del trabajo multidisciplinario aplicando el método el niño comienza a decir palabras con sentido de las cosas que eran de su interés o sus necesidades.

Algo muy significativo para mi vida como docente en palabras del Dr. Egge fue el aprender a “no ver la discapacidad sino al niño como tal”.

* Maestra de Comunicación

Karina Guadalupe Alvarado Moreno*

El trabajo realizado con los niños con Dx. Autismo ha sido gratificante ya que con el método “Práctica entre varios”, se han logrado grandes avances con los pequeños.

El usar un lenguaje indirecto, pacificar a los niños, emplear la triangulación, la intervención de dos operadores (Psicóloga y Mtra. de comunicación Mtras. De grupo) ha favorecido la interacción con los niños.

En los talleres que se manejan con los pequeños se inicia proporcionando las reglas de lo que se puede o no se puede realizar, se maneja empleando diversos espacios (área de lectura, de juegos, cocina, construcción y artes plásticas) en donde los niños explorar los juguetes, materiales didácticos, etc.

Al participar en las reuniones una vez por semana con intervención de Mtras de grupo, de comunicación, Psicólogas. Trabajo social, Directiva, Asesora se ha logrado dar un seguimiento adecuado a las necesidades de los niños, se proporcionan estrategias como por ejemplo la implementación del Modelado dentro de los grupos, el crear un ambiente reglado, pacificar a los alumnos, etc.

En conclusión considero que es importante continuar aplicando el Método “Práctica entre varios” y todo lo que conlleva la realización de este, ya que los niño han ido presentando avances paulatinamente.

* Maestra de comunicación

Lilian Barrón

En este ciclo escolar es cuando he llevado a cabo el método de la práctica entre varios, en especial con un alumno, Saigo, método que me ha funcionado, inició el alumno en este ciclo escolar, un chico disfuncional lloraba mucho al estar en el salón, golpeaba, empujaba y mordía a los demás niños; todo quería agarrar, se le daban juguetes y él los aventaba golpeando inclusive a los otros chicos, se inició hablándole indirectamente, se evitaba en todo momento un persecutor, utilizamos una rutina de trabajo.

Actualmente es un alumno que está bien adaptado a la clase, sigue deambulando por el salón pero sin perder el orden de la clase y la secuencia, se le respeta su lugar y su material y cuando él decide se acerca y lleva a cabo sus ejercicios, participa de todas las actividades como son: la clase de música, psicomotricidad y la pedagógica.

Actualmente se está manejando el control de esfínteres ya no usa pañal y se ha logrado que no se haga en la ropa, sin embargo aquí en la escuela pocas veces hace del baño, prefiere aguantarse y en casa si va al baño. Ya respeta turnos, respeta más a sus compañeros, los juguetes ya no los avienta, etc.

Son muchos los cambios que se han logrado, es un alumno constante que le gusta venir a la escuela y seguiremos trabajando para lograr más cambios.

También se han notado cambios en su expresión, ya que habla y menciona muchas palabras como adiós, agua, no, mamá y las últimas sílabas de algunas palabras, números, colores.

Tiene sus juguetes preferidos cuando llega al salón los pide pero después de un rato los deja y ya no los vuelve a pedir.

Este método nos ha servido no solo con Saigo sino también con algunos otros alumnos y se han visto cambios y mejorías en su conducta, aprendizaje y desarrollo.

Nelly Villanueva Castilla*

Mi experiencia sobre el trabajo con niños con trastornos generalizados del desarrollo ha sido corto; pero en ese corto tiempo he aprendido de cada uno de los niños y junto con las demás docente se lleva el método de la práctica entre varios en donde a través de un ambiente estructurado, ofreciendo límites y reglas dentro de las actividades se observa de manera general un avance conductual y comunicativo.

He participado en las reuniones colegiadas y se ha logrado dar un seguimiento a cada una de las necesidades de los niños proporcionando diversas herramientas y estrategias de trabajo, las cuales se realizan dentro del salón de clases o de manera individualizada.

La triangulación y el uso del lenguaje indirecto es favorable en la interacción con los niños.

De manera personal me doy cuenta que mediante el uso de todas las estrategias y herramientas que nos da el método “La práctica entre varios” la capacidad tan grande que tiene nuestros niños de comprender una pequeña parte de su mundo.

* Maestra de comunicación

Elizabeth Álvarez Pantoja

Aproximadamente he tenido la experiencia en el trabajo con los niños autistas unos 3 años, sin embargo los 2 años pasados la atención que se les brindó a los niños no fue aplicado el método entre varios como tal, pero los niños tenían tal aceptación al grupo que se podía trabajar bien; hay que mencionar que el resto de los alumnos tenían otra necesidad educativa que es problemas de audición (sordos e hipoacúsicos) en el grupo casi no habían ruidos y tal vez eso regulaba la ansiedad de los menores y al tener la tranquilidad el menor aceptaba con gusto toda la jornada, pero hay que recalcar que desde muchos años atrás se trabaja y se lleva una rutina que es lo que en la metodología lacaniana nos sugieren.

En este año tengo a un niño que se llama Yael, él tiene en el CAM 2 años y medio, en los dos años pasados si estuvo atendido con el método entre varios y pues para mi ha sido una nueva experiencia manejarlo. Con esta metodología propuesta, el niño al principio aceptó entrar al grupo, pero presentó una desorganización y angustia ya que todo era nuevo como el espacio, sus compañeros, los operadores pero sobre todo tener cerca de él todo lo que antes tenía, (como los espacios, sus amigos y sus maestras) él expresa el nombre de la maestra y pide auxilio “Chely auxilio” pero poco a poco se fue adaptando nuevamente.

Hoy en día sigue interesándose en sus dinosaurios, pero cuando iniciamos las actividades se le pide que sus amigos los dinosaurios va a esperar que termine sus actividades que nos toca en el día y en la hora de juego él puede jugar con los dinosaurios en el desarrollo de su juego coloca todos los dinosaurios en fila y poco a poco los lleva en manada y en algunas ocasiones interactúan los dinosaurios en riña (cuello largo es agredido por el carnívoro) así puede pasar un largo tiempo; al principio no aceptaba que los niños agarren sus juguetes pero ahora si, la maestra le va diciendo que no pasa nada si presta sus juguetes, también ha iniciado tener interés por otros materiales como construcción, carros, preparación de alimentos con juguetes de la cocina, alimentar a los bebés.

Participa en diversas actividades pero aún se separa un poco de sus compañeros pero inmediatamente al escuchar que le toca su turno se levanta y realiza la actividad.

María Dolores Caballero Herrera*

Mi experiencia en la práctica entre varios al principio se me hizo un poco difícil porque se tiene que hacer la triangulación. Apoyé a las psicólogas y la maestra de grupo en el taller dos ciclos escolares 2009-2010 y 2010-2011.

Generalmente cuando llegábamos al taller se les preguntaba o se sugería la actividad, en el caso de Ismael, al entrar miraba todo a su alrededor y luego se dirigía ya a la credenza donde estaban unos corrales con animales o pedía que se le abriera el estante donde sabía que estaba la lata con los pájaros, como estaba cerrada él se quedaba mirando la lata, eso fue en las primeras sesiones; poco a poco se fue acostumbrando a mi o a mi presencia ya que después me tomaba de la mano para que me mostrara para que yo sostuviera la lata y le quitara la tapa.

Le gustaba hacer sonidos con la boca según el animalito que estuviera jugando en ese momento.

Antes de retirarnos siempre con anticipación se le decía que teníamos que regresar a nuestro salón con los compañeros, al principio se negaba pero después ya no se le tenía que insistir mucho para retirarnos.

Cada niño o alumno es diferente en su comportamiento y en sus intereses. Pero si se han observado en cada uno de ellos un cambio ya que la mayoría no aceptaban que los tocaran pero al terminar el tiempo de atención ya se notaba el cambio en ellos. Creo que ha sido para mí una bonita experiencia y a nombre de ellos le doy las gracias a todas las personas que han hecho posible esto, aunque aun falta mucho por hacer.

* Trabajadora social

En la APOL

La Práctica entre varios en la Salud Mental

(Mariana Jimenez Ruíz)*

La práctica entre varios, es el método aplicado en el centro la aurora, el cual atiende a niños con trastornos psíquicos, entre ellos el autismo y el trastorno por déficit de atención, en este lugar se realizan actividades creadas de acuerdo a las propuestas que los niños ofrecen como tarjeta de presentación siguiéndolas con el propósito de invitarlos a realizarlas de manera estructurada y reglada propiciando un ambiente tranquilo y normado que permita la participación e interacción de los mismos.

El método permite la participación de los niños, incluyéndolos en todo lo que ocurre en el centro debido a que todas las actividades que en él se realizan se encuentran previamente autorizadas y escritas en un lugar donde el niño y los operadores que son las personas que trabajan con el niños, puedan tener acceso a ello sin que estas sean una imposición para alguna persona, por lo que ofrece un lugar para cada persona y cada persona en su lugar, considerando y respetando las contribuciones y estilos de participación de los niños y de los operadores sin que se convierta en una locura, debido a que se encuentran respaldados por un tercero(la palabra) que los sostiene y los limita.

Cuando se llega al Centro el ambiente cambia volviéndose rígido y flexible al mismo tiempo, se llena de reglas como en cualquier lugar, la diferencia esta en que se habla de ellas todo el tiempo, no se sobreentienden, sino que la palabra las marca constantemente, de manera que permitan el trabajo, otorgando seguridad y tranquilidad para los que se encuentran ahí, pero sobre todo con un no saber de lo que pasa, no hay una certeza de las situaciones, simplemente no se sabe, y cuando esto sucede se recurre a ese tercero que regula la situación entre el niño y el operador impidiendo que se vuelva uno solo.

Lo innovador de este método es lo que propone a través del psicoanálisis, pues no se trata de un psicoanálisis de diván sino de realizar una posición de transferencia de un saber No saber, de un trabajo que no demande sino que proponga, siguiendo a los niños o colaboradores (como se les denomina en el centro), en sus propuestas ofreciéndoles un lugar, un anclaje, un significativo sin ser persecutorio ni amenazante en donde todos valen para el niño lo mismo, realizando actividades que no buscan como fin que el niño realice la acción tal cual se le indica sino que mas bien se interese por hacerla, que lo llame sin estar encima de el, con un fin terapéutico y no enteramente educativo, se trata de hacer insignia, de moverlos de la posición de objeto por medio de algo subjetivo y en ocasiones delirante, en donde él será él que indique para donde se dará vuelta.

La forma de hablar y de trabajar es muy peculiar, debido a que siendo la palabra directa amenazante para los niños se utiliza el lenguaje indirecto refiriéndose a los objetos que impiden

* Psicóloga Educativa, Operadora del Método de la práctica entre varios en la APOL

el trabajo o desarreglan a los niños, aludiendo siempre a un tercero presente o no físicamente en la institución, que regula las acciones de todos, por ejemplo; regañando a las plantas que se hacen arrancar por las manos de Laura, haciendo énfasis en que todas las plantas y los cuerpos tienen derecho a estar tranquilos y libres, por lo que se realizará un taller sobre el tipo de planta que se ha hecho desarreglar; También cuando algún operador se acuesta sobre las mesas o simplemente se tira a dormir, no por ser un operador se tiene derecho a hacerlo pues este también está dentro de la regla, es ahí donde el trabajo entre varios es aplicado de igual forma y se le regaña al operador diciendo que se le hará una multa pues no puede dormirse, ya que tiene derecho a trabajar como todos los demás, esto contribuye a que la palabra no sea del todo persecutoria y amenazante ya que el lenguaje indirecto media la relación entre la palabra y el niño sin angustiarse otorgando un efecto pacificador que al mismo tiempo se encuentre regulado por un tercero que lo sostenga sin amenazarlo.

Se trata de construcciones de formas y estilos universales, en las cuales se busca que se haga insignia, para permitir crear un vínculo que les permita incluirse en cualquier contexto, confiando en que son capaces de hacer las cosas, a su modo y a su tiempo, sin saber que es lo que les pasa, no haciendo interpretaciones pues no se sabe la respuesta.

El método está conformado por cuatro ejes, el primero el *partnership*, en donde se sitúa al niño y al operador en una misma posición subjetiva, se trata de un tú a tú sin jerarquías puesto que las jerarquías no son utilizadas para saber quien tiene más poder sobre otros o quien vale más ante quien o cual palabra, la palabra de todos es válida se encuentre presente o no, el *partner* es el que sigue al niño al trabajo, se alía con él y lo acompaña durante el proceso a partir de su posición, encaminándolo hacia su propio lenguaje e interacción con las demás personas, dándole seguimiento a sus propuestas, este *partner* o acompañante no se hace la sombra del niño, siguiéndolo e indicándole como y cuando debe de realizar las cosas, sino que le da la libertad y la confianza de realizarla a su modo de manera que sean autónomos e independientes debido a que tiene como función la intercambiabilidad en todos los miembros del equipo, se trata de que el niño pueda alternar entre uno y otro operador ya que la función de este último no se encuentra a partir de su responsabilidad de profesional sino a partir de una posición subjetiva de un deseo o demanda frente al niño que le permita formar una estructura sin ser el único para él.

El segundo eje es la reunión del equipo en la cual es el único lugar donde se puede hablar del niño, lo que se diga fuera de esta reunión no tiene validez, pues se trata de sostener un discurso sobre él en relación con las necesidades propuestas por el mismo en determinado momento, además de ser un lugar que permite realizar un vacío de lo que se cree se sabe del niño haciendo hipótesis que no siempre resultan como se esperan debido a que el trabajo en el centro es un trabajo que se construye diariamente, aun cuando se ha levantado una parte del muro en un día, puede llegar al otro y destruirlo completamente y comenzar pero de distinta manera, por esto la continuidad y el no saber es de suma importancia, pues se necesita entender verdaderamente que no se sabe nada, y que aunque un día las hojas se arranquen o las reglas sean nombradas por el niño, puede tomar otra dirección totalmente inesperada todos los días por eso es necesario el vaciamiento de manera semanal para que no impida el trabajo con los niños haciendo suposiciones o interpretaciones.

El tercer eje es la función del responsable terapéutico que guía y orienta a que todo funcione de acuerdo al objetivo preciso del método sin que esto quiera decir que es el encargado de decir que está bien y que está mal sino que conforta las actividades y le da sustento a lo que ocurre dentro demostrando que uno no es sin el otro, sostenido por el resto de los integrantes del equipo el cuarto eje es la revisión constante a diferentes teorías o contribuciones de otros centros innovando y actualizando el método en un ambiente normado y tranquilo que permita la inclusión de los niños de forma suave, mediante talleres innovadores y atractivos que llamen a los niños a participar en ellos haciendo una elección de participar o no, de estar o no estar, sin una etiqueta que lo designe y al mismo tiempo lo limite que propicie la comunicación e interacción.

La practica en la aurora

Juan es un niño de 9 años, habla con voz clara practicando la ecolalia, a veces no si él entiende lo que dice habla muy rápido o son delirios demasiados largos mencionando los peces, la luna y las estrellas y sobre todo el en medio de todo, no hay mucho contacto visual, suele tirarse en el suelo de la cocina o en las salas de los talleres quedándose ahí hablando de manera muy baja sin dirigirse a nadie mas, no hay interacción con nadie y se muestra muy resistente a entrar el centro durante varios meses desde su llegada el equipo de trabajo ofrece en primera instancia entrar al centro aludiendo a las reglas, diciendo que todos los niños tienen derecho a trabajar y que este es un lugar para eso, con la autorización previa de los padres, a lo que Juan responde con un no, nunca jaloneándose en la puerta y haciendo un verdadero acto de telenovela, posteriormente se le invita a Juan a quedarse afuera y tocar el timbre cuando ya este listo para entrar, largas veces toca el timbre y alguno de los operadores acude a la puerta pero sin resultados, aun sigue resistiéndose, empujando los cuerpos, finalmente toca otras tantas veces y logra entrar, después de haber tenido una platica con la madre en donde ella lo autoriza a entrar y al dejar a la madre.

La madre parece encontrar una estrategia para la entrada de Juan, diciéndole que acuda adentro para ponerse pomada para el dolor de cabeza o el rasguño, preguntándole por lo que ocurre dentro con las mascotas del centro, como si entendiera que es un lugar para Juan y que solo el puede descubrirlo, accede despidiéndose y entrando a trabajar, se le ve mas conectado que en otros meses, el equipo ha continuado la estrategia de la madre siguiendo al dolor que aqueja a Juan, ofreciéndole un lugar que le permita trabajar con ese dolor, su entrada no ha sido completamente regulada pero la respuesta de Juan cada día se vuelve mas certera en cuanto a las reglas establecidas en la entrada.

Comenzó a traer objetos al Centro, las arañas, muñecos, tazos y un anillo de la madre, sujetándolas entre sus manos u ocultándolas en los bolsillos pareciera que introduce una parte de la madre, par no separarse de ella, se ha determinado que los objetos no pueden entrar, y si lo hacen deberán guardarse en la mochila puesto que distraen la atención de Juan además de confundirse con los demás juguetes que hay en el lugar, al principio Juan responde ala regla con un ¿a no? o dámelos, pero conforme los días pasan y las arañas se adhieren en la pared o simplemente se le guardan, comienza a pacificarse en cuanto las reglas aparecen, deja de traer

objetos y parece comenzar a moverse de posición interactuando con los demás sobre todo con los operadores buscando las manos y diciendo “ vamos, bailamos, al parque” utilizando los objetos que están en el centro, descabezando muñecas a las que les habla como si fueran el o la madre, para después pasearlas por el centro tomándolas de la mano.

En los talleres participa un poco mas repitiendo lo que dicen los demás o hablando sobre la acción que esta ocurriendo en ese momento, como la mesa se esta moviendo, el agua hierve, el microondas se prendió, se nota mas presente y conectado con lo que sucede, sus delirios son menos constantes, la palabra ha comenzado a tocarlo y sobre todo la regla, ha logrado separarse de su madre encontrando un lugar en el centro para él, donde puede hacer sus propias elaboraciones, no es mas un objeto que habla, su interacción es mas con los operadores que con los colaboradores.

Hoy en día su relación con los operadores es más directa, nombra a todos y parece identificarlos, su interacción es agresiva por momentos, cuando alguna ley lo altera comienza a intentar golpear a los demás, diciendo “no, no quiero, nunca, jamás, auxilio, ayuda”; avienta los zapatos o se dirige a los operadores y los avienta o simplemente los golpea, cuando esto ha sucedido se le dice que no puede golpear a los cuerpos, que todos tenemos derecho a estar seguros, el pregunta ¿Por qué? se le ofrece una razón y el se calma o dice: perdona, te duele. Propone nuevas actividades u objetos para incluirlos en el taller, la muñeca, la piñata azul, el castillo y las princesas, el pollo Yakima o la sopa de idiota, elige cambios de taller, se le refiere con la Directora del Centro, apoya la propuesta y habla con ella, propone pasos de baile, sigue las indicaciones que se le dan de manera indirecta o directamente, se le nota presente y conectado con la situación o las conversaciones que se llevan a cabo durante el día, ya no resultamos tan amenazantes.

Aun se muestra tanto reservado en los talleres de mayor contacto físico, parece interesarle pero no del todo, si lo realiza la interacción es con los operadores y no con los niños, dice no y se defiende de los demás, menciona los materiales que se están utilizando o los objetos que corresponden al lugar o situación que se esta creando en el momento, la princesas para el castillo, quema para el volcán, jabón para burbujas, sus palabras son mas coherentes con el contexto.

Las arañas que seguían a Juan en un principio parecen haberlo abandonado, los juegos y las caricaturas están mas presentes, maneja el Mouse y la computadora, colocándose en el Internet y logrando buscar algún juego de Bob Esponja, la música parece interesarle y tener canciones preferidas, eligiendo entre una y otra. Habla mucho, un poco se entiende y otras veces no, hace poesías o nombra a su diario, diciendo querido diario, la mayonesa de la muñeca, dice comerciales o frases de películas o programas de televisión, da recetas de cocina con cantidades especificas para elaboración de los platillos, identifica los objetos y los nombra a si como los colores, repite las frase que se dicen en el centro y las reglas, como no puedes dormir, no se cortan los cabellos, no se puede golpear, es la ley.

Juan Se esta preguntando el porque de las cosas o las situaciones, pidiendo una explicación ¿Por qué?, las intervenciones que el equipo ha hecho con el son, el aludir a las reglas y a un tercero, preguntando si se puede o no hacer tal cosa; se calma parece no angustiarle mas, algunos días ha querido regresar o no salir del centro cuando llegan por el se le pregunta si olvido algo o no recuerda que la madre le autorizo irse con otros papas u otro familiar, se le ofrece hablarle y entonces dice ya recuerdo y se va tranquilamente. El trabajo con Juan no ha terminado se requiere establecer más contacto con los otros niños, los límites de los horarios además de tacharnos mas evitando el contacto físico poniendo las cosas mas claras sin embargo esta muy conectado y al tanto de lo que sucede, nombrándose a él y a los otros poniendo un limite con su otro enfermo.

Por lo tanto el método es factible pues no tiene complicaciones en su aplicación, de acuerdo a que cumple con la funciónabilidad de su objetivo que es la inclusión de niños con trastornos mentales en cualquier contexto, mediante estrategias diversas que propicien autonomía en cualquier lugar, siendo útil y viable, para una escuela, centro de rehabilitación, hospital etc, debido su practicidad y maleabilidad.

La práctica entre varios en el centro “la aurora”, el tratamiento de trastornos psíquicos.

(Paola Mindi Castro Muñoz)*

Este escrito tiene que ver con mi experiencia como operadora en el centro “La Aurora”, lugar en el cual desempeño un trabajo desde hace mas de dos años, tiempo en el cual he laborado junto a niños que acuden al centro ubicado como lugar para la atención de trastornos psíquicos graves como psicosis, autismo y neurosis graves, a través de la práctica entre varios.

Prevía a esta experiencia, había trabajado en el tratamiento de trastornos infantiles, que eran catalogados simplemente como trastornos generalizados en el desarrollo, no obstante, aunque tal clasificación coincide con la cual el DSM-IV ubica al autismo, en el trabajo nunca se hacía alusión a un padecimiento de orden psíquico, siendo que claramente se trataba de ello. De modo que el trastorno era ubicado mas como una cuestión que tenía que ver estrictamente con un retraso en el desarrollo, así, un padecimiento era ubicado temporalmente, según las habilidades del niño, por ejemplo, a través de una evaluación, se determinaba que un niño de diez años de edad contaba con el desarrollo de un niño de cuatro años. Es así, como el trabajo implicaba en un primer término la cuestión del tiempo, cosa ya complicada en sí misma, si el trabajo era planeado en términos temporales, significaba entonces que el tiempo había corrido y el niño se había detenido en los cuatro años, el tiempo le había adelantado seis años y que entonces el trabajo era dar pasos más grandes, ganarle tiempo al tiempo.

Así, el trabajo se estructuraba por objetivos, es decir, se determinaba el grado de desarrollo de una habilidad, y de ahí se partía a trabajar según un objetivo planteado a partir de la edad del niño y el grado de desarrollo de la habilidad en cuestión; de este modo, según el caso, se trabajaba primero una cuestión motriz, luego de cumplido el objetivo del trabajo con aquella cuestión motriz, se trabajaba ahora con otra parte del cuerpo o con el lenguaje, sílaba por sílaba, etc., todo siempre según las habilidades que habían que ponerse al corriente en el niño.

Con esto, en cuanto a los avances, después de cuatro meses de trabajar con una sílaba, en la mayoría de los casos se observaba una ejecución correcta, la sílaba era pronunciada correctamente por parte del niño, por tanto de ahí se partía a trabajar con la siguiente sílaba, otros cuatro meses, y así consecutivamente, hasta lograr que el niño articulara un lenguaje comprensible; por otro lado se trabajaban también otros aspectos como la socialización; todo era pensado en segmentos que en conjunto se pretendía que conformaran un cuerpo funcional.

* Psicóloga, Maestra en Filosofía UNAM, Operadora del Método de la práctica entre varios en la APOL

Esto constituye el primer punto a subrayar, el cuerpo que es concebido en el tratamiento de niños vistos con retraso generalizado del desarrollo y el de niños con trastornos psíquicos graves.

Salta a la vista ya la diferencia entre ambos, en el caso del trabajo con niños con retraso generalizado del desarrollo, la atención está en el cuerpo, hay un problema con el cuerpo que se va corrigiendo parte por parte, hasta lograr la estructura determinada con la que se supone un cuerpo debe contar; se trata de lograr el cuerpo con la organización fija y correcta que supone un cuerpo “como debe ser”. Por otro lado, en el caso del trabajo con niños con trastornos psíquicos graves, a través de la práctica entre varios, se nota que en el trabajo está involucrado algo más allá que el puro cuerpo, se convoca entonces a la cuestión psíquica en la cual está implícito el tratamiento del cuerpo, no obstante no es este el punto único de trabajo.

Se tienen entonces dos modos de trabajo, uno que va hacia la conformación de un cuerpo previamente concebido y organizado, en contraposición con otro modo de trabajo, en la práctica entre varios, con un cuerpo a conformarse, donde es un discurso el que lo conforma.

Con esto, se encuentra un segundo punto relevante; en aquel trabajo que parte de la idea de retrasos en el desarrollo habita una idea previa, desde la cual construye al sujeto en cuestión, le construye el cuerpo que habrá de tener y un orden que habrá de operar en él para adecuar su masa a tal modelo prediseñado; la pregunta es si éste sujeto es sólo cuerpo, o una masa mal conformada que se pretende componer con un moldeamiento.

En este sentido, el trabajo con la práctica entre varios hace un señalamiento, se trata de un cuerpo, pero un cuerpo que es en tanto una enunciación, se trata de un cuerpo habitado por un lenguaje, y en este sentido, no se trata de un cuerpo fijo, que implique el trabajo de ordenarlo, sino de uno que se organiza a sí mismo según una palabra que lo atraviesa.

Es en este momento en el que el término práctica cobra importancia, el que la forma de trabajar con los niños en el centro sea a través de la práctica entre varios, enuncia más que sólo un modo de nombrar el trabajo, se trata de una práctica, la cual está bien enmarcada por normas pero que a la vez permite un decir del sujeto, donde el saber está del lado del niño, no de la estructura bajo la cual se trabaja. Así, en cada decir, el cuerpo al que se ha hecho referencia, es atravesado y puesto en relación con la palabra, de modo que no se queda como objeto aislado sino hace parte y es constituido como tal, en tanto su conexión con otros discursos y cuerpos.

De modo que el saber en la práctica, nunca es ubicado del lado del operador, o terapeuta, como sí lo es en el trabajo del moldeado de cuerpos.

En este caso del moldeado de cuerpos, se observa que el terapeuta encarna la figura del saber, él sabe cómo debe estar conformado el cuerpo del niño, entonces estructura objetivos y programas para componerlo, pero ¿acaso esta posición promueve alguna vez que éste se cuestione sobre su deseo o se pregunte sobre el deseo del niño?. Cuando más bien esta forma parece conformar un modo cerrado que anula cualquier conexión con otro.

Se abre entonces una cuestión sumamente importante, ¿un tratamiento que supone un aislamiento entre terapeuta y paciente realmente promueve y funciona para la integración del sujeto, no solo a nivel psíquico sino social?

Con esto no se trata de señalar que el trabajo con la práctica entre varios es totalmente indeterminado que deja el trabajo al libre albedrío del operador, no se trata de nada de eso. Se sabe bien el marco que fundamenta esta práctica, que es la teoría psicoanalítica, no obstante ahora no se ahondará sobre ella, ya que de lo que se trata es de poner en relieve el saber operante en el trabajo con los niños. En el ejercicio de la práctica, es decir, en el trabajo diario en el centro, opera un saber no saber; se trata de un saber que habita fuera del operador, en este sentido éste en su conocimiento sobre el niño se encuentra totalmente limitado, no sabe nada y de ahí todo puede atravesarle. Así, el saber habita fuera y el niño así lo percibe, de modo que esto promueve todo lo contrario a un encierro. De lo que se trata es de poner en cuestión el lugar de ese saber, preguntamos al niño, a veces el nos indica el camino, o una película o un diente, etc., el saber está fuera no es entidad que encierra sino que más bien promueve el trabajo y permite que este siga fluyendo.

De este modo, en la práctica entre varios, el operador está desprovisto de todo saber, él está totalmente vacío y ahí radica su trabajo como operador o como partner del niño, que permite el flujo de los significantes que se habrán de inscribir en el trabajo del niño; es decir, el operador en tanto vacío de un saber permite el paso de elementos que habrán de servir al niño para su propio trabajo e inscripción en el mundo.

Nuevamente esto anuncia otra diferencia entre aquella forma de moldear al niño o a un cuerpo y la de la práctica entre varios. Donde en la primera, mas que sujeto se nota que el trabajo está centrado con un objeto, un objeto mal estructurado o tardíamente desarrollado que tiene que cambiar o adelantar su forma según una, previamente concebida. Mientras que en la práctica entre varios es posible advertir la presencia de un sujeto, cuya voz se alienta a ser escuchada, a conformar un cuerpo que sea atravesado por un discurso que proviene de otro; además en tanto se trata de una práctica entre varios, es decir que el tratamiento no se centra en una única voz, ello posibilita aún más el movimiento y cuestionamiento del niño por su propio deseo, no un encierro con el deseo de un terapeuta.

Así, con la experiencia de haber trabajado en el centro la Aurora, junto a un niño que ahora se ha incorporado a un ámbito escolar, trato de plantear la pertinencia de la práctica entre varios en el ámbito de la salud mental.

El caso de David, quien ingresa al centro a la edad de cuatro años, sin control de esfínteres, aborto en sus pensamientos y actos, quien tuvo como carta de presentación la elaboración de construcciones con diversos objetos, algo que era ubicado como construcciones de escenarios. Durante su estancia en el centro logra el control total de esfínteres, es autosuficiente en el cuidado de su ropa y su cuerpo, sus construcciones se hacen más complejas, éstas llegan a ser claras representaciones de sucesos, su lenguaje se hace cada vez más claro aunque no constituya lo más importante para él; sabe usar la computadora, y aún más, comienza a escribir. Así, a pesar de que en el centro el trabajo no se encuentra de ningún modo enfocado en el aprendizaje o la enseñanza por parte de los operadores, ya que de lo que se trata es ser

compañero del niño, y en este sentido acompañarle en la elaboración de aquellas conexiones que él pueda trazar con el mundo, es que David, incluso trabajó la escritura y por ende la lectura, ya que llevaba a cabo el uso de la computadora eficazmente así como el uso de Internet.

Con esto, mucho del trabajo que se hace a través de la práctica entre varios tiene que ver con garantizar aquel lugar que le corresponde al sujeto, si bien es que este lugar no está dado de antemano, habrá que nombrarlo; esto es con lo que se tiene que trabajar en el caso particular de la atención de niños con tales trastornos, no obstante, no es muy difícil advertir la forma en la que esto puede ser aplicado en otros ámbitos, como el carcelario o el escolar.

Así, a partir de la experiencia relatada, con dos modos de trabajo en el tratamiento de trastornos psíquicos como la psicosis y el autismo, es necesario señalar y poner de relieve la eficacia de la practica entre varios, atendiendo con esto a que se trata de un trabajo que supone un viraje de la posición del terapeuta, quien lejos de dictar y trazar el camino para el niño, el lugar de este necesariamente tiene que ser lo más cercano al vacío, a un sujeto tachado, absurdo, que nada sabe, tiene que dar lugar a que una pregunta sea instaurada; de modo que éste se coloca como primer elemento que convoca a un sujeto.

Lo cual implica una diferencia radical con enfoques, que no obstante buscan el tratamiento adecuado a estos trastornos, parecen pasar por alto la posición del sujeto, ésta no es cuestionada, ni siquiera tomada en cuenta, por tanto, el lugar de aquel que sufre, persiste en la posición de objeto, a expensas del tratamiento que se le quiera dar, o de la pastilla, o del encierro.

Con esto, para procurar la eficacia de las instituciones avocadas a la salud mental, se debería cuestionar qué es lo que se está atendiendo, y el lugar de aquella persona a quien se dirige la atención, lo cual sin duda está enmarcado por el lugar que se le confiere a cada sujeto en una sociedad.

Los caminos de la comunicación.

(Mattia Sestieri)*

“La concepción del significado de la palabra como una unidad que comprende tanto el pensamiento generalizado como el intercambio social, característica del habla humana” (Vygotsky, 1977; Bruner, 1998).

Empecé mi experiencia en la Apol hace poco tiempo y enseguida me vi enfrentado con la total ausencia de la palabra. En la Apol trabajamos con niños autistas y psicóticos la cual “característica” mas chocante es la primaria ruptura de la comunicación con el mundo, que es tal por lo menos respecto a la común forma de comunicación que tenemos en cualquier momento de nuestra vida, diría que la palabra es el hilo conductor, representa el camino que nos conduce a intercambiar y a enfrentar el otro, la forma mas directa para ser entendidos por quien nos rodea. A veces no nos paramos a reflexionar sobre lo que la palabra contiene, porque es algo básico, nos parece casi obvio y natural hablar, comunicarnos, hacernos entender de forma completa, directa y evitando fraintendimientos. La palabra nos da la posibilidad de estar “dentro” del mundo y de compartir e intercambiar tramite este medio, lo que pensamos, lo que queremos, lo que deseamos, lo que sentimos.

Pero a veces nos encontramos a enfrentarnos, como en mi experiencia en esta institución, con personas, niños, que como estos padecen de autismo y psicosis. Lo que resalta enseguida al enfrentarnos con ellos es el “bloqueo” realmente fuerte que tienen en la primera forma de comunicación de nosotros seres humanos (la palabra). Que es lo que pasa en la casi total ausencia de palabras, osea de comunicación verbal y dialogo? Lo que nos llega, lo que recibimos es de cierta forma débil, frágil y fraintendible, porque sin palabra lo único que podemos hacer es abandonarnos a la intuición, a la búsqueda de significados que nunca tenemos como ciertos, si no posibles. Esto es lo que hacemos, buscamos de construir un puente, un hilo conductor que nos acerque a estos niños, buscamos la forma mejor para comunicarnos y para acoger las necesidades, las sensaciones, los pensamientos, que creemos que estos niños quieran transmitir. La suposición y la intuición es nuestro pan, el buscar vías alternas a lo que es la palabra para hacernos entender y para que nos entiendan, en síntesis la creación de un puente que nos acerque a algo ignoto y a veces poco comprensible. Pero los puentes de intuiciones y sensaciones son débiles, no tienen bases sólidas porque las reacciones de estos niños y los resultados que pueden lograr no son calculables ni predicibles, las seguridades son muy pocas y cada caso es diferente al otro.

Mi experiencia en la Apol, empezó en julio de 2009 como experiencia de pasantía de 6 meses, siendo tan cercano el comienzo del trabajo con estos niños, creo sea importante hablar del primer impacto que tubo el enfrentamiento con ellos. Los niños con los cuales trabajamos son

* Psicólogo, Licenciatura en la Universidad de Roma “La Sapienza”, Operador del Método de la práctica entre varios en la APOL

extremamente sensibles, para tratar con ellos es muy importante tener mucho cuidado y evitar ser demasiado invadientes. Las primeras veces en las que me encontré en el trabajo con ellos, mi primera reacción instintiva fue de bloque por miedo de invadirlos demasiado y por miedo de las reacciones que pudieran tener conmigo, siendo el primer enfrentamiento con ellos muy impactante. Cada uno de ellos actúa de forma muy diferente, sobre todo delante de lo no conocido, de lo no reconocible, del ignoto, de lo nuevo que en ese momento yo representaba. Lo nuevo generalmente en la vida nos hace enfrentar con algo que no conocemos, del que no confiamos y por esto abrirse con alguien, significa abrirse ante si mismo, ponerse en juego y ser dispuestos a ponerse en una situación dual en la que hay que intercambiar y con dividir algo significativo. Pero para hacer esto hay que abrirse al otro, a la comunidad, osea arriesgar, porque todo lo que lleva a salir de nosotros mismos lleva a un ignoto, un no conocer respuestas ni tener seguridades de lo que tenemos delante porque lo que nos está en frente o al lado es diferente respecto al nuestro interior de confianza y tranquilidad. Para estos niños este proceso es muy complicado, estando muy encerrados en si mismos, en un mundo interior del que difícilmente salen.

Lo que me ayudó mucho a enfrentarme con ellos fue la técnica de aplicación que en nuestro centro se adopta, que en total sinceridad apenas empiezo a conocer y a descubrir. Esta es comúnmente conocida como “practica entre varios” que me permito de explicar de un punto de vista personal sobre lo que viví y vivo en el centro La Aurora. El trabajo que buscamos de hacer con los niños todos los días, es de ofrecerles actividades de diferentes topologías organizadas en talleres de la duración de una hora por cada taller, estas actividades cambian aproximadamente cada mes, para ofrecerles novedades en el trabajo y para buscar de encajar con los intereses que mayormente tienen o que mas bien pensamos que tengan. Estos talleres buscan estimular un arco de intereses muy varios, empezando por ejemplo con un taller de música, de inventos, de gastronomía, pasando por talleres más “físicos” como el taller de yoga o de baile. Estas actividades son la base de nuestro trabajo diario con los niños flanqueados por una importante “reglamentación” en todo lo que hacemos y que ellos hacen, sea en el respeto de los horarios y del trabajo. Es de gran relevancia actuar en el centro con reglas para que el niño aprenda lo que es la reglamentación y pueda un día al salir del centro, y al enfrentarse con el mundo, interactuar de la forma mas correcta posible con el otro. Otro aspecto importante que me permito de subrayar es (según el método que aplicamos), el evitar el contacto “físico” con el niño, osea el mantener una distancia física sea con los niños que entre nosotros operadores. Esto es acompañado por una distancia también a nivel verbal con el niño, buscando no referirnos directamente con el, si no pasando siempre por un tercero, sea otro operador, sea un objeto. Todo esto echo para evitar que el niño se pueda sentir invadido o de cierta forma presionado, siendo para ellos de cierta forma molesta, la comunicación directa. Lo que buscamos es de trabajar exactamente sobre el problema que tenemos en frente a nosotros, la comunicación, la palabra, el diálogo, haciendo “girar” la palabra comunicando entre nosotros operadores y con los niños a través de tercios, buscando no fijarnos sobre un niño en particular, para que las relaciones entre operadores y niños sean todas iguales.

En el trabajo que hice y sigo haciendo en la clínica, escogí el caso de un niño del que voy a hablar a continuación:

Carlos es un niño de 5 años, entra a la asociación aproximadamente en los meses de mayo o junio del 2005. Desde que entré en la asociación me llamó mucho la atención por su forma de actuar en el centro. Como con todos estos niños hay que encontrar la forma correcta para acercarse y hacer que no se sientan incómodos contigo, de cierta forma que “confíen” en ti, creo que esto es algo básico para realizar un buen trabajo con ellos. Cuando empecé a conocer los niños me di cuenta de que cada uno de ellos tiene una “parte” en el grupo, cada uno con sus gestos, sus actos y formas de portarse. En Carlos vi un “elemento” de gran presencia en el grupo de los niños, probablemente porque es uno de los que mas se notan y sobresalen teniendo un carácter bastante fuerte. Mete mucha alegría con sus sonrisas muy frecuentes y con su presencia diaria en el centro, de hecho desde que llegué, es uno de los que casi nunca se ausenta. Está muy involucrado en el grupo y se nota que él se siente parte importante del grupo, a diferencia de otros que por diferente forma de ser los veo mas aislados, él en cambio busca estar en todo lo que hacemos o proponemos. Le encanta uno de los talleres que semanalmente hacemos, el taller de música, de echo cada vez que llega la hora de este taller y decimos los operadores, “es la hora del taller de música” el sonríe y dice “sí” y va en busca de los teclados, es cierto también que no tiene un tiempo de atención muy largo, de repente se pierde y queda como en la nada, pensando, parece que de repente desaparezca del mundo y en él se nota más que en otros siendo generalmente muy presente y activo. Tiene una atracción por todo lo que es electrónico, le encanta conectar los cables de los teclados, y luego sacarlos repitiendo estos gestos muy frecuentemente, como prender y apagar la computadora, la televisión o el DVD, y jugar con las luces. Desde que introducimos unos talleres mas físicos como por ejemplo el de yoga, educación física y artes marciales también lo veo muy interesado, como en el de baile o Zumba. Es muy curioso notar que cuando decimos es la hora del taller de zumba o de baile, dice “sí” con gran alegría y se pone a bailar solito, sonriente, ver esto me causa mucha emoción porque muchas veces pasa, de sentirse impotentes delante de estos niños, a veces parece que cualquier cosa hagamos no lleve a resultados visibles, notables, pero entendí que la constancia y el trabajo diario si lleva a resultados aunque si a veces poco perceptibles. Cuando ves algún cambio o alguna forma diferente de reaccionar, ese pequeño resultado poco perceptible es un gran paso adelante. Su presencia en el centro es determinante también para sus compañeros. Carlos es “omnipresente” sea con los otros niños sea con nosotros operadores, es un niño que busca constantemente de llamar la atención de todos, de ser considerado, “escuchado”, entendido, comprendido. Pero cuando hay un bloque en la primera forma de comunicación de nosotros seres humanos (la palabra), sea cual sea la razón, es difícil llamar la atención y entender que es lo que estos niños quieren, desean, sienten o tienen a dentro. Vivimos de intuiciones, buscamos de intuir y dar un significado a lo que pensamos o creemos que el niño nos quiera decir con gestos, miradas, sonidos y actos, a veces raros e incomprensibles pero que son el único tramite, el único puente que construyen con nosotros para acercarnos a algo realmente ignoto y escondido. La manera de llamar la atención de Carlos es la provocación, la “burla”, la risa y el hacer cosas que provoquen reacciones en los otros, sean los niños o los operadores. Lo hace molestando, dando golpes y riéndose pero retractándose y encerrándose con “miedo” delante a respuestas o reacciones a su provocación. Encuentra un gusto particular, un goce en provocar el otro y sentir nuestro “no señor Carlos”. Le causan gracia y gran risa todas nuestras reacciones a sus provocaciones y goza en volver a hacer lo que de cierta forma es negado o que va contra a lo que son las reglas que tenemos. Creo que el juego mucho sobre la regla y la no regla y sobre el romperla, sabiendo lo que está haciendo y gozando sobre esta rotura, y sobre el ir en sentido contrario a la corriente, cosa que denota de

cierta forma creo una inteligencia notable porque me da la impresión que si nos entienda y nos siga siempre mas. Cuando llego en la mañana siempre viene a abrirme la puerta con las llaves. Sabe cual es la llave y llega siempre riendo mucho, con gran alegría, esto me hace entrar al centro todas las mañanas con muchas ganas de trabajar con los niños. La hora de la comida o del desayuno es uno de los momentos en los que Carlos mas llama la atención, con su forma graciosa de comer lo que sea. También en esto se nota un goce particular con lo que es la comida, dado por su manera de comer todo con las manos, disfrutando muchísimo y poniéndose las manos enteras en la boca y ensuciándose totalmente. También aquí reconoce y entiende las reglas y generalmente las sigue. Le encanta salir de la asociación, por ejemplo cada vez que preguntamos por quien quiera salir a hacer algún mandado con nosotros, el siempre quiere ir, dice: “yo yo, Carlos Carlos”. Algo particular es que juega mucho con la presencia- ausencia como cuando va en un cuarto donde están guardados todos los materiales, y le encanta que cerremos y finjamos no saber donde está Carlos. Jugamos mucho sobre esto preguntándonos a voz alta si vino o no vino el y donde esté. Disfruta mucho esto riéndose. Él mismo pone en acto esta presencia- ausencia por ejemplo prendiendo desde dentro la luz de afuera y apagándola, como buscando marcar que hay alguien, que luego desaparece y que vuelve a aparecer. Su ausencia se nota mucho, me doy cuenta de esto porque Carlos alterna momentos de grande presencia y trabajo en los que se la pasa hablando, diciendo sus palabras favoritas que repite constantemente y riendo mucho, molestando, de cierta forma buscando de llamar la atención. Esto se alterna a momentos de ausencia total, en los que por ejemplo se sienta con las manos en la cara, los dedos de una mano en la boca y los de la otra mano en un ojo, casi dándole vuelta. En estos momentos lo que domina es su silencio, momentos en los que no se mueve mucho, como de gran tranquilidad después de una gran presencia y actividad y en los que parece casi dormido, privo de reacciones, como muy pensativo, en una fase de reflexión, aunque esta sea solo una suposición porque con la falta de palabra esto es nuestro instrumento, un “castillo” de suposiciones. Siento que si ha mejorado desde que estoy, reconoce a los operadores, dice siempre más palabra, dice mi nombre. Es muy trabajador aunque moleste mucho, sobre todo algunos días en los que empieza a dar golpes sea a operadores que a compañeros. Creo que entienda casi todas las cosas básicas y los mecanismos del centro y reconoce cuáles son las reglas del centro. Es un niño muy presente, muy alegre y divertido y a veces siento que podría llegar a mucho mas y a mejores resultados, siento que a veces esté como a punto de decir algo sensato y coordinado pero el bloque que tiene es muy fuerte. Tendremos que continuar a trabajar mucho sobre lo que pensamos que son sus intereses, y cambiar de “estrategias” y dar vuelta a las cosas o a las maneras que tenemos de actuar con el y con los otros niños, es como una búsqueda de nuevas vías, calles alternas, caminos nuevos para llegar a algo muy difícil. La elección de este niño en particular es debida a lo que me transmitió en mi experiencia hasta ahora, ósea una gran fuerza y energía, una grandisima gana de vivir, una grande alegría acompañada de sonrisas y miradas felices, esto delante del gran problema del que padecen estos niños es algo muy fuerte que merece ser escrito.

Cada mañana que llegamos al centro, y tocamos el timbre, entramos en un lugar en el que cada minuto es importante, hay que recibir todo lo que estos niños nos dan, una simple mirada, una sonrisa, un llanto, un grito, un enojo o unos sonidos particulares. Cada mañana nos enfrentamos con unos niños que necesitan que escuchemos, que salgamos afuera de las líneas de comportamientos comunes a los que estamos acostumbrados y que aceptemos que pueden

pasar minutos, horas, días, meses sin cambios visibles, podemos sentir que estamos bloqueados, que no logramos que avancen pero lo que hace importante este trabajo es la constancia, la paciencia y la espera que llegue el momento en el que improvisamente, inesperadamente pase algo, una nueva palabra, una mirada diferente, una reacción particular. El resultado no se ve al final del día porque el resultado no es predecible, no sabemos cuando llegue, ni cual es la dirección mejor para mejorías, porque los caminos son muchos, hay que embocar uno, seguirlo y si necesario cambiar, volver atrás, ir adelante, modificar. La elasticidad y la abertura mental creo sea muy importante, sin olvidar que cada mañana entramos por esa puerta sabiendo que vamos a aprender de ellos y que la fuerza está en el equipo y en el trabajo de equipo.

En ámbito de conclusiones es importante subrayar que con el método de la “practica entre varios” lo que se intenta es enfrentarse con niños que viven en una situación de cierre total al discurso social y a través de un largo trabajo, lograr una mayor abertura y unas progresivas mejorías en lo que es la relación con el otro y la comunicación, que les permita adaptarse de una manera mejor, a la vida común. Este es el trabajo que se busca de hacer sobre niños como Carlos, y todos los otros niños presentes actualmente en la clínica a través de los talleres precedentemente enunciados y de la forma reglamentada, de la que hablamos antes, con la que trabajamos, evitando “invasiones” y trabajando con gran sensibilidad. Trabajamos con nuestras suposiciones que en cuanto tales, no siendo ciertas, abren las puertas a una posible equivocidad, a la relatividad de la suposición. Muchos caminos se abren, hay que recorrerlos sabiendo que no hay que ser precisos, las hipótesis tienen que ser ligeras, aleatorias e hipotéticas, es el desafío de la “practica entre varios”, el saber no saber, el suponer y arriesgar con “alegría” y “surrealismo”.

Experiencia Psicoanalítica: La Práctica Entre Varios en La Aurora del fantasma.

(Julio César Cruz Vásquez)*

Esto de la práctica entre varios, forma parte de la disciplina que un estudioso en contacto con personas que tienen algún trastorno psíquico debe ejercer, para ver las diferentes vertientes que puedan surgir del análisis o diagnóstico que se haga del sujeto y proponer actividades que los inviten y se marquen a través de una estructura, la cual nace del sonido en La Palabra, una forma de vida, donde nosotros los operadores nos introducimos a un mundo infinito (el cual quizá hemos imaginado), propuesto por personas que padecen algún trastorno psíquico con su interior. Usando La Palabra y hablándole a un tercero, donde apoyemos sus inquietudes, de esta manera atender al sujeto y a familias que de alguna forma están dentro de nuestra sociedad y donde nosotros a partir de nuestro actuar, podemos ofrecer distintos intereses con las actividades, en su vida.

Que se conecten y deseen algo más, que los mueva, tomando en cuenta determinados criterios, ofreciendo un ambiente reglado respetando su posición, la cual nos lleva a diferentes dimensiones, donde el sujeto transita sin temor, para convivir con todo, a su ritmo, dándonos cuenta por sus actitudes, su entendimiento y una serie de propuestas que se desencadenan a partir de lo que hace.

En La práctica entre varios yo no soy el que sabe, sino que a partir de escritos personales, de mi visión al problema de cada niño, voy describiendo, para después en conjunto con los demás operadores y directivos compartir experiencias, anécdotas de la forma en que se comportan y desenvuelven cada niño y de esta forma poco a poco ir diagnosticando y viendo que estrategias tomar para cada uno.

En estos niños sabemos que están incluidos en el discurso más no en la palabra, que los sonidos van y vienen y que si dicen algo, es difícil saber si esa palabra emitida por primera vez, mañana la repetirá o será nada, o que si dicen algo sin entender lo sostengan, de igual ritmo con los meses. Ecolalias que hay que tomar en cuenta para que de alguna forma apoyemos los significantes, sin caer en el goce que pueda surgir. Tener el Coraje de no ceder al deseo, me llevó a que el trabajo con niños psicóticos, autistas, no es fusionarme y apoyarme en sus demandas inmediatas, con distintos caracteres o estereotipias, que surgen de formas extrañas, por etapas, (como si supieran cual elegir en las estaciones del año), las cuales las actúan de una forma y con los meses la desplazan a otra y más después a otra, sosteniendo cada uno, según su posición, una en particular que los identifica de los otros; dándome cuenta y entendiéndolos un

* Maestro de música, Expresión Artística y Clown, Operador del Método de la práctica entre varios en APOL

poco más, observando y escribiendo su actuar en cada sesión, sus síntomas, que no solo es por parte de ellos, sino de otros factores que influyen mucho con sus familias, las cuales son parte de un problema que no es fácil hablar y la situación es difícil.

En la Clínica Aurora he visto como han llegado niños con posiciones y síntomas diferentes, los he visto ingresar por primera vez y es de pensar por donde tomará camino, lo mejor es dejarlo y así partir de su posición, para dar herramientas al trabajo de estructura que pueda desarrollar, permitiéndole un ambiente reglado y de confianza en su actuar, donde el llanto, la inmovilidad, sus necesidades biológicas y la angustia, poco a poco van cambiando a partir del trabajo y propuestas de talleres que les damos, a partir de sus inquietudes, de creaciones inventivas que apoyen sus significantes, hablándole al otro, un tercero y no directamente a ellos; Niños que de ser objetos llegan a tomar camino con sus mismas angustias pero con sentido muy personal, de cierta forma reglado en cada uno.

Cuando los niños ingresan, al pasar unos meses con la paciencia, las palabras, el ser creativo, las reglas estructuradas en los diferentes espacios de talleres y fuera de la institución, el respeto, “la confianza que aparece en ellos” con el tiempo, que te empiezan a tocar a distintos niveles, la audacia para no caer en sus goces, el no saber y el ser “un equívoco – Clown” un “Sancho Quijotesco” en sus vivencias, es uno de los pilares o estandartes que como Operador me doy cuenta, para ser un *partner* y apoyarlos, para el movimiento de estructura en cada uno de ellos, crear distintas propuestas que puedan surgir de sus posiciones.

En el libro de Martín Egge¹¹⁵ se menciona como nosotros los operadores, a nuestro propio estilo, teniendo en cuenta siempre que cada uno no es sin el otro, sosteniendo el deseo del significativo, saberlo llevar en equipo, sosteniendo la bolita del deseo del sujeto, convertirlo en **un tercero**, donde de cierta forma nos sepamos mover, notar y compartir para el niño con nuestras intervenciones, entrando y saliendo, compartiendo con el otro operador y con las cosas, objetos, juguetes, etc. Así, también hacemos mover al niño a partir de nosotros como objeto y su deseo; Crear una cadena donde empiece a mover sus intereses, sus significantes con las actividades o talleres que propongamos. Así en el taller de música me permito decir que el gusto por los sonidos está muy presente en todos, de alguna forma se acercan y escuchan los instrumentos por momentos y observo cómo eres un “algo” que emite sonido y gesticulizas para pronunciar palabras cantadas; ellos te miran y se acercan, sabiendo que si les entregas instrumentos es raro aquel que lo sostenga y le dé el uso adecuado, más si lo presionas o insistes menos resultado podrá tener la actividad, es mejor dejarlos y observar su actuar, cada niño vive la música muy personalizada, cada uno se acerca al piano o al instrumento que guste y está disfrutando los sonidos que sus dedos hacen o que sus bocas soplan; es grato saber que en algunos las melodías las cantan o balbucean y que en cada uno es distinto, en su ritmo, cada uno siente diferente las cadencias que vienen en los cantos o simplemente de los sonidos, saben escucharte y de ese lugar, donde se encuentran vivirlo y expresar llanto, angustia, risas, brincos, carreras, gusto al intento y probar, aventarse a tocar, o aventar lejos el instrumento o simplemente ignorarte, que es la primera herramienta que emplean para estar fuera de lugar. Los sonidos de la clínica son muchos desde que se arriba hasta el último en salir.

115 Egge M., *El tratamiento del niño autista*, Editorial Gredos, Madrid, 2008, pág. 154

Un aspecto que quiero mencionar es acerca de los padres que miran a sus hijos progresar, que de ser casi un objeto, van tomando reacciones favorables a su posición o en su estructura, aprendiendo y amarrando distintas cosas que se sirven, donde ellos solos cada uno a su ritmo, en sus posiciones van mejorando. Y por el deseo de los padres de verlos en instituciones normales, de escuelas, los apartan del trabajo clínico, de la labor del taller y el trabajo que existe con el tiempo desaparece y tal vez se vean confundidos, así los alejan de la Clínica cuando existen respuestas favorable en su posiciones, y donde tal vez se las verán difíciles con los demás niños y adultos, por lo mismo. La estructura que lleva todavía falta más por trabajar. Los padres por sostener que si está con otros de su edad, “iguales” aprenderá, una visión desfavorable al niño, angustias que ejercen sobre ellos, los apartan del trabajo y pues se desconectan, cargando su síntoma y saber el fin de cada niño. He visto que cuando están más “medicados” o con dosis relativamente medidas, recetadas, afectan más al pequeño, en su trabajo, su reaccionar, su actuar y como de alguna forma a algunos padres les agrada dar medicamentos al pequeño, como si esto lo llevé a la sanación, aspectos familiares que los apartan. (Además de saber conscientemente y sostenerlo en el inconsciente que los traen en un lugar que no es una escuela como la de los otros niños). Ahora brevemente quiero expresar mi experiencia en otros espacios donde laboro con niños y jóvenes adolescentes que de igual forma están en una posición Neurótica y Psicótica y en donde aplico el método. El primero es un centro con atención a niños autistas pero con un enfoque conductista, donde el operador y directivos dicen tener la razón, (que no es mi opinión) pero la respeto e investigo más conociendo un poco más sobre esté padecer. Aquí llego y al inicio de trabajar en el lugar, creo dinámicas bien sencillas de juegos las cuales fueron vistas como desorden porque no hacen caso y entonces, ahora soy “El Concertista” y a propósito colocan a los niños en forma de público y me colocan en el frente. Aun así me trato de tachar a sabiendas que es imposible, claro, inmediatamente me coloco a la par de ellos o me coloco a un costado apuntando a las ventanas donde se pregunten “porqué hace eso?” Y así ir realizando acciones donde **me permita caer en el error**, apuntando a mi persona **que no estoy en la regla** de la estructura que plantean (y no dicen nada), los sonidos empiezan a salir de los instrumentos o cantos y me doy cuenta como desde sus lugares algunos niños empiezan a querer levantarse o sonreír, sin que los operadores del lugar les permitan levantarse, los sientan, al que grita mucho lo aíslan.

En fin son muchas las características de ver como en una institución con estos caracteres tratan a los niños, en ocasiones muy extremos suaves, dulces, apapachadores de abrazarlos, cariñosos y severos castigos. Al despedirme el contacto con sus manos es casi nula, ya que me despido de los zapatos, camisas, pelo, sillas etc. En los casos más agudos el roce con sus manos sin casi sentirlos o simplemente al vacío, a sabiendas que está volteando a distintos rumbos, sus manos en alguna parte de sus miembros o del cuerpo.

La segunda Institución es una comunidad con jóvenes adolescentes en conflicto con la ley y donde la palabra y el discurso está más a flote de conveniencias y deseos inmediatos, claro, aquí a según el joven o grupo es la estrategia que tomo, ya que me he encontrado con situaciones de amenaza a mi persona por no ceder a alguna petición que el adolescente o grupo quiere en ese preciso segundo. Desde luego aquí la herramienta que utilizo del método es agregar **al otro, un tercero** y tatar de ser preciso para la claridad del problema; en ocasiones también cuando los adolescentes son del grupo violento trato de ser **el más tachado** para con sus reacciones y miradas, aunque esto el tacharse debe ser en los momentos precisos, ya que aquí si se dan

cuenta de la posición que uno ejerce y en ocasiones algunos jóvenes se ríen o expresan palabras con real convicción de lo que ven. Más sin embargo funciona y les causa risa o preguntas, el ver y saber que alguien actúa raro o esquivo. En esta institución no conocen sobre la Práctica entre varios pero es uno de los objetivos pronto a dar a conocer para que psicólogos, pedagogos y demás personal tengan herramientas donde tomar y aplicarlas en su momento.

En otras instituciones públicas

Presentación

Se presentan algunos casos clínicos que se han discutido en la realización, en el año 2011/2012, del Diplomado “Salud mental: el caso por caso en instituciones. Una perspectiva psicoanalítica de la subjetividad y la violencia”, realizado en colaboración con la Delegación Coyoacán, Jefatura de Equidad, gracias al esfuerzo de la Dra. Liliana Mijangos Contreras.

Representan un esfuerzo de acercamiento, por parte de los profesionales, de adoptar la metodología freudiana para cumplir, ética y eficazmente, con su función de atender, en las diferentes instituciones a las que pertenecen, a los sujetos que sufren en el cuerpo y en el pensamiento.

Gabriela

(J. Moisés Esquivel Ortega)*

Gabriela es una mujer de 38 años, separada, en proceso de divorcio, con dos hijos, estudios de nivel secundaria, con epilepsia con 10 años de evolución y acude al servicio de Psicología del Centro de Atención para Personas con Discapacidad Cuauhtepc por encontrarse en crisis de ansiedad después de recibir en su casa la visita de su ex esposo acompañado de su nueva pareja sentimental.

Historia familiar

Es la 4ª de 8 hermanos, su padre actualmente tiene 70 años, estudió la primaria fue albañil pero ya no trabaja y hace 16 años le dx diabetes (cosa que la familia responsabiliza a Gabriela por el disgusto que ocasionó al juntarse con Omelino, su expareja), su madre tiene 65 años, sin estudios y se dedica al hogar. Sus hermanos son; una mujer de 50 años, casada, estudió en el politécnico y se dedica al hogar, mujer de 45, Casada, estudio enfermería y trabaja como enfermera, mujer de 40 casada estudió secundaria y se dedica al hogar, una hermana menor de 35 años, casada, estudio secundaria se dedica al hogar, otra mujer de 32, casada estudio secundaria y es empleada, finalmente un varón de 30 años casado, estudio secundaria y es albañil. Gabriela no se habla con 3 de sus hermanas por que son unas “cabronas” (siempre fuero desafiantes, contestonas, abusivas, siempre la están criticando y la culpan de que sus hijos no la respeten, de su separación por que es muy exigente, de no controlarse en sus crisis incluso en la crisis de hace 1/2 año una de ellas la golpea para hacerla reaccionar porque tardaba mucho), dice que ella “nunca tuvo un pastel y sus hermanas si”, que ella siempre fue la mas débil, la mas flaquita, mas blanca y mas sumisa de las hijas, siempre con “falta de afecto y cariño de sus padres” al grado de pensar que no era hija de ellos, cuando se casó a los 19 años fue criticada por su familia por haberse casado con su inquilino pues “¡cómo la dueña de la casa se va a casar con el inquilino!”. Gabriela dice que dos años antes tuvo un novio que quería mucho pero se fue de la ciudad para realizarse laboralmente pidiéndole tiempo fue entonces cuando aparece su ex que llena la ausencia y desaire del novio y le dice que la quiere mucho y que “nunca la va a dejar” la deslumbra con estos halagos, le pide irse con ella y se van de la casa “ofendiendo a sus padres” que le condicionan casarse para corregir el error y se casa a los 3 meses “me case con el que me quería no con el que yo quería”. De este matrimonio tiene dos hijos varones uno de 14 años que estudia la secundaria y otro de 8 que va a la primaria en el 3er grado.

Desde hace poco mas de un año vive en su propia casa, sola pues después de muchos problemas, reproches, pleitos e infidelidades con su ex, ella “lo corre” de la casa y están en proceso de divorcio, han acordado con ayuda de las autoridades que sus hijos vivan con el padre, éste debe llevarlos al DIF los viernes por la tarde para que pasen el fin de semana con ella

* Psicologo en el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) del Distrito Federal

y debe recogerlos el domingo a las 12 del mediodía en su casa a la cual el último fin de semana acudió acompañado, desencadenando la crisis actual.

Nacimiento y salud

Su nacimiento y desarrollo transcurre con normalidad, se considera una persona sana hasta que a los 18 años se cae al bajar de un autobús urbano sin darle importancia a la caída hasta que se da cuenta que a partir del accidente su ciclo menstrual se a tornado irregular, a los 3 años de casada acude al médico por que no puede embarazarse y es cuando confirman una irregularidad hormonal que comienza a tratar con medicamentos durante 1 año, al final de éste deja de tratarse por fastidio de pastillas y revisiones y a los 3 meses de dejar los medicamentos queda embarazada de su primer hijo. A los tres años de edad del niño inicia su preocupación porque no hablaba bien y solicita apoyo de la psicóloga del DIF local, la psicóloga trata al niño y a ella durante medio año y al final considera que exageraba y le exigía mucho a su hijo y que el problema en realidad era que quería comunicarse mejor con su marido pues ya había problemas de comunicación entre ellos, llegaba tarde a su casa y no le daba importancia al problema de lenguaje del niño, le diagnostica Depresión y la canaliza a psiquiatría con una nota en sobre cerrado, cosa que provoca miedo y desconfianza en Gabriela, piensa que la podrían encerrar pues “a qué mas la mandarían a psiquiatría”, decide no ir, rompe el sobre y saca al niño de la guardería del DIF que para entonces ya hablaba mejor y lo inscribe en preescolar en escuela particular y deja de asistir a asesoría pues “ya no la necesitaba”.

hace 10 años durante una noche sufre la primer crisis epiléptica acude al servicio médico del DIF y es canalizada al IMSS a su seguro médico para atención especializada ,en neurología y Psiquiatría después de varios estudios le dicen que tiene una “pequeña lesión” pero que no es grave y que con la *medicación adecuada no tendrá mayor problema, recibe tratamiento preventivo con Risperidona, Clonazepan y Carbamazepina* con lo que no vuelve a tener ataques aunque esporádicamente ligeras ausencias y desde entonces deciden no volver a embarazarse.

A partir de aquí los problemas de pareja se complican pues a raíz del dx de epilepsia, Gabriela perdió el interés en su vida sexual evitando a su esposo por miedo a tener ataques situación que sirve de pretexto para más reproches, abusos e infidelidades de su pareja. Gabriela busca y recibe apoyo psicológico comunitario para manejar los problemas con su pareja durante medio año pero es inútil en mayo del 2010 sufren una dramática separación

Después de medio año de terapia sin grandes resultados , el 2 de nov del 2010 sufre la última crisis de consideración luego de haber suspendido el clonazepan y la risperidona (por indicación del medico general del IMSS pues ya la veía bien) entra en estado de ansiedad y sufre ataque epiléptico, al reaccionar continua la crisis nerviosa, refiere que al cerrar los ojos tiene visiones de bolas negras y telarañas dentro de su cabeza y sentía “que ya se había vuelto loca” entonces tomó una navaja de rasurar y comienza a cortarse muñecas y cuello “porque se quería morir de la desesperación”, es descubierta por una de sus hermanas y llevada al Hospital donde dx crisis de ansiedad por suspensión de medicamento y es canalizada a hospital psiquiátrico donde queda internada para observación por 15 días. Al salir queda con medicación ; 2 Valproato de

Magnesio de 200mg c/8hrs y carbamazepina de 200mg c/8hrs y le dicen que en un año probablemente le retiren un medicamento, en estos días tiene cita en Hospital General Vicente Villada con Médico internista y le preguntará sobre su medicación porque ya no quiere tomar tanta cosa, de hecho solo toma las tabletas en la mañana y otra dosis por la tarde.

Durante el último año continúa con una psicóloga del DIF con la que ha logrado aceptar que los hijos estén con el padre mientras mejora su salud, menciona que con dificultad iba avanzado en la aceptación de la separación hasta que llegamos a la crisis actual.

Educativo y laboral

Concluye la secundaria y hace su solicitud para entrar a la preparatoria pero no es aceptada, decide estudiar Cultura de Belleza, ya al terminar empieza a trabajar en una estética, ahí nota que puede atender bien a los hombres pero con las mujeres se pone nerviosa, la jefa le dice que necesita más práctica, que se tranquilice y la despide pero a sus padres les dice que se cambió la estética para evitar la vergüenza (“la traumó la patrona”), posteriormente busca trabajo en una fábrica de cosméticos donde aprende contra su habitual miedo a manejar aparatos o maquinarias, la maquina de impresiones, ahí recibe burlas de sus compañeras por ir a trabajar con las uñas arregladas y bien vestida pues es un trabajo rudo con manejo de solventes, etc...efectivamente batalla para aprender lo toma como un reto y lo logra, al final es aceptada por sus compañeras, es ahí que conoce al novio al que llega a amar verdaderamente y con quien después de 1 año de noviazgo tiene relaciones sexuales. Posteriormente se aleja el novio pero aparece el que sería su esposo y es causa de que se saliera de trabajar. Actualmente recibe una pequeña pensión de su marido pero la tiene amenazada de que se la va a quitar y también la casa, como le quitó a sus hijos, y aunque no lo valoraba al inicio de la terapia se las arregla para vender abarrotes entre conocidos y obtener un ingreso adicional.

Actitud durante la entrevista

Gabriela ingresa a la coordinación del CAPD con buen semblante, amable e incluso sonriente pero al cerrar la puerta de la oficina se torna demandante de ayuda, cambia la expresión de su rostro y a medida que explica su situación estalla en llanto, le tiembla la voz y en algún momento se observa un temblor en el labio superior del lado izquierdo, su habla es verborrea y solo repite expresiones negativas y pesimistas sobre su situación, “que ya no puede soportar lo que le pasa”, “que creía que ya había superado la separación de su marido pero no era así”, “que tenía miedo de perder a sus hijos, su casa, sus medicamentos, la pensión”, “que ya había perdido todo, que nadie la quería”, “que no sabía si su hijo mayor se vestía, comía o iba a la escuela o estaba en riesgo de caer en las drogas”, “que se sentía culpable de todo lo que le pasaba”, “que necesitaba ayuda pero no iba obtenerla por que no tenía dinero para pagarla” “que nadie la iba a sacar de su depresión”, “tienes que sufrir esta angustia por que tu tienes la culpa de todo”, “no me siento realizada como madre”, “¿por que tuve que tener mas hijos si estaba tomando medicamentos y ahora que nacieron sanos yo los hecho a perder”, etc..

Instrumentos de evaluación

Escala informal de grado de malestar; donde 11 fue el domingo cuando recibió la “visita” .

9 al momento de la entrevista

relajado	Malestar ligero	Malestar moderado	Malestar extremo	Máximo
0 1 2	3 4 5	6 7 8	9 10	11

9 en la 1er sesión (2ª semana) , entrega de * Manual para desenamorarse (2 parte).

8 en la 2a sesión (3er semana), entrega de* Técnica; Rechazo de Ideas Irracionales 1.

7 en la 3er sesión (4ª semana) y 4 en la última sesión (ayer: 1 de feb 2012).

Actualmente: Hace 15 días tuvo consulta con su psiquiatra no le cambió medicamentos y le dijo que no necesitaba de Psiquiatría sugirió en el expediente acudir a Neurología, ayer asistió a su cita con Dra internista para revisar resultados de estudios de laboratorio donde encontró ligeras variantes en triglicéridos, le mando hacer estudios para ver la concentración en sangre de los medicamentos y le dió cita para agosto.

Observaciones

Baja autoestima y sensación de rechazo de su familia desde la infancia. “Nunca tuve un pastel”.

El miedo y ansiedad como constante; a posibles enfermedades de sus hijos, al abandono, a sus ataques, a estar loca, a perder todo, a aprender . a la vergüenza, a no ser buena madre, etc

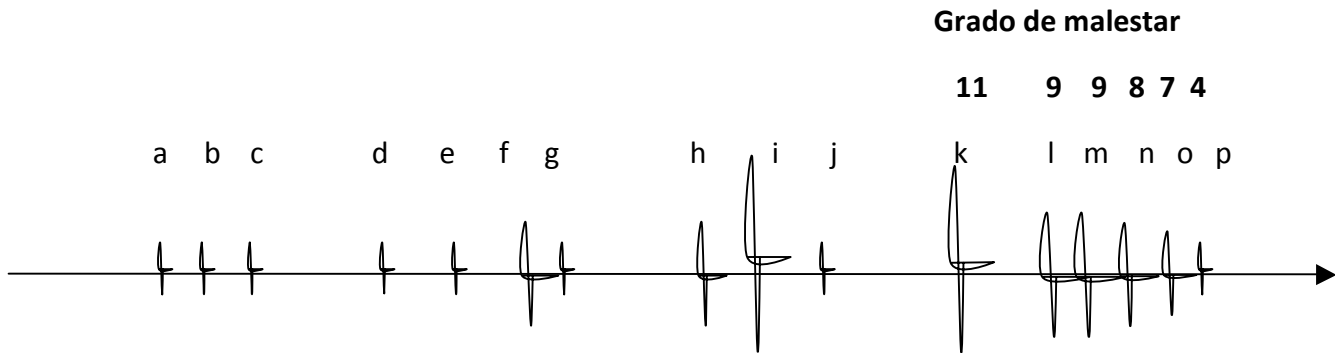
Culpa; Familia acusadora por no ser buena madre, esposa, por provocar la diabetes a su padre, por perder a sus hijos.

Somatización; temblor y sensación de parálisis de lado izquierdo del cuerpo, temblor del labio superior al recordar eventos angustiantes, estrés como desencadenante de ataques.

Familia que no acepta la enfermedad de Gabriela, discriminación.

Ya en la ultima sesión logra comentar: “¿Quién nos dijo a las mujeres que tenemos que tener a un hombre para estar bien?”.

Pregunta: L a cura es lo que dice el cliente o lo que piensa el Psicólogo? En la clase anterior ¿estaba o no enojada la usuaria? ¿Es el riesgo de la subjetividad y la transferencia?



a.-1er novio, a los 17 años de edad.

b.-caída de autobús, a los 18 años.

c.-matrimonio, 20 años.

d.- 1er embarazo, 23 años.

e.-preocupación, busca terapia de lenguaje para su hijo, busca ayuda psicológica, 26 años.

f.-crisis nocturna, diagnóstico de epilepsia, 28 años.

g.-nuevo embarazo, 30 años.

h.-mayo del 2010 medio año de terapia inútil, pide al marido que se vaya de la casa, 36 años.

i.-noviembre del 2010, crisis de ansiedad por suspensión de medicamentos, se corte muñecas y cuello se interna 15 días en Hospital Psiquiátrico, pretexto para retirarle a sus hijos.

j.-abril del 2011, discute con hermana y sufre probable crisis epilepsia, es golpeada por la hermana para "calmarla," pues, "tarda mucho su berrinche".

k.-1 enero 2012, visita de expareja acompañado de nueva pareja sentimental, crisis de ansiedad por la que solicita ayuda al CAPD.

l.-5 enero 2012 preconsulta, m.-1er sesión, n.- 2ª sesión, o.- 3ª sesión y p.-4ª sesión.

Psicoanalista, a pesar de todo.

(Diego Cabral López de la Cerda)*

Yo me confieso del linaje de esos
que de lo oscuro aspiran a lo claro

Goethe

Las críticas al psicoanálisis parecen no tener fin, especialmente viniendo de la Asociación de Psicología Americana (APA), en donde innumerables estudiosos resaltan al teoría freudiana como caduca y aquellos que se han valido de la terapia analítica como tratamiento en la clínica a menudo se les llama charlatanes, considerando al psicoanálisis como pseudociencia –desde Popper, que inicio la crítica más dura, Hans, J Eysenck, (*Decadencia y caída del imperio freudiano*), hasta la más reciente publicación de M. Onfray (*El ocaso de un ídolo*)–. La estadística que muestra la APA deja mal parado al psicoanálisis y posiciona en primer lugar a las terapias cognitivo-conductuales –haciendo énfasis en que el uso de psicofármacos ha mostrado mejores resultados–: en 12 de los 14 estudios se recomienda la terapia cognitivo-conductual como la más efectiva sobre el resto de los tratamientos. Mientras, considera que la terapia dinámica todavía se encuentra en análisis y no existen datos confiables para que la terapia analítica sea una opción en el campo de la salud mental.

Al respecto valdría insistir en la pregunta que le da título a la obra de la historiadora y psicoanalista Elisabeth Roudinesco “¿Por qué tanto odio?” y, yendo un poco más lejos, ¿por qué seguir de este lado a pesar que las pruebas “científicas” apuntan a la otra orilla?

Comenzaré por la experiencia personal. El hecho de conocer la teoría psicoanalítica y, con base en ésta, acercarme a aquellos pacientes con algún trastorno mental me ha permitido reconocer una mirada distinta al del resto de los terapeutas. “Los síntomas son lo primero que hay que modificar en un niño con autismo: ecolalia, hiperkinesia, estereotipias y demás conductas disruptivas debes evitarlas en la clínica, mantenerlo ocupado y sé directivo, ellos no saben lo que quieren. También has de ser muy claro en los objetivos y lo que esperas del paciente. Si tienes dudas lee el manual para el pasante, ahí vienen los ejercicios que debes hacer”. ¿Será que todo lo aprendido no ha servido de nada? ¿Dónde quedó la subjetividad y el deseo del sujeto? ¿Qué ha sido de la transferencia y la importancia del juego en el niño?

La tendencia es muy clara, habrá que repetir lo que se le busca enseñar al niño una y otra vez, aun a pesar de que haga berrinche. “Ellos no saben lo que tienen que hacer, hay que repetirlo una y otra vez”. Al respecto lo primero que hice fue considerar la noción de sujeto, que tanto se ha insistido en el psicoanálisis, y es que a diferencia del ser humano, para que se llegué a “ser un sujeto digno de este nombre, lo primero es no asimilarlo a un ordenador sin pensamiento, ni

* Psicólogo, UAM-Xochimilco

afecto, o a un animal psicoquímico reducido a unos comportamientos”.¹¹⁶ Parecería la visión en torno al tratamiento del trastorno en donde el padecimiento del infante (padecimiento de *pathos*, dolor e infante de *in falare*, sin habla) era lo menos importante, ya que constituyen berrinches. “Lo importante es distinguir los síntomas del berrinche”. Al respecto bastó otra frase Roudinesco para mi comprensión: “Nada es más destructor para un sujeto, que de ser llevado a su sistema físico-químico, y nada es más humillante para ese mismo sujeto que ver su sufrimiento íntimo rebajado a la falsa (in)diferencia”.¹¹⁷

La encrucijada se vuelve más compleja, porque están los datos empíricos por un lado –la cuestión que más se le critica al psicoanálisis– y el tratamiento que se debe seguir por el otro, Los miembros de la APA en todo el mundo han reducido la psicología al estudio de la conducta, como lo señala el psicólogo francés Paul Fraisse, quien llegó a ser presidente de la Union Internationale de Psychologie Scientifique al considerar que “la psicología aspira hoy, de modo extremadamente diverso, a ser teoría comprobable de la conducta. De toda la conducta. No sólo de las respuestas glandulares y motoras a los estímulos físicos, sino de la conducta en su compleja integridad, tal y como de hecho se observa, como acción biológica o personalmente significativa”.¹¹⁸ Estaba entrando de lleno a la psicología científica, bastaría con repetir los procedimientos y ver en cuántos pacientes funcionan, después seguir aplicándolo si el resultado es positivo, sin importar la historia personal que lleva a cada uno de los usuarios, y a sus padres, a pedir ayuda en un centro de salud mental, aunque me he dado cuenta que si uno se permite escuchar las demandas del niño, éste pedirá distintos juegos, aunque no tenga el lenguaje común para expresarlo.

Sin embargo, serán otra vez los apuntes los que me pondrían en un contexto diferente respecto a la ciencia o al porqué no darle espacio al sujeto, en palabras de Aulagnier: “No hay ciencia de los particulares (para desgracia de los enfermos)”.¹¹⁹ Empero, el resultado era distinto en mis aproximaciones si les daba algún espacio y si recordaba qué gustaba a cada uno, para –a partir de sus intereses– adaptar la terapia que se exigía en la institución.

Tan pronto se me presentó la oportunidad de estar frente a un paciente que presentaba conductas disruptivas y heteroagresivas, después de insistirle con el método ambiental “¡No pegues!, ¡Permanece sentado hasta que acabe la sesión!”, se me vino a la cabeza una de las reglas de Práctica entre varios: terciar el lenguaje. “¿Qué pasa con esas manos que no nos dejan trabajar?, La silla está esperando que se siente J para terminar el rompecabezas”. La respuesta, contrario a lo que me habían insistido en la clínica, había sido inmediata, se encontraba sentado y continúa con la actividad y es que, como señala Lacan: “El psicoanálisis debería ser la ciencia del lenguaje habitado por el sujeto. En la perspectiva freudiana, el hombre es el sujeto capturado y torturado por el lenguaje”.¹²⁰ Finalmente las respuestas parecían acercarse mientras caminaba por la cuerda floja, entre la institución, que será científica y de ese modo reciba el aval del Estado y la forma en que me acercaba a los sujetos que solicitaban el servicio.

¹¹⁶ Elisabeth Roudinesco, *¿Está superado el psicoanálisis?*, en http://www.euram.com.ni/pverdes/Articulos/elisabeth_roudinesco_148.htm

¹¹⁷ *Idem*

¹¹⁸ P. Fraisse, *El porvenir de la psicología*, Morata, Madrid, 1985,

¹¹⁹ Piera Aulagnier, *Un intérprete en busca de sentido*, Siglo XXI, México, 1994.

¹²⁰ Jacques Lacan, Seminario III.

¿A medida que la ciencia vaya avanzando el psicoanalista tendrá menos espacio? Mannoni afirma que "el psicoanálisis como ciencia está llamado a desaparecer. Si sobrevive, ello será solo al precio de no integrarse al aparato administrativo del Estado. El psicoanálisis será restituido a su condición de ciencia por estudio de su relación con el lenguaje".¹²¹ Aun así la forma en que se concibe al sujeto en un sentido mucho más amplio que un conjunto de síntomas que se deben tratar por medio de la terapia conductual, sino dándole un espacio en donde los múltiples factores naturales son determinantes para el ser humano, sin embargo se debe tener en cuenta que lo más importante es que todos ellos serán determinantes para tener que ser sujeto activo y consciente en un mundo culturalmente interpretado: "el hombre es, por naturaleza, un ser de cultura y lenguaje"¹²². Ésta es la definición del sujeto con el que me identifico día a día, con el que salgo para practicar una terapia, en la que, con las limitantes que implica pertenecer a la institución, no concibo otra forma de vincularme con quien asiste a terapia.

Lejos de aplicar la terapia, con las variaciones que me han sido permitidas, considero que el psicoanálisis, más allá de todas las críticas que se le puedan hacer respecto a la efectividad, el tiempo y el costo, se encuentra la forma en que se relaciona con el paciente y la importancia de reconocer en éste una subjetividad que trasciende la estadística para reconocer en él a un sujeto deseante, igual que el terapeuta, en este caso el analista.

¹²¹ Maud Mannoni, *El psiquiatría, "su loco" y el psicoanálisis*, Siglo XXI, México, 2004.

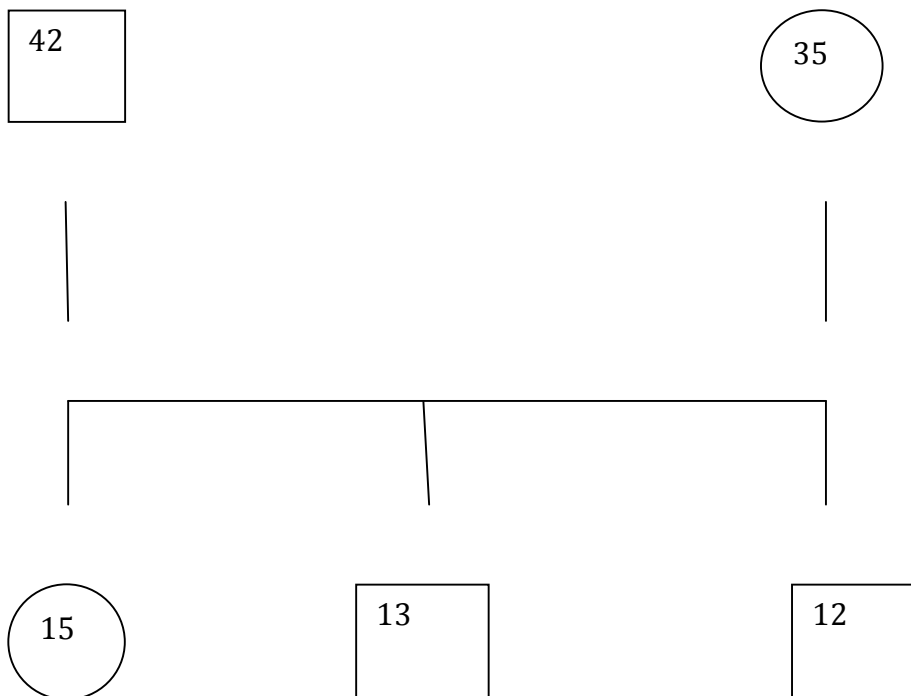
¹²² P. Freisse, *op. cit.*

PEPE

(Coral Santiago Aguilar)*

Pepe es un niño de 12 años de edad, cursa el primer año de secundaria, es hijo de la señora María de 35 años de ocupación enfermera y del señor Toño de 42 años de de edad, de ocupación operador de trolebús, quienes están separados desde hace tres meses.

Se reporta que vivieron 14 años juntos. La señora María esta al cuidado de los tres hijos e hijas, la mayor de 15 años no es hija del señor Pepe



El menor es canalizado a Psicología Infantil porque reporta la madre que últimamente está muy enojón, cambia de humor, cada vez que les llama el papá, es para que estén con él, cuando el acuerdo es que los vea viernes, sábado y domingo y el niño se molesta mucho cuando su mamá le niega el permiso.

* Psicóloga en la Unidad de Atención a la Violencia Familiar (UAVIF) de Coyoacán

En el aparatado Conductual y Social reporta que Pepe prefiere estar solo, hace berrinches con frecuencia, es tímido, come poco, es necio y tiene frecuentes cambios de humor y la madre lo describe como muy enojado.

No reporta dificultades en la escuela.

La parte de su desarrollo no reporta aspectos significativos, fue un embarazo normal, y el peso de Pepe al nacer fue 4,250 kg. Al nacer fue parto normal.

En los Antecedentes Médicos reporto que le dio varicela a los cuatro años y actualmente presenta mareos.

Los Antecedentes Familiares, se reporta diabetes por parte de la abuela materna y paterna y presión alta por el abuelo paterno.

Las actividades favoritas de Pepe son jugar futbol está inscrito en un equipo, le gusta la natación, x box, PSP, ver televisión y leer.

La forma como en lo disciplina es regañarlo, hablar con él, redirigir el interés del niño y mandarlo a su recamara.

Al realizar la prueba de la Familia se interpreto lo siguiente, es un menor con sentimiento de inferioridad e inseguridad, apego a reglas, audacia violencia, pulsiones poderosas, tendencias regresivas, ansiedad, rivalidad fraterna y des valoración por la figura materna.

Contrastándolo con el dibujo y la entrevista, en el cuestionario contesta que el mas bueno es su papá, porque siempre está con él, el menos bueno es la mamá porque no lo deja estar con su papá, él prefiere a su papá porque nadie más juega con él y le gustaría ser su hermano mayor, porque es feliz.

En las sesiones de tratamiento, él verbaliza que asiste a Psicología Infantil porque tiene cambios de humor y no sabe por que.

Lo siguiente que manifestó en su discurso, fue que su mamá no hace nada, no me da de comer, solo se la pasa con sus amigas no prepara la comida, se la pasa fuera de la casa y no le deja ver a su papá, no lo deja irse a vivir con él.

En esta primera sesión lo que yo escucho es el discurso de ambos padres en el menor. Ya que reporta cambios de humor como lo verbalizo su mamá en la Historia clínica y posteriormente tengo una conversación con el padre, que lo primero que me reporta lo mismo que verbalizo Pepe, que su mamá no le hace de comer, se la pasa fuera.

En la siguiente sesión le pregunto que como le fue, el verbaliza que si hablo con sus padres, ya se siente mejor, sin embargo al ir avanzando el empieza a manifestar que está enojado porque su mamá no lo deja ir con su papá pero también esta triste porque sus papás se pelean, y de pronto el discurso cambia empieza a hablar de que su mamá solo lo regaña de todo por eso no

quiere estar con ella, ya que a su hermana no le dice nada, si hace algo como irse a una fiesta y llega noche no le dice nada, ella le grita, no hace las cosas que le manda, y a mi nada más me grita, y a ella le compro un vestido nuevo a pesar de que estaba castigada y por eso me quiero ir con mi papá.

Le vuelvo a preguntar cómo te siente ahora con eso que acabas de platicas, el responde con otra pregunta, se puede decir, le respondió si, siento que mi mamá no me da ese amor, me odia a mí y a mi hermana si la quiere, y yo se que mi mama no me va a dar ese sentimiento (el sentimiento de amor) porque me dice groserías, que tipo de groserías pregunto, inbecil, hijo de tu pinche madre y no se que mas y sonrío.

Esta fue la última sesión, que asistió el menor posteriormente, la señora María va a solicitar cita para que pueda platicar conmigo. Pero ya no se presentaron.

A lo que le comento que se trabajara con Pepe por lo que se requiere de su apoyo en que tanto papá y mamá le pregunten a un hijo como se siente y si podría asistir su mamá para tener una segunda conversación con ella a lo que el remite que es difícil porque trabaja pero le va a comentar.

En la siguiente sesión también verbalizo que su mamá no lo dejo ir con su papá, le pregunto porque no lo dejo ir con su papá, el contesta porque fue por mi a la escuela y yo me quería ir con él a su casa (actualmente el señor Toño vive con sus padres) a lo que refiero pero el acuerdo es verlo viernes, sábado y domingo y el contesta si pero el tenia tiempo de estar conmigo, y cuando tiene tiempo pasa por mí. Le contesto que en efecto si su papá puede verlo en otros momentos, pero cuando hay un acuerdo se tiene que respetar, pero, que abría que buscar una solución y si esto lo expresa con ambos para negociar que pueden hacer.

Mary

(Julia Zuñiga Sandoval)*

Hace aproximadamente 20 años llevo a la institución donde laboro una niña de 9 años con su tía, llevan a la niña porque sus padres no se hacen cargo de la niña y se ha quedado al cuidado de la tía. al solicitarle sus datos generales es una niña llamada María de 9 años , que asiste a la escuela en cuarto grado de primaria, pero que su mamá se ha ido de su casa , sus dos padres son adictos al alcohol y mariguana. La tía llamada Juanita es hermana del padre de la niña y la única pariente cercana.

El motivo por la que la llevan es porque los padres la han abandonado literalmente y la dejaron en un cuarto que ocupan como casa. La tía no sabe que hacer porque tiene sus propios hijos y problemas, tiene su esposo e hijo con problemas de alcoholismo. Pero no quisiera que la niña fuera a una institución. Se le escucha porque llega en una situación de crisis. se le cita para la próxima semana . A la cual no asisten pasan 3 años y la tía asiste porque tiene problemas con la chica ya que entro a la secundaria y el pregunto que sucedió con Mary y comenta que se hizo cargo de la chica dándole sus principales necesidades aunque tiene problemas con sus hijos. Pero en este momento esta embarazada esta chica piensa dejarle a su pareja al bebe. Se le escucha y plantea serie de problemas personales y que tiene con esta chica. Pasan otros 5 años y vuelve y a regresar Mary con una niña de 3 años y me dice que si puedo atenderla porque necesita hablar de sus problemas le doy una cita. Acude a la cita y empieza a platicar de su vida, de sus padres y de sus hijos pero lo que me llama la atención es que todo para ella es normal y que a los hombres a ella le gusta que le den dinero. Ella le gusta vivir su vida y no le hace caso a su tía se le empodera y se le apoya para que entre la niña a una estancia infantil que hay en la delegación.

Posteriormente en las semanas siguientes regresa una ocasión deja a la niña en la estancia y sube hablar conmigo diciéndome que me regala a su hija, la note muy angustiada y la atendí para saber porque había tomado tal decisión dijo que porque ella no podía ni quería a la niña. Hablamos de la responsabilidad de los actos que realizamos y las consecuencias de los mismos. Se le hace consciente de la situación actual de su vida y que tiene el apoyo de su tía y de su actual pareja, porque en esa sesión comenta que esta embarazada por tercera ocasión. Le comento que es importante asistir a las sesiones para que pueda hablar de lo que piensa y siente.

A la siguiente semana no asiste ella pero va la tía y comenta que Mary se lleva a la niña a la calle a drogarse y la maltrata mucho y que ella si sigue así la va a denunciar pero no lo quiere hacer porque ya se encariño con la niña y no quiere que la lleven a una institución pero también esta molesta porque se realizo un aborto. No vuelven a regresar .Pasan otros 3 años y posteriormente la tía me va a buscar porque ella necesita ayuda porque el hermano de ella,

* Psicologa en el área de Promoción de la Salud de Coyoacán

padre de Mary se suicidó en la estación del metro General Anaya aventándose a las vías del metro. También me comentó que Mary se fue con la niña a Querétaro con el padre de su hija, después de saber el fallecimiento del padre, no se ha vuelto a saber de ella.

C. Un paradigma de desarrollo institucional de la salud mental

Presentación

La experiencia italiana de reforma del Sistema Nacional de atención a la Salud Mental, queda como referencia ineludible para cualquier intento de una toma en carga ética y responsable en la materia por parte del gobierno y de personas y personajes que quieren impulsarlo hasta cumplir con su realización.

Los artículos que siguen, muestran un actual estancamiento de esta reforma, lo que evidencia que cualquier movimiento que busca mejorar la sociedad, debe constantemente ser monitoreado, sostenido y atendido, por parte de la población comprometida.

Por lo que concierne a México, la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica 2001 refiere que la prevalencia de los trastornos mentales es del 28.6%. Resulta sumamente preocupante el dato que, de quienes presentan un trastorno mental, solo el 5% demanda atención; de estos, únicamente la mitad reciben atención adecuada, tardando en promedio siete años para ser diagnosticados y tratados. Se estima que en México solo 0.07 % de las unidades ambulatorias son especializadas en salud mental, y 2.9% de los hospitales son de psiquiatría y salud mental. Estos datos son indicativos de la limitada oferta de servicios y de la persistencia del modelo tradicional basado en hospitales asilares, ya obsoleto.

Se indica aquí, en estas cifras, la urgencia de una intervención estructural en México sobre el tema de la salud mental.

Aspectos institucionales en psiquiatría y neuropsiquiatría infantil en Italia después de Franco Basaglia.

(Martin George Egge)*

Hace pocos días la ley 180, llamada también Ley Basaglia, ha llegado a 30 años (13 Mayo 1978). Con esta ley Franco Basaglia quiso cancelar las barbaries de los manicomios y sobretodo restituir a los enfermos mentales su dignidad para que sus vidas sean dignas de ser vividas. De familia veneciana, Basaglia era un psiquiatra muy culto. Su formación clínica se fundaba sobre la *Daseinsanalyse* (análisis existencial) de Ludwig Binswanger, sobre la fenomenología de Karl Jaspers, que mira a la comprensión del enfermo y de su delirio, a la filosofía, al existencialismo en particular, pero también a la política.

Los años después del 68 y la contestación estudiantil, han traído el *humus* necesario para una acción institucional como el cierre de todos los hospitales psiquiátricos públicos. No olvidamos que estos años están travesados por movimientos radicales e innovadores: por ejemplo en el 1961, año en el que Basaglia llega a Gorizia, Michel Foucault publica “La historia de la locura en la edad clásica” y Ervin Goffmann “Asylum” sobre la condición social del enfermo mental. Al mismo tiempo el trabajo de Basaglia ingresa en la red del movimiento de la así llamada “antipsiquiatría” de Ronald Laing y David Cooper.

Las jugadas políticas de Basaglia eran muy claras. No apuntaba a una mejora de los hospitales psiquiátricos, que en aquel entonces eran como campos de concentración, en donde estaban amontonados miles de personas sin respecto y derechos humanos, un concentrado de miseria humana.

Su primera experimentación ocurre en Gorizia, ciudad situada en el confine con la ex-Yugoslavia, sobre el modelo de la comunidad terapéutica realizada por Maxwell Jones en Escocia. Son abolidas las contenciones físicas y los electroshock, se organizan las asambleas de división y plenarias con la presencia de los mismos pacientes, se abren las puertas de los pabellones y las verjas del hospital.

Pero después las iniciales experiencias también el modelo de la comunidad terapéutica viene abandonado, como todo otro proyecto de transformación de los hospitales psiquiátricos en una “psiquiatría de la cara humana”. Esta es también una de las razones por las cuales Basaglia

* Neuropsiquiatra infantil y psicoanalista en el *Servizio di Neuropsichiatria Infantile dell'ULSS 12 de Venezia*, miembro de la *Scuola Italiana di Psicoanalisi* (SLP), Director Terapéutico de la Antenna 112 de Venezia, docente del Istituto freudiano de Roma.

critica la teoría psicoanalítica y sus aplicaciones en institución. En efectos en aquel periodo un gran numero de psicoanalistas eran al mismo tiempo psiquiatras, ocupaban los puestos claves, sea en la Universidad como en la dirección de los grandes hospitales psiquiátricos, aliándose con la psiquiatría más conservadora.

La intención de Basaglia era en efecto de apoyarse a la fuerza de la locura, de dar voz a los internados a través de una inédita alianza con los técnicos, para contestar radicalmente la lógica del poder que, en la historia, ha siempre sido a la base de la gestión médico-política de la locura.

En el 1968 Basaglia escribe el libro *L'Istituzione negata*, que hace conocer la experiencia de Gorizia a un amplio público. Decía Basaglia: “Hemos buscado situarnos en la dialéctica entre ideología de la mayoría y utopía. En este cruce debe ser puesto nuestro trabajo. De aquí se entiende nuestro rechazo a ponernos al servicio de la mayoría como expertos o ‘técnicos’. De aquí nuestra lucha traía y trae su realidad y fuerza de imponerse por una práctica con y para las masas, a las necesidades de las cuales se dirige nuestro trabajo”.

“Desde el momento en que supera el muro del internamiento, el enfermo ingresa en una nueva dimensión de vacío emocional (...); es decir se inserta en un espacio que, al origen nacido para hacerlo inofensivo y al mismo tiempo curarlo, aparece en práctica como un lugar paradójicamente construido para la total anulación de su individualidad, como lugar de su total objetivación. Si la enfermedad mental es, en su mismo origen, pérdida de la individualidad, de la libertad, en el manicomio el enfermo no encuentra otra cosa que el lugar en donde será definitivamente perdido, hecho objeto de la enfermedad y del ritmo del internamiento. La ausencia de cualquier proyecto, la pérdida del futuro, el ser constantemente dependiente de los otros sin el menor empuje personal, el tener programada y organizada su propia jornada en base a tiempos dictados solo por exigencias organizativas que – propio por eso – no pueden tomar en cuenta la singularidad de cada individuo y las particulares circunstancias de cada uno: este es el esquema institucionalizante sobre el cual se articula la vida del asilo”. (Franco Basaglia, 1964)

Su idea no se mueve hacia una dirección reformista, que se reduciría a un embellecimiento de la segregación, y va al mismo tiempo en contra de una revolución para abatir la institución desde el exterior; su intento al contrario es lo de transformar la institución desde el interior hasta llegar a su abolición con la Ley 180. En todo este recorrido Basaglia insiste sobre la dimensión subjetiva del militarismo que es un aspecto fundamental de las luchas específicas de los años '60-'70. La radicalidad del movimiento anti-institucional italiano, por ejemplo, no va buscada tanto a nivel de sus elecciones ideológicas o de sus creencias políticas, cuanto a nivel de su implicación ética. “No hay transformación”- dice Basaglia en una de sus conferencias tenidas en Brasil en el 1979 – “si esta transformación no es también una transformación de sí”.

Con la radicalización de la hipótesis que el enfermo no es el paciente, sino la sociedad que nos enferma, se reversa todo el enfoque clínico: apertura de los hospitales, con la sucesiva presencia de Basaglia a Trieste, transformación del hospital como lugar de encuentro, discoteca, eventos culturales, viajes de pacientes a Santo Domingo por vacaciones, etc. La de Trieste queda de todo modo hasta hoy una de la más avanzada, y puede ser la más avanzada experiencia de realización de la Ley 180, y que hoy en día sigue vigente.

La militancia requerida a los operadores que entran en esta aventura puede ser leída como una ética del sacrificio. Basaglia habla en efecto de una “elección de una auto-destrucción nuestra personal al servicio de los internados”¹²³ Por eso si los instrumentos del técnico no son más adapto, Basaglia no aconsejaba a los médicos de elegir la especialización en psiquiatría.

Si abolimos la militancia, como de hecho ha pasado en un mundo que ha tomado toda otra dirección, en un mundo globalizado, que mira esencialmente al útil, pero no al útil del sujeto, en una psiquiatría dominada por las clasificaciones del DSM IV, ¿qué queda de esta experiencia? Quedan aún pequeñas plazas fuertes y más en general un empobrecimiento y una burocratización de los *Centri Salute Mentale*,¹²⁴ a los cuales faltan los instrumentos sea económicos – que siempre han sido insuficientes para aplicar verdaderamente la Ley 180 y que en los últimos años han disminuido siempre más, a causas de los cortes a la política social en Italia –; sea los instrumentos teóricos, faltando el instrumento *princeps*, lo que suplía a todos los otros: lo de la militancia.

En la experiencia basagliana la afirmación que podemos leer en los escritos de Basaglia “La subjetividad humana es el enigma de la cada ciencia” queda hoy en día suspendida y sin posibilidad de ser desarrollada. Pero es exactamente este punto de enigma que ha interrogado Jacques Lacan.

Con la pregunta: “¿Qué es la locura?” Basaglia e Lacan enlazan la locura a la condición humana. Basaglia ha siempre dado una dúplice respuesta manteniendo una cierta oscilación entre las dos:

1. “La locura es la miseria, la indigencia y la delincuencia, silenciada por el lenguaje racional de la enfermedad”.
2. “No se que es la locura. Puede ser todo o nada. Es una condición humana”.

“La locura es una condición humana. En nosotros la locura existe y es presente como lo está la razón. El problema es que la sociedad, por decirse civil, debería aceptar tanto la razón como la locura, en cambio encarga una ciencia, la psiquiatría, de traducir la locura en enfermedad con la intención de eliminarla. El manicomio encuentra aquí su razón de ser”.

Esta última aserción de Basaglia parece resonar con otra de Lacan, que en el 1946, al Congreso de Boneval, organizado por Henri Ey, afirma: “El ser del hombre no solo no puede ser comprendido sin la locura, es que no sería el ser del hombre si no llevara en si la locura como limite de su libertad.”¹²⁵

Por Lacan, desde el inicio de la enseñanza la enfermedad mental es ligada a lo social. Lo mismo que Basaglia. Pero hay una diferencia esencial entre Basaglia y Lacan: por Basaglia el social es de

123 F. Basaglia, *Crimini di pace*, Einaudi, Torino 1975, p. 67.

124 Centros de Salud mental. Son instituciones territoriales que han tomado el lugar de prevención, cuidado y tratamiento que antes tenían los manicomios.

125 J. Lacan, *Scritti*, Discorso sulla causalità psichica, p. 170) del 1946, Congresso di Boneval organizzato da Henri Ey. (Edizione franc. p.176) “Et l’être del’homme, non seulement ne peut être compris sans la folie, mais il ne serait pas l’être de l’homme s’il ne portait en lui la folie comme la limit da sa liberté.”

orden “sociológico”. Por Lacan en cambio lo social es equivalente al orden simbólico a partir de su primera célula, la familia. Es aquel ordenamiento simbólico a lo cual Freud ha dado el nombre de Edipo. Es en aquel lugar donde el pequeño del hombre aprende del Otro el orden simbólico, es decir la madre-lengua, el instrumento para hacerse entender que está a la base de cada socialización.

Usualmente se considera el enfermo mental un excluido, un marginado de la sociedad. Si intentamos revertir la perspectiva y a considerarlo un intruso en lugar de un excluido podemos preguntarnos que podemos hacer con él si no lo queremos expulsar. Esta era la posición de Basaglia cuando pensaba de transformar la sociedad a partir de este intruso, que no era entonces solo un excluido por liberar y reintegrar en la sociedad. Y la misma cosa pensaba Lacan cuando decía que “El ser del hombre no puede ser comprendido sin la locura...”

¿Cuál es la diferencia? La diferencia es que detrás el intruso que sería el enfermo mental, por Lacan está el intruso o inmigrado que cada sujeto es por definición, en cuanto por constituirse está obligado a “inmigrar” en el campo del Otro.

Como afirma Jacques-Alain Miller “Ser un inmigrado es el estatuto mismo del sujeto en psicoanálisis. El sujeto como tal, como lo definimos a partir de su lugar en el Otro, es un inmigrado (...) El problema en efecto es precisamente que por el sujeto este país extranjero es su país natal”.¹²⁶ Lacan ha definido este Otro al corazón del ser humano con el término topológico de extimidad (*extimité*) por indicar la exterioridad más íntima del sujeto. En este Otro natal, lugar materno del lenguaje, el niño tiene que hacer un recorrido por pasar de ser el objeto de los cuidados maternos a su posición subjetiva. En este recorrido algo se ha detenido en el psicótico. Sostener que también el sujeto psicótico puede producirse como sujeto es la posición de Lacan a comenzar por su tesis de doctorado y sucesivamente en sus escritos y seminarios.

Esta es también nuestra posición: sostener el sujeto. De otro modo se corre el riesgo, como pasas hoy en día en Italia, que las voces en contra de la Ley Basaglia se hagan entender siempre más fuertes provenientes de grupos organizados de parientes de pacientes psiquiátricos, que ya no soportan convivir con ellos y piden el internamiento de sus familiares. Pero también por un cierto número de pacientes la convivencia con los familiares se vuelve un infierno al punto que algunos podrían decir con Franz Kafka que “A menudo es más seguro estar encadenados que libres”.

Quisiera hablar de algunas repercusiones que el movimiento de la psiquiatría democrática ha tenido también en la edad evolutiva.

Al mismo tiempo del inicio del cierre de los hospitales psiquiátricos en Italia la neuropsiquiatría infantil se ha abierta a lo social, sobretudo en ámbito escolar con la inserción en la escuela regular del niño con hándicap, también muy grave, antes considerado no escolarizable. Con el lema: “La segregación hiere, la socialización sana” se han creado en Italia en ambos casos,

126 J.-A. Miller, *L'extimité*, Corso del 25 novembre 1985, inedito.

hospitales psiquiátricos y escuelas, situaciones únicas a nivel mundial. Pero ¿que quiere decir para el niño psicótico o autista “inserción en su contexto social”?

Cuando se dice que el niño psicótico está excluido del discurso, es decir del lazo social, eso quiere decir que el lazo social implica una dualidad entre el sujeto hablante y el Otro que lo escucha. Cuando en cambio no hay división como es el caso de las psicosis infantiles, pasa que los padres hablen al niño, hablen de él, que los operadores del servicio y los de la escuela le dirijan la palabra, lo interpelan en su subjetividad pero él no contesta, no entra en el juego de la palabra. Es como si el niño psicótico fuera en una cancha de fútbol, pero no juega porque por él aquella cancha no es connotada por las reglas del juego, y solo ve un campo verde. Al contrario se comporta en el campo de la palabra como en el campo de fútbol, con la diferencia que en lugar de la pelota patea – fuera de sentido – palabra o piezas de frases, tomándolos del Otro, de la madre, de canciones, de estribillos o de la publicidad. Por eso, dice Lacan en el Seminario *Las psicosis*, por hacer un diagnóstico de psicosis tienen que estar presentes algunos disturbios en el orden del lenguaje. Son estos disturbios que ejemplifican de manera paradigmática que no hay separación del Otro. Así cuando saludo una niña psicótica diciendo: “¡Hola Carla!” ella me contesta: “¡Hola – Carla!” demostrando así de no saber quien es aquel “yo” que en el lugar del Otro se invierte en “tu”. En la psicosis no hay palabra que pueda representar al sujeto y por consecuencia no hay imagen de si en la cual el niño psicótico pueda reconocerse, es decir no hay estadio del espejo.

Todo eso pasa a causa de la preclusión (*Verwerfung*) de un elemento tercero, decimos de aquel primero significativo que habría debido entrar en juego por separar el niño del Otro materno. No nos ponemos psicóticos a causa de una madre simbiótica o, al contrario, ausente y tampoco a causa de un padre violento y autoritario, sino a causa de la fallida inscripción del sujeto-niño en el simbólico y por consecuencia de la faltante condición de representabilidad del sujeto mismo. Es por eso que él se encuentra sin amparo respecto a su Otro que, en cuanto lugar de la palabra, es inicialmente encarnado por la madre. Aquí reside la matriz de la angustia persecutora que viene del Otro y que surge cada vez que el Otro se imponga situándose especularmente respecto al niño.

Entonces, ¿que exige el niño psicótico o autista? De ser al amparo del Otro persecutor. ¿Cómo puede un operador realizar esta tarea? Haciéndose garante del niño en el papel que Lacan ha llamado de escriba. Esto no quiere decir que el niño puede hacer lo que quiere, sino que el operador no representa la Ley e impone las reglas sino él mismo se somete a las reglas, es decir es un operador regulado. Esta disyunción entre el ser garante encarnado del operador y el Otro de la Ley, que más lejos está mejor es por el niño psicótico, sitúa el operador en una posición asimétrica que puede sostener al niño. Esto implica un decir si sin medios términos al sujeto psicótico.

Si la inserción en lo social funciona por el niño con hándicap no quiere decir que funcione también para el niño psicótico. Si el sujeto “normal” o neurótico desea un reconocimiento del Otro no es así por el niño psicótico que busca un ayuda para poderse amparar de la angustia que proviene del Otro peligroso. Si los operadores no tienen presente esto, la socialización no podrá ser que pura apariencia, pero de hecho estos niños serán segregados, juntos a los educadores, a los maestros de apoyo, los cuales, si eso pasa, no saben con quien aliarse. Espero

sea posible en nuestra sociedad atender estos niños no como objetos enfermos por sanar sino como sujetos que hay que respetar sin ser nosotros mismos, ocupándonos de ellos, puestos en aquel lugar de segregación que podría ser también un lugar feliz. Pero una isla para ser felizmente aislados, no sería que el otro lado de aquella fortaleza vacía, metáfora con la cual Bruno Bettelheim ha confiado el malestar infinito y sin confine alrededor de este enroque, alrededor de este hueco subjetivo.

Lo que sirve en cambio, en el caso que ya no sirva la red de protección constituida por los operadores en contra de la invasión del Otro, es si acaso un lugar, por ejemplo una estructura diurna con operadores valiosos y motivados, en el cual la crisis no solo puede ser gestionada sino hasta superada. Es por eso que he fundado hace 11 años la *Antenna 112* a Venecia, un Centro diurno y residencial para niños y adolescentes autistas y psicóticos.

Franco Basaglia, 32 años después.

(Linda Bori)*

El 13 de mayo 1978 se aprueba la Ley 180 que implica el cierre de los manicomios y un consecuente cambio cultural de fundamental importancia para el paciente, sus derechos y su calidad de vida.

Nunca se había hablado de calidad de vida al interior de los manicomios, que en los años '50 hospedaban más de 100.000 ciudadanos internados, en manera casi siempre coactiva. Los internados no eran solo personas con trastornos mentales, también había: discapacitados de diferentes niveles de gravedad, marginados, alcohólicos, desadaptados sociales, huérfanos. Todas personas que tenían que ser escondidas a la comunidad con un internamiento obligatorio que normalmente era de por vida.

Existe una extensa literatura in relación a la concepción psiquiátrica de aquel entonces, de como se consideraban los internados, de como vivían, de los tratamientos y terapias, de la relación inexistente entre medico y paciente. Los internados venían totalmente despersonalizados y los operadores de la institución eran meros guardianes y dispensadores de medicamentos o ejecutores de los órdenes de los médicos.

En Italia el movimiento anti institucional nace en el 1962 con Franco Basaglia y su experiencia de Gorizia y Trieste ha dado por primera vez una cara a los internados y ha restituido a ellos la palabra, abriendo el manicomio y preparando los ciudadanos a recoger los pacientes olvidados.

El punto crítico de la que se llama “Ley Basaglia” es exactamente este: el éxito del cierre de los manicomios ha dependido de un largo y delicado trabajo hecho por Basaglia y su equipo al interior y al exterior de la estructura, del gradual contacto entre internados y ciudadanos y un largo trabajo iniciado después del cierre del manicomio, además que las experiencias parecidas en otros lugares de Italia. Esto no se ha realizado en todo el país: de hecho la ley 180 ha reenviado toda la realización a *le Regioni* (los Estados), dejando a ellas la total autonomía sobre la puesta en marcha del decreto de ley.

Al momento de la aprobación de la ley, en el 55% de las provincias italianas existía un hospital psiquiátrico público, el 18% contaba con instituciones privadas y el 27% enviaba sus ciudadanos en manicomios de otras provincias. Solamente algunas Regiones han sido tempestivas en la emanación de las normativas previstas por la ley. El haber dejado todo en las manos de cada

* Psicóloga, licenciada en la Universidad de Padova, colabora con la ULSS 12 de Venecia

región ha producido realidades muy diferentes en la tipología de problemas, estructuras y servicios, que ha producido una aplicación de la ley absolutamente no homogénea. Los manicomios han sido cerrados pero han faltado las estructuras adecuadas que tenían que sustituirlos, la atención necesaria para la reinserción de personas que habían pasado la vida internados y el sostén debido a las familias obligadas, bien o mal, a recoger en casa parientes enfermos o en dificultad.

El debate actual, que se está desarrollando al interior de la *Commissione Affari Sociali*, está representado por la convicción que a 30 años de su emanación, la Ley Basaglia no haya logrado sus objetivos, dejando la carga mayor de peso y responsabilidad sobre las familias.

Hay dos líneas: la de las familias que denuncian las autoridades por la falta de ayuda adecuada y la de quienes quiere el completamiento de la aplicación de la normativa prevista por la ley.

Las problemáticas son muchas, comenzando por aquellos pacientes no colaborativos que rechazan la asistencia necesaria y que a causa de esta ley, que prevé un internamiento obligatorio de corta duración, no pueden ser dirigidos hacia un tratamiento adecuado como sería necesario. En ausencia de estructuras y normativas adecuadas, la familia italiana queda el único recurso que de hecho se hace cargo de la asistencia del trastorno mental – recurso que no puede ser suficiente y que no puede hacerse por completo cargo de todos los problemas que giran alrededor de la persona enferma.

En ayuda de estas familias, muchas asociaciones y parlamentarios han pedido una redefinición de la normativa vigente, con el riesgo pero de regresar a modelos muy similares a los viejos manicomios.

De hecho la apertura de las viejas instituciones de manicomios sustituida solo parcialmente por otras formas de asistencias y tratamiento, han producido un proliferar de casas de sanación privadas en donde, no solo el alto costo no rinde el servicio accesible a todos, sino también el control sobre la cualidad de las prestaciones y de las metodologías del tratamiento no es siempre posible. La situación que se realiza con más frecuencia entonces es que estructuras privadas, sobretodos las más económicas, otorgan un servicio de pura custodia, repitiendo una realidad parecida al manicomio.

La crítica actual no es entonces dirigida a la Ley 180 en si, sino a su mala aplicación.

Pero ¿Cómo está actualmente la situación en Italia?

La emergencia sanitaria ha hecho muy evidente la necesidad de una acción común, de una red de informaciones y conexiones entre los diferentes entes y estructuras, para dirigirse hacia una colaboración proficua, disponiendo de la mejor información posible.

Es solo en el 1994 que se formalizan las bases del “Proyecto Objetivo”, que delineaba cuales eran las estructuras por activar a nivel nacional, para aviar una reorganización sistemática de los servicios a cargo de la asistencia psiquiátrica.

Este instrumento fue considerado útil, no obstante sus resultados fuesen considerados aún insuficientes. Resaltaron en efecto la necesidad de líneas de guías más severas, que no dejarán demasiada autonomía a las diferentes regiones, y una cobertura financiera más adecuada. Difícil resulta hablar de soluciones sin tomar en cuenta los números concretos italianos: las familias implicadas en alguna manera con problemas de salud mental son el 47,7% del total, con etiologías y problemáticas diferentes por gravedad y características.

A continuación una tabla de resumen de la situación de la salud mental en Italia:¹²⁷

Prevalencia de trastornos psiquiátricos en Italia				
<i>Tipo de trastorno</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>	<i>Familias implicadas (%)</i>
Cualquier trastorno	3.200.000	6.992.000	10.192.000	47,7
Trastornos psicosexuales	24.000	25.610	49.314	0,2
Trastornos de la infancia y adolescencia	24.000	204.884	228.588	1,1
Psicosis no afectivas	118.000	230.494	349.013	1,6
Dependencia de sustancias	142.000	204.884	347.107	1,6
Trastornos de la conducta alimentaria	94.000	281.715	376.531	1,8
Trastornos del sueño	190.000	563.431	753.061	3,5
Trastorno de control de impulsos	332.000	435.378	767.231	3,6
Trastornos de somatización	450.000	793.925	1.244.297	5,8
Trastornos de ansiedad	2.180.000	5.702.361	7.943.110	37,2
Trastornos afectivos	2.560.000	5.506.000	8.066.266	37,8

Según datos del Departamento de Salud Mental del 2002, en Italia eran 211 las unidades que aseguraban prevención, tratamiento, rehabilitación e inserción del enfermo mental.

Los Centros de Salud Mental, los consultorios y los servicios psiquiátricos de diagnóstico y tratamiento son exclusivamente públicos, mientras que las otras tipologías de estructuras pueden ser privadas, en convenio o no con el estado. 58 departamentos sobre 211 (el 27,5%) toman en carga ordinariamente sujetos menores de 18 años.

Los Centros de Salud Mental son estructuras para actividad psiquiátrica de consultación abiertas 12 horas por día por 6 días a la semana.

¹²⁷ Fuente: ISS - Prima Conferenza nazionale per la Salute Mentale Gennaio 2001

Los Centros Diurnos hospedan la mayor parte de los sujetos que necesitan de intervenciones terapéuticas y de re-socialización, también por cortos periodos, en régimen de medio internamiento.

Las Estructuras Residenciales, Comunidades Terapéuticas con un máximo de 20 camas, con alta, mediana y baja protección sanitaria, para intervenciones de rehabilitación de mediano y largo plazo.

A continuación una tabla de resumen de las estructuras de salud mental en Italia:¹²⁸

DSM (Departamento de Salud Mental): las estructuras		
<i>Situación actual relativa a la disponibilidad de estructuras y camas para los beneficiarios en Italia</i>		
Tipos de Estructuras	N. Estructuras	N. Camas
SPDC (Servicio Psiquiátrico Hospitalario)	320	4.084
Estructuras Residenciales (C.T.R. Comunidad Terapéutica de Rehabilitación; G.A. Grupo Departamento; C.A. Comunidad Hospedaje)	1.341	17.343
Estructuras semi-residenciales (Day Hospital)	257	942
Empresas Sociales (residenciales y semi-residenciales)	433	3.942
Estructuras semi-residenciales (Centros Diurnos)	481	
Centros de salud Mental	695	

Es importante presentar también una panorámica sobre las actuales figuras profesionales en Italia:

Profesión	Requisitos y funciones
Psiquiatra	Licenciado en Medicina y Cirugía, con especialización cuatrienal sucesiva en psiquiatría. Se ocupa de la intervención clínico-farmacológica y de los aspectos médicos-legales.
Psicólogo	Licenciado en psicología en curso quinquenal universitario. Se ocupa de psicología clínica y diagnóstica, con competencias psicoterapéuticas.
Trabajador Social	Licenciatura trienal universitaria. Se ocupa de la intervención socio-terapéutica y asistencial, utilizando recursos socio-sanitarios del territorio.
Educador Profesional	Licenciatura trienal universitaria. Sus intervenciones son de tipo socio-terapéutico y psico-educativo.
Enfermero profesional	Licenciatura trienal. Colabora a la realización del proyecto terapéutico.

¹²⁸ Dipartimento di Salute Mentale. Fonte: OMS - Progetto obiettivo '98/2000

El “Proyecto Tutela de la Salud Mental 1998-2000”

Es para enfrentarse a esta situación que nace el “Proyecto Tutela de la Salud Mental 1998-2000”, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las familias en dificultad y de sus familiares enfermos, construyendo una espesa red de informaciones y colaboraciones entre los diferentes entes.

Según el Proyecto las estructuras constituyentes el Departamento de Salud Mental son:

- *CSM* (Centro de Salud Mental), sede de la elaboración del proyecto terapéutico, en el cual trabaja un equipo multidisciplinario, que realiza actividades de prevención, tratamiento y rehabilitación integradas entre ellas;
- *SPDC* (Servicio Psiquiátrico de Diagnostico y Tratamiento), ubicado en los hospitales, para aquellos pacientes que necesitan tratamientos hospitalarios y terapias farmacológicas, en colaboración con los operadores de los CSM, que habitualmente siguen el paciente y se evalúa así atentamente su situación personal;
- *Estructuras semi-residenciales*, que se dividen en Day Hospital y Centros Diurnos. Los primeros se ocupan de programas psicoterapéuticos a corto y mediano plazo; los segundos se dirigen a pacientes que necesitan tratamientos a largo plazo evitando la hospitalización;
- *Estructuras residenciales*. Pequeñas estructuras con en media 20 camas, surgidas en sustitución de los hospitales psiquiátricos. Son indispensables para alcanzar la superación definitiva de los viejos manicomios, otorgando de todo modo una adecuada asistencia a los pacientes más graves. No son consideradas como soluciones de viviendas definitivas. El estándar previsto es de 1 cama cada 10.000 habitantes. Hacen partes de estas estructuras: la Comunidad terapéutico-rehabilitativa, que es u lugar asistido las 24 horas, en donde se realizan actividades terapéuticas y de rehabilitación en condiciones de residencialidad; la Casa Familia, una casa normal que hospeda un pequeño grupo de pacientes (de 3 a 5) provenientes en prevalencia de estructuras de recepción psiquiátrica; la Comunidad de Alojamiento, parecida a la anterior, con la diferencia que los pacientes están presentes en mayor número (de 8 a 10). La gestión social de la casa es confiada a personas externas (un ente, una cooperativa) que se ocupan de la preparación de los alimentos y de la limpieza.

Según el Proyecto cada Departamento de Salud Mental tiene la obligación de realizar:

- Activación del Núcleo de Evaluación y Mejora de la Calidad;
- Activación del Sistema Informativo Departamental;
- Adopción de líneas guías y procedimientos de consenso profesional;
- Adopción de un plan anual de formación y actualización;
- Activación de la Carta de Servicios por la Salud mental.

El objetivo del Núcleo de Evaluación y Mejora de la Calidad (MCQ) consiste en un progreso continuo de la calidad del servicio ofrecido posible, a través de una estrecha colaboración entre los entes implicados para un continuo monitoreo de la calidad y organización de los servicios y de la satisfacción de los beneficiarios.

Sobre el total de 211 Departamentos, el porcentaje de cumplimiento es 53,6%, con amplias diferencias entre las varias Regiones.

El sistema informativo departamental recoge, elabora y archiva los datos de estructura, proceso y logro. Constituye una fuente indispensable de informaciones sobre las estructuras, sus servicios y los profesionales que permiten un adecuado monitoreo y registro de los avances y de las carencias. El porcentaje nacional de activación del Sistema supera el 75%.

Los Departamentos de Salud Mental son llamados a explicitar la propia ética y práctica clínica a través un manual propio que describa los procedimientos y las líneas guías profesionales utilizadas. La importancia de explicitar su propio método utilizando un lenguaje común y reconocido resulta evidente en fase de evaluación y entre las relaciones con las otras estructuras del territorio.

Cada Departamento tiene la obligación de adoptar un Plan Anual de formación y actualización que pueda satisfacer las necesidades formativas de cada figura profesional, favoreciendo el trabajo en equipo y la colaboración. El Plan tiene que ser dispuesto anualmente por el Director de cada Departamento.

La Carta de los Servicios por la salud mental prevé la activación en cada Departamento de un sistema de información sobre los servicios otorgados y las modalidades de acceso, pero también la predisposición de indicaciones para la recolección y la análisis de las señalizaciones de faltas en los servicios y para el monitoreo de la satisfacción de los beneficiarios.

Contribución de la Sociedad Civil

L'ARAP (Asociación por la Reforma de la Asistencia Psiquiátrica) ha sido fundada en el 1981 por familiares y amigos de enfermos mentales, con el objetivo de solicitar la integración de la Ley 180 para alcanzar una real asistencia y resolver realísticamente el problema principal: atender al enfermo no consiente.

En el cuadro del proceso de reorganización de la asistencia psiquiátrica, la asociación propone como medidas necesarias:

1. **Urgencias psiquiátricas.** En caso de crisis hay que asegurar al enfermo la posibilidad de un internamiento sea voluntario como forzado (Tratamiento Sanitario Obligatorio), a través de personal médico y paramédico adecuadamente capacitado. Se necesita entonces transformar los actuales Servicios Psiquiátricos de Diagnostico y Tratamiento para atender emergencias y tranquilizar al paciente.
2. **Clínica psiquiátrica pública.** Después haber atendido la urgencia se necesita transferir el paciente en una clínica especializada , para realizar un diagnostico preciso y establecer el tratamiento más idóneo y darle seguimiento. Estas estructuras tienen que ser gestionada en manera humana, respetando la dignidad del enfermo y asegurando una asistencia psiquiátrica actualizada. Posteriormente se valorará la posibilidad de transferir el enfermo en familia o en una comunidad terapéutica.
3. **Comunidades terapéuticas.** En las Comunidades Terapéuticas el internamiento será voluntario para pacientes que aceptan el tratamiento sea farmacológico como

psicológico, mientras que para los que no colaboran el tratamiento será realizado bajo el regime de obligatoriedad. Las Comunidades serán diferenciadas en sectores en base a la gravedad de la enfermedad. El periodo de internamiento podrá ser hasta de meses. Estos tiempos largos son muy útiles para los pacientes no colaborativos para que el operador psiquiátrico pueda tener el tiempo de establecer una relación con él, para llevarlo a aceptar su trastorno, y establecer así una sintonía entre operador y paciente que permita llevar realmente a cabo el proceso de rehabilitación.

4. **Residencias protegidas.** Para pacientes crónicos graves es necesario organizar residencias protegidas con asistencia sanitaria y social, las 24 horas. Controles periódicos se realizarán para vigilar sobre la tutela de los derechos del enfermo.
5. **Casas Familias.** Al enfermo huésped de una casa familia tiene que ser garantizada la continuidad del tratamiento terapéutico. Los enfermos no pueden ser dejados totalmente solos a gestionar la enfermedad y la estructura. Los familiares no pueden ser obligados a habitar con aquellos enfermos cuya convivencia resulte inaceptable.
6. **Asistencia psiquiátrica domiciliar.** Para los enfermos que pueden ser tratados en familia se debe garantizar una efectiva asistencia domiciliar. El operador psiquiátrico debe visitar a menudo al paciente en su domicilio, para asegurarse que se siguen las prescripciones del tratamiento asignado. Esta tarea no puede ser dejada a las familias. Además el operador debe asegurarse que la familia tenga la capacidad de hacerse cargo del familiar enfermo.
7. **Responsabilidad civil y penal.** Tiene que hacerse vigente el reato de omisión de socorro para aquellos psiquiatras que dan de alta o abandonan los psicóticos graves, para garantizar la incolumidad de los enfermos, los familiares u otros. Luego de dar de alta el paciente los operadores psiquiátricos deben asegurar la continuidad del tratamiento terapéutico.
8. **Recualificación y actualización de los operadores.** Tienen que ser previstos cursos y seminarios, con el fin de mejorar la capacidad de gestión en manera más empática, equilibrada y eficaz la relación con el enfermo y la familia. Hay que mantener una actualización continua sobre los conocimientos médicos en el campo psiquiátrico.
9. **Trabajo protegido para enfermos psíquicos.** Tienen que ser establecidas reglas para el trabajo protegido y bien retribuido para los enfermos psíquicos, con perspectivas de inclusión gradual en el mundo del trabajo.
10. **Colaboración entre operadores psiquiátricos y sociales.** Hay que promover una mejor colaboración entre operadores de psiquiatría, psicoterapia y trabajo social, hoy en día a menudo antagonistas.
11. **Colaboración con los familiares.** Para obtener un mejor resultado del tratamiento del enfermo mental se necesita asegurar una buena colaboración entre operadores y familiares, que tienen que ser sostenidos e informados sobre todo lo que concierne sus familiares enfermos.
12. **Investigación científica.** Se necesita absolutamente retomar la investigación científica sobre las enfermedades mentales, sobretudo en las clínicas universitarias.
13. **Prevención.** El problema fundamental y prioritario en el campo de la asistencia psiquiátrica es aquello de la prevención de las enfermedades y de sus dramas. Se parla de eso solo a tragedia pasada y luego todo se deja caer. Se necesita intervenir, en cambio, desde los primeros señales, también es sede escolar, y por eso con mayor eficacia sobre sujetos aún jóvenes. Si eso no pasa, la enfermedad degenera hasta llegar

a la cronicidad, con consecuencias negativas de varios tipos, incluso el Hospital Psiquiátrico Judicial. El gasto económico social disminuiría si se actuara realmente la prevención.

Por terminar

No obstante muchos, frente a las dificultades quieren la restauración de los antiguos manicomios, la solución mejor parecería ser la de las casas familias, pequeñas estructuras con pocos huéspedes y la posibilidad de una rehabilitación en un clima más familiar y suave, cuya aplicación todavía presenta dificultades. El regreso al manicomio parece producir en muchos una cierta seguridad, como dice el Dr. Roberto Marchioro, de la ASL de Parma: "Las familias, en el momento en que se crea un importante alarma, no pueden sostener la situación, y entonces se dirigen al sistema sanitario cuya respuesta, con puro fármacos, no es suficiente. Entonces la solución más fácil, cómoda y tranquilizante es la de encerrar estas personas en estructuras protegidas, en nombre de la seguridad. Desde nuestra experiencia en Emilia Romagna, vemos que funcionan los pequeños grupos-departamentos en donde con los operadores se reproduce un estilo de vida familiar. Aquí cada uno puede ser protagonista de su vida, de sus elecciones, puede decir no, tomar un papel importante en la casa, hacer comida, trabajar, salir en la tarde. Es decir, buscamos recrear lo más que se pueda las condiciones de normalidad con la ayuda de algunos operadores que le queda cerca. Esto para los casos más graves. Por los menos graves buscamos que se queden en su propias casas, ayudando las familias con un soporte psicológico. Luego de la Ley 180 se ha registrado en Italia el desarrollo a manchas de leopardo de una organización territorial más adecuada. En los lugares en donde se ha privilegiado el sector privado la consecuencia ha sido de un funcionamiento directivo, por lo cual un médico debe atender a cierto numero de pacientes diario, cosa que incide negativamente en los resultados."

No se puede más hablar de emergencia médica o psiquiátrica porque la solución no se encuentra solo en estos campos. La solución es un acercamiento integrado que tome en cuenta cada aspecto de la vida de la persona y su familia. No siendo más un fenómeno puramente médico, a menudo viene puesto solo en el sector social, drásticamente privo de recursos económicos.

Ingresando brevemente en un discurso político, se puede decir que hoy con respecto a antes el problema de la salud mental es menos instrumentalizable por la ideología que intenta espantar la población para lucirse proponiendo soluciones tranquilizantes. Las emergencias hoy en día son otras en Italia: por ejemplo la delincuencia, la presencia masiva de inmigrantes, la crisis económica. Por eso se deja a lado el problema de la salud mental. Sin duda el progreso cultural ha creado una realidad cultural bien diferente de la del 1978; hoy se habla de promoción de calidad de vida, del derecho para todos a tener una familia y un trabajo, se habla de sexualidad, el objetivo de la acción social es la de producir para todos una vida lo más normal que se pueda. Lo que falta, se podría decir, es la aplicación de estos principios a nivel práctico, necesitaría una revisión de los aspectos normativos que conlleve mejoras en la actual situación, pero eso choca con una cierta indiferencia. La política de control y represión del País se casa muy bien con la vieja concepción de los manicomios y con el constante estado de alerta que vive Italia, maniobrado hábilmente por parte de los medios masivos de difusión. Para que se otorguen

apoyos económicos a la salud mental necesitaría que se de visibilidad al problema. El secreto del éxito de Basaglia creo ha sido la activación de las personas. Es la participación que rinde más concreta una utopía, pero es exactamente esta que falta hoy en Italia en donde la pasividad está triunfando. Seguramente es una pasividad fomentada en parte por el gobierno y por otra por la misma población. El resultado es que la activación en referencia al problema de la salud mental hoy requiere un esfuerzo que la mayoría no está dispuesta a sostener.

Problemas actuales de Asistencia Psiquiátrica en Italia.

(Domenico Casagrande)*

Hoy en día se puede afirmar que Italia es quizás el único país sin manicomios, pero dos peligros están en la puerta:

1. Un proyecto de modifica de la Reforma Psiquiátrica
2. El reflujo neo-manicomial que se manifiesta en los nuevos servicios alternativos al manicomio.

En referencia al primer punto se registra en estos días el inicio de un examen, en la XII Comisión del Parlamento italiano que se ocupa de las cuestiones sociales, de una propuesta de reforma de la Ley 180 que regla la asistencia psiquiátrica. Seguramente después de 30 años de vigencia de la Ley, la necesidad de una revisión es justificada, para tener en cuenta el diferente clima cultural actual respecto a lo del 1978. Pero la propuesta de examen traiciona el espíritu de la Ley que planteaba, además que la superación de los hospitales psiquiátricos, también un cambio cultural, en el sentido de un reconocimiento de los derechos de los pacientes y de su calidad de vida.

La propuesta en cambio no presenta ningún aspecto de mejora, traiciona el espíritu de la ley y repropone la lógica de una extensa manicomialización. Además traiciona el derecho afirmado por la más general reforma sanitaria,¹²⁹ del derecho universal a la asistencia pública, entregándola al sector privado. Otras propuestas de ley anteriores, aunque también discutibles, y que todavía reconocían ciertos principios de fondo, no han recibido opinión favorable de la mayoría, sea técnicos que familiares, y han sido rechazadas.

La propuesta actual va rechazada radicalmente. Podría todavía de ser la más peligrosa, porque el clima político actual, que funda su filosofía sobre el control y la represión juntas a una pasividad que circula en nuestra sociedad, que parece aceptar todo sin comentarios, pueden determinar que esta, que es la peor de las propuestas de modifica de la Ley 180, pueda ser aprobada por la Comisión Parlamentar, pasar entonces a la discusión en Parlamento y ser aprobada por la actual mayoría, que ubica en el control social el corazón de su estrategia política.

* Psiquiatra, primer asistente de Franco Basaglia, ha participado desde el principio en el movimiento por él producido.

129 La Ley 180 de reforma sanitaria del marzo 1978, en el diciembre del mismo año, ha sido incorporada en la Ley 833 de reforma sanitaria fundada sobre el derecho universal y gratuito a los tratamientos otorgados por el servicio público, valorizando la medicina de comunidad e importancia de la intervención territorial en la misma medida de la intervención hospitalaria y que privilegia la continuidad terapéutica y la prevención.

Por lo que concierne los actuales servicios territoriales realizados por una asistencia alternativa a la manicomial, el problema parece más complejo.

La Ley 180, 10 años después ser aprobada, ha sido complementada por un Proyecto Objetivo que ha indicado sobre cuales servicios debería apoyarse la asistencia psiquiátrica territorial. La organización se funda sobre el Departamento de Salud Mental (DSM).

El DSM representa el complejo integrado de servicios y de las estructuras articuladas en los equipos territoriales psiquiátricos en grado de hacerse cargo, en regime de continuidad terapéutica, de la totalidad de la demanda psiquiátrica con el objetivo de promover y tutelar la salud mental.

Los *equipos psiquiátricos* son unidad operativas guiadas por un director y son constituidos por profesionales con diferentes funciones y competencias que realizan la multiprofesionalidad y la multidisciplinariedad, en grado de dar respuesta a las diferentes demandas de intervenciones socio-asistenciales. Es previsto 1 operador por cada 1,500 habitantes.

El DSM está compuesto por las siguientes estructuras:

- a. Centro de Salud Mental (CSM)
- b. Servicio Psiquiátrico de Diagnostico y Tratamiento (SPDC)
- c. Centro Diurno (CD)
- d. Day Hospital (DH)
- e. Estructuras Residenciales (ST)

Centro de Salud Mental

Es la unidad organizativa que coordina y desarrolla, en un ámbito territorial definido, las funciones de programación, articulación, integración y verificación de las actividades e intervenciones. Tiene la tarea de tomar en carga global el enfermo mental, de gestionarlo, de indicar los proyectos de asistencia, cura y rehabilitación. Del CSM dependen todos los otros servicios territoriales y se pone en relación de colaboración con todas las otras instituciones del territorio de competencia en referencia a temáticas de salud mental, y es la sede física de la dirección del equipo. Funciona 12 horas por día por los siete días de la semana.

Servicio Psiquiátrico de Diagnostico y Tratamiento

Se trata de la unidad organizativa que otorga tratamientos psiquiátricos voluntarios u obligatorios en regime de internamiento y se hace cargo de la definición diagnostica y de la programación del proyecto terapéutico individual, que se realizará en las otras estructuras de DSM o en regime domiciliario. Realiza actividades de consulta hacia los otros servicios o divisiones hospitalarias, en el contexto del Departamento de Urgencia-emergencia o de primer auxilio. Es prevista una cama cada 10.000 habitantes, cada unidad tiene hasta 15 camas. Funciona las 24 horas todos los días.

Day Hospital

Se trata de una unidad organizativa semiresidencial. Recibe pacientes en las horas diurnas y realiza actividad terapéutica en alternativa al internamiento, con intervenciones farmacológicas, psicoterapéuticas y de rehabilitación, determinadas por el CSM. Funciona 8 horas por día por 6 días de la semana.

Centro Diurno

Es una unidad organizativa semiresidencial, situada en ámbito territorial, que recibe pacientes con dificultad de relaciones interpersonales y sociales. Se realizan actividades de carácter recreativo-resocializantes, para pacientes con reducidas capacidades y bajo nivel de funcionalidad social. Pero también intervenciones más estructuradas, finalizadas a la mejora de las habilidades relativas al auto cuidado, a la autonomía personal y a las relaciones interpersonales para pacientes con más capacidades y mejor estructurados, con la previsión de la inserción del paciente en actividades productivas de diferentes tipos. Funciona 8 horas por día por 6 días de la semana.

Estructuras Residenciales

Se trata de estructuras extrahospitalarias que reciben pacientes en las 24 horas y que necesitan intervenciones terapéutico-rehabilitativas. Su objetivo es la recuperación funcional y social, con mejora de la calidad de vida y la conquista de los derechos de ciudadanía. Son estructuras flexibles y abiertas, a protección diferenciada, en referencia al grado de discapacidad de los beneficiarios.

Estas entonces las indicaciones legislativas, pero para evaluar hoy en día la situación italiana, que se presenta no homogénea en todo el territorio nacional, sobretodos en referencia a la gestión de estos servicios, es importante, a mi parecer, evidenciar el objetivo de la experiencia basagliana.

Principios del movimiento de Franco Basaglia

La abolición del manicomio, aunque importante porque ha demostrado en la práctica su inutilidad en el tratamiento del trastorno mental, no puede ser reducido al puro hecho legislativo, sino el verdadero sentido de su superación está en la superación de la lógica que lo sostiene, lógica de atropello, de exclusión, de objetivación y de no reconocimiento de valores y derechos del otro.

Los principios de aislamiento, orden institucional, autoridad, que sostienen el paradigma manicomial¹³⁰, son puestos en crisis por la acción teórica de Basaglia.

La lucha anti-institucional y de puesta en discusión del saber como poder, la demistificación de la psiquiatría como no ciencia sino ideología que justifica la realidad manicomial y que la

¹³⁰ Según Tomas Kuhn el paradigma va entendido como el conjunto de aquellos hechos o presupuestos que realizan el éxito de un proceso científico que, realizándose en el tiempo, los confirman; en este sentido se refiere a la realidad manicomial, se habla a propósito de paradigma manicomial.

sustancializa, se actúa a través de un proceso de democratización y liberalización que llegan a atribuir una dimensión ética a la locura.

Como afirma Carlo Viganò¹³¹, psicoanalista de orientación lacaniana, se puede trazar un paralelismo entre Basaglia y Lacan, que reconocen en la perspectiva epistémica de Karl Jaspers un paralelo punto de partida que los conduce hacia una lucha anti-institucional, por uno dirigida hacia el manicomio, por el otro hacia la Universidad, y al mismo tiempo identificar la gestión del saber como poder. Este paralelismo se sustancia propio en la confluencia hacia la dimensión ética.¹³²

En la realidad italiana hoy, si es verdad que no hay más manicomios, el paradigma manicomial se presenta en diferentes modalidades, con el riesgo de contaminar los actuales servicios, es decir aquellas estructuras alternativas territoriales en donde debería desarrollarse por lo menos una correcta relación terapéutica.

La característica de estas estructuras debería ser la flexibilidad y ser al altura de crear espacios en donde, la persona con malestar, debería encontrar un clima favorable para expresar sus necesidades, sus pensamientos, sus angustias, sus sueños y sus deseos; lugares en donde debería lograr a elaborar respuestas junto con los otros, en un libero encuentro de subjetividades. Sujetos entonces que buscan establecer modalidades de relacionarse y contratos sociales en un clima de reciproco respeto y reconocimiento.

A menudo en cambio **la respuesta es reductiva**, sea farmacológica, sociológica o psicoterapéutica, no toma en cuenta la complejidad de las problemáticas y del sentido de los mensajes, a menudo cifrados, que la persona con malestar y en busca de ayuda lanza. Se reproduce entonces un clima de reificación, de objetivación, de subordinación y de sometimiento, no así violento como en el manicomio, pero igualmente institucionalizante, regresivo y destructivo que produce neo-cronicidad.

A menudo el recurso a una ética terapéutica como solución de problemas de vida y por lo tanto la medicalización de los problemas parece ser el único remedio. Como dice Galimberti¹³³, filósofo y psicoterapeuta que enseña en la Universidad de Venecia: "Estudiantes estresados, mujeres próximas a parir que temen la depresión *postpartum*, trabajadores despedidos buscan el recurso de una asistencia psicológica; o se le da un remedio farmacológico a niños angustiados con el Prozac o a niños hiperactivos y con trastornos de déficit de atención con el Ritalin".

Se trata de remedios reductivos, que no toman debidamente en cuenta los problemas reales que necesitaría de otros tipos de remedios, algunos sencillos, como una mejor preparación a los exámenes o un trabajo, otros más complejos. Para estos últimos se trata de enfrentarse a un problema de fondo ligado a la comunicación en la sociedad actual en la cual se registra una carencia de los lazos familiares, sin comunicación creíble (a menudo los niños se confían a baby-sitter que no desarrollan algún papel activo), por lo tanto el fármaco sustituye una falta de

131 C. Viganò - *Psichiatria non Psichiatria*- Ed. Borla, Roma, 2009

132 La sugerente tesis de Viganó merecería una mayor descripción, pero nos conduciría lejos del tema que estamos abordando y que concierne la relación entre psicoanálisis e instituciones públicas.

133 U Galimberti-*I miti del nostro tempo*- pag.136-147, Feltrinelli, Milano, 2009

comunicación y a la intervención psicológica se delega la resolución de ansiedades y angustias originadas por problemas reales.

Estos son ejemplos de una neo-manicomialización, porque se dan respuestas preformadas y univocas, sean farmacológicas o psicoterapéuticas, a problemas diferentes y no se da respuesta a las reales necesidades de las personas. Se trata de una respuesta igual para todos, independientemente de la demanda.

Superar la separación propia del actuar manicomial, significa asumir sus propias responsabilidad de tratamiento, es decir hacerse cargo del enfermo con sus contradicciones, crear condiciones para que pueda tomar conciencia de su no sabido (*Unbewusst* freudiano), para efectuar aquellas elecciones que les permiten de "estar en el mundo con los demás".

Tratamiento y rehabilitación deben ser una sola cosa, no pueden ser momentos separados, sino actos de un único proceso que no conciernen solo al paciente y a su curador, sino tiene que ser bajados en el tejido social y en la realidad del cotidiano.

Como dice Franco Rotelli: " Basaglia ha puesto una cuestión ética es decir sobre cuales valores establecer un contrato social y sobre cuales puntos bases establecer las modalidades de su propio relacionarse."¹³⁴

Por otro lado el mismo Basaglia afirma: "En el campo de la psiquiatría las luchas han demostrado, y la nueva ley lo testimonia, que la asistencia a los enfermos mentales no puede ser gestionada como en el pasado. La destrucción del manicomio no quiere decir entonces abandono del enfermo a si mismo, sino quiere decir crear las premisas para que él pueda ser seguido en manera mejor y ayudado en aquellas que son sus reales dificultades"¹³⁵.

Basaglia entonces mientras niega la objetivación y reconoce el valor y el derecho a la diversidad, al mismo tiempo reivindica el derecho a un espacio en donde la subjetividad pueda expresarse, en donde el sujeto adquiere responsabilidad en la vida de relación con los otros a través de una toma de conciencia del propio estar en el mundo. Un espacio para confrontarse en una libre relación en donde – como dice Basaglia- el *Nosotros* antecede el *tu y yo*, en donde el encuentro con el otro representa un reciproco intercambio de experiencia y confrontaciones. La enseñanza que se desprende de eso es que cualquier técnica tiene que ser al servicio de un proyecto de libre reciprocidad, para un cambio finalizado a una equilibrada expresividad de la subjetividad en relación con los otros.

Se trata al mismo tiempo de una toma de conocimiento del si que implica ambos actores del encuentro en un campo con los otros para manifestarse en el mundo.

Superar el hospital psiquiátrico no quiere decir haberse liberado del enfermo, menos aún de la enfermedad, no se puede pensar de haberlo entregado definitivamente a una sociedad que aún hoy lo rechaza, a una sociedad que lo sigue poniendo en sus márgenes. Nuestra elección de médicos nos mantiene ligados al enfermo y de nuevo esto significa compartir con él las contradicciones. Eso quiere decir que en el momento en que negamos el papel de control que

134 F.Rotelli- "*Quale pratica per la salute mentale alla fine di un secolo di riforme?*" – La Psicoanalisi, n.25, p.95, Astrolabio,Roma,1999

135 F. Basaglia- *Scritti*- vol.II, p.478, Ed. Einaudi, Torino,1982

nos quieren que asumimos y rechazamos la exclusión del enfermo, al mismo tiempo tenemos que atenderlo y tenemos que gestionar el intento de una suya reinserción en el ámbito social.

Curar quiere decir toma en carga de quien recurre a los tratamientos del servicio creando un espacio vital a su entorno, empezando por sus exigencias y sus necesidades y, esta vez, no más en un espacio otro y separado, con funciones de puro control, sino en el contexto social, así que la toma en carga sea verdaderamente responsable y completa. Pero también la implicación se amplía por incluir más sujetos, en el sentido que no se detiene a los operadores como en la Comunidad Terapéutica, sino implica otros diferentes sujetos sociales (administradores, consejeros de barrio, docentes, empleadores, juez, etc.).

Así la situación empuja a buscar nuevos espacios, nuevas ocasiones en las cuales sea posible realizar experiencias de confrontación y encuentro; siempre tomando en cuenta técnicas y experiencias que, sobretudo en los últimos treinta años, se han afirmado.

Al mismo tiempo es necesario no hacer uso de técnicas específicas como modalidad de sedación de la angustia que esta modalidad de trabajo puede agarrar el operador, sino, otra vez, es importante vivir dialécticamente las contradicciones de lo real y crear constantemente situaciones alternativas. Solo en esta manera se logrará a dar sentido y valor al termine terapia.

Por cierto todo eso nos obliga a confrontarnos con un sistema económico y social que tiende a mascarar nuevos y más refinados procesos de exclusión hacia el diferente, hacia él que infringe la norma, que a menudo pone en discusión y en crisis reglas y dinámicas de un vivir social, determinado por convenciones y relaciones de poder considerados como naturales pero que no lo son. La puesta en discusión entonces, practica y cotidiana, de un sistema que busca de proponer soluciones seudo científicas y técnicas para no dejarse implicar en un proceso de proyecto comunitario. Se trata de un proceso que se realiza a través de pequeños actos, que todavía deben reconocer continuidad, deben producir implicación y solidaridad, deben fundarse sobre la mutua confianza. Para una utopía¹³⁶: *un común proyecto que compromete y vuelve sujetos activos todos los que entran en contacto con una realidad que quiere evolucionar o mejor que quiere cambiar implicando todos, aceptando de ser puestos en crisis por lo que es otro y que expresa una diferencia, haciéndose contaminar por esa.*

El proceso de liberación que Basaglia propugna no es solo la liberación de la reclusión del manicomio, que todavía es un presupuesto necesario, sino un proceso de participación, de responsabilización y de toma de conciencia a través una reciprocidad de relación y de reconocimiento reciproco. Esto significa solidaridad que brota del respeto de los derechos y de la dignidad de cada uno, implica una responsabilidad del papel actuado que implica un compromiso en un interés común. Problemas, exigencias, necesidades emergentes, pero también el mundo de lo simbólico, de los deseos, de los propios sueños en sus diferencias y diferentes representaciones, deben ser sustraídos al sentido común y deben encontrar tierra fértil para la búsqueda de modalidades de relaciones con el otro y los otros. Solo de este modo es posible dar un sentido y un significado a la demanda de reciprocidad de relaciones, es decir dar un sentido al **ser en- al ser con- para entender donde, porque y con quien estamos- donde queremos y podemos ir y con quien.**

¹³⁶ Utopía en este caso es lo opuesto de ideología en el sentido de los AA. Anglosajones. Es decir como cobertura de las contradicciones, mientras que la utopía se dirige hacia la realización de un proyecto que es signo de cambio y que cuando se proyecta parece imposible su realización. La utopía es entonces empuje vital, mientras que la ideología es funcional a la conservación del existente.

Hacia el anhelo de Freud

Se terminó de imprimir en febrero de 2012 en los talleres de

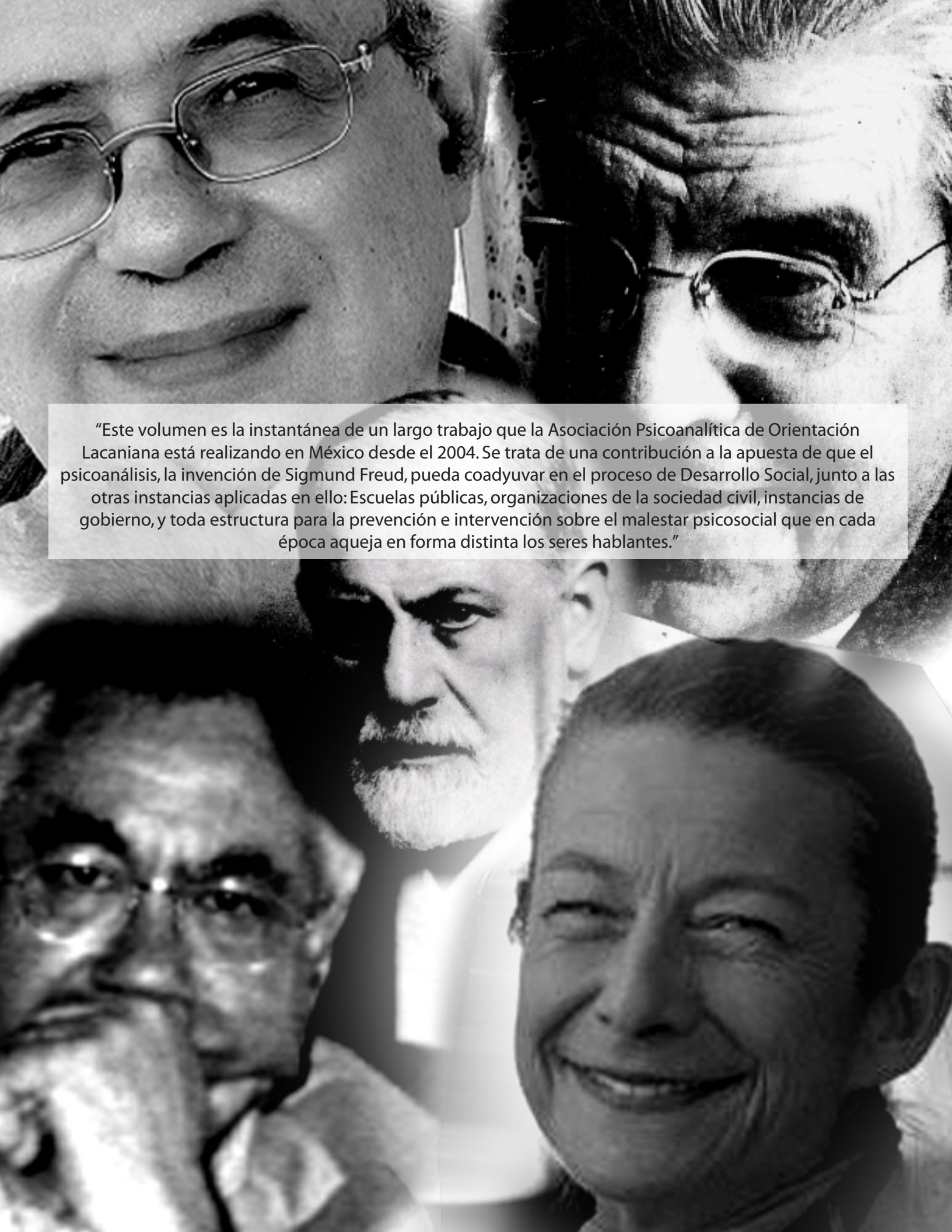
El tiraje fue de 1,000 ejemplares

© 2012

Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana, A.C.

Cerrada Chamilpa 13, Colonia Santo Domingo , Delegación Coyoacán

04369 México D.F.”



"Este volumen es la instantánea de un largo trabajo que la Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana está realizando en México desde el 2004. Se trata de una contribución a la apuesta de que el psicoanálisis, la invención de Sigmund Freud, pueda coadyuvar en el proceso de Desarrollo Social, junto a las otras instancias aplicadas en ello: Escuelas públicas, organizaciones de la sociedad civil, instancias de gobierno, y toda estructura para la prevención e intervención sobre el malestar psicosocial que en cada época aqueja en forma distinta los seres hablantes."