

“El niño impulsivo y agresivo en el contexto escolar”

**Carrera de Especialización en Psicoanálisis con
Niños
U.C.E.S**

**María Alicia Olmos
2012**

INDICE TEMATICO

Introducción

Introducción	4
Delimitación del problema.....	6
Descripción del estado del arte.....	8
Marco teórico y enfoque metodológico.....	19
Bibliografía.....	19

Cap. I

El desborde.....	23
La constitución subjetiva.....	25
Pulsión y socialización.....	27
Actuar para no hablar.....	29
La angustia como disparador de la acción.....	30
Pasaje al acto y acting out.....	31
Pasaje al acto y transferencia.....	32
Bibliografía.....	36

Cap. II

El aporte desde la teoría de M. Klein.....	38
Sadismo- anti socialidad y Súper Yo.....	38
Bibliografía.....	42

Cap. III

El aporte de la Teoría de F. Dolto	43
Las castraciones.....	43
Bibliografía.....	46

Cap. IV

La teoría de D. Winnicott.....	48
Un trastorno del carácter.....	51
El abordaje del problema que plantea Winnicott.....	52
Del personal a cargo.....	55
Los objetivos terapéuticos.....	57
Las dos caras: la agresión y el amor.....	59
La capacidad de preocuparse por el otro	61
Bibliografía.....	62

Cap. V

Un caso: Brian, el niño sin escuela.....	63
La impronta traumática temprana.....	68
La convivencia familiar.....	69
Otra escuela.....	71
Una emergencia (noviembre/08).....	73
Entrevista con Brian.....	75
Algunas producciones.....	76
Observaciones-.....	77

Urgencia de la demanda, urgencia en la intervención.....	79
Bibliografía.....	80
Anexo: producciones gráficas.....	81

Cap. VI

Apreciaciones finales.....	84
Bibliografía.....	88

Introducción

El presente trabajo **final** se efectúa en el marco de la Carrera de Especialización en Psicoanálisis con Niños, dictada por UCES en conjunción con la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires.

Representa, **también** una búsqueda personal a una serie de interrogantes, que la práctica profesional de la Psicología y la Psicopedagogía impone, a quienes recorremos instituciones educativas de carácter público. Día a día nos encontramos con la demanda de atención de niños que, por su nivel de descontrol corporal, ponen en peligro no sólo su propia integridad sino también la de sus compañeros.

Constituyen, por esto último, problemas irresolubles para docentes y directivos, quienes desbordados frente a quejas y exigencias de los otros padres, optan por el alejamiento del alumno a través de la suspensión, la reducción horaria o la no renovación de la matrícula. Medidas que no ofrecen alternativas de solución al problema visto desde el sufrimiento del niño y su familia.

“No estamos preparados para tratarlo, es malo, los otros chicos le tienen miedo, algunos padres amenazan con sacar a sus hijos, necesitamos dos o tres maestros para contenerlo en sus ataques”.

Estas y otras quejas similares brotan apresuradamente al psicólogo educacional en una mezcla de desafío, de desahogo y también de realidad.

La situación escapa al encuadre escolar tradicional y requiere de recursos especiales para su abordaje: una cuota extraordinaria de dedicación y motivación profesional.

El aprendizaje se nutre del interés, decía J. Piaget (**no encuentro en que libro de Piaget lo leí**). En este caso, el interés se mueve por la urgencia de la demanda, la solicitud de una verdadera intervención en crisis, que ciertas veces nos plantea, cuando la palabra no **alcanza** para contener, cuál sería la intervención más adecuada.

También se ha dicho que más importante que la lectura es la re-lectura. Por ello he intentado una síntesis conceptual en base a los diferentes apuntes bibliográficos y de otras instancias de formación, que me han ido acompañando a lo largo de múltiples interrogaciones desde la práctica profesional.

Cómo búsqueda primaria, la necesidad de aprender, sabiendo que los destinatarios de este escrito serán colegas con su propio y ya solidificado recorrido profesional, no esperando enseñar, sí al menos compartir con ellos algunas reflexiones personales sobre el tema.

Delimitación del problema

La violencia representa un fenómeno calificado de diferentes formas: violencia escolar, física, institucional, de género, de estado, violencia simbólica, violencia familiar. Un hecho que encubre una cuestión de grado, según como se la interpreta, la valoración de quien observa el problema y una delimitación de lugares y responsabilidades, la víctima, el victimario. Que un acto sea desviado depende de cómo reaccionan las otras personas frente a él y de como se lo califica públicamente pues existe un relativismo social. (Mollo, 2010)

La perspectiva también varía según se enfoque el problema de la **agresión** y la impulsividad como un hecho posible de ubicar en la escuela, hacia la escuela o, proveniente de la misma institución escolar. Plantea también cuestiones derivadas de los límites, de la moral y la ética. La ética supone el reconocimiento y el respeto por el semejante, es trascendente, mientras que la moral es histórica. (Bleichmar, 2008).

La definición: comportamiento antisocial e impulsivo en el contexto escolar, alude por lo tanto a varios significados que pueden abarcar desde la indisciplina, el maltrato a pares o bullying, el ciber bullying, el vandalismo, la violencia física y el acoso sexual. (Maldonado, 2010)

No hay duda que en este tema se entrecruzan, la realidad social, familiar, la institución, y el sujeto que construye su subjetividad en su seno.

Violencia escolar, violencia en la escuela, violencia entre escolares, definiciones de un problema actual, 43 % de las consultas, (Torres, 2007) que motiva múltiples discusiones en diferentes ámbitos.

Tiempos convulsionados que requieren de recursos extras y que cuestionan a la institución escolar en su tradicional función de la enseñanza.

Susceptibilidad, irascibilidad, fragilidad yoica, resumen en una primera mirada, la realidad psíquica de muchos niños que en las instituciones escolares muestran su conflicto de manera explosiva. El niño violento parece estar siempre a la defensiva, rara vez reconoce ser el iniciador del conflicto, intenta explicar (se) su accionar como respuesta a un ataque externo, por el cual ha sido ofendido y se vio obligado a defenderse. La motricidad como expresión de la erogeneidad (Torres, 2007).

“Esa tonalidad afectiva de alto voltaje desborda con frecuencia las capacidades psíquicas de ligazón, dando lugar a sensaciones de ansiedad o pánico incontenibles y, sobre todo a una angustia peculiar. No existe aquí señal de alarma ni anticipación. Irrumpe de modo masivo una angustia arcaica ligada a sensaciones de intrusión o de exclusión, a veces de fragmentación, se trata de una angustia traumática que comporta el terror a la aniquilación subjetiva”. (Lerner- Sternbach, 2009, pág. 140)

El recorrido de este trabajo intentará delimitar un marco conceptual desde el Psicoanálisis de Niños para **explorar** el problema de **un** niño impulsivo-agresivo y las **relaciones** de esta problemática **con** el ámbito escolar, orientado por el **siguiente interrogante**:

¿Cuáles son las características de la impulsividad y la agresión de un niño en el contexto escolar?

Un eje conductor a manera de hipótesis diagnóstica sostiene el esfuerzo de esta búsqueda intelectual (teórico-clínica):

La escuela como lugar de socialización cumple una acción irremplazable en niños impulsivos y con trastornos en la socialización. Su impacto es doble, cualitativo y cuantitativo, como representante simbólico de la represión y por el espacio temporal que ocupa en la infancia.

Para que esta función irremplazable pueda llevarse a cabo, debe partirse de aceptar la diversidad y el derecho a la educación de todos los niños e instrumentar dispositivos especiales que incluyan la infraestructura edilicia, la presencia de auxiliares docentes que complementen la tarea del maestro, considerar la cantidad de niños por grado y prestar especial atención a la formación docente. Consideraciones que derivan de políticas educativas y que suponen una inversión en prevención primaria.

Descripción del estado de arte:

Las publicaciones actuales que abarcan la problemática del niño impulsivo y violento en el ámbito escolar, pueden ser agrupadas en tres grandes enfoques:

El enfoque biologista:

Derivado principalmente de las llamadas neurociencias, de alto impacto pues las neurociencias cognitivas ocupan el primer rango en la investigación llamada académica. (Rousillon 2009)

Desde este enfoque, que pone el acento en lo biológico, (Joselevich 2003- Scandar 2003) se relaciona la impulsividad, la agresión y la atención. Se describen diferentes cuadros a los que se les atribuye origen genético que producen trastornos de las funciones corticales superiores, o alteraciones de la regulación de neurotransmisores. (Tallis 2007)

La antiguamente denominada Disfunción Cerebral Mínima se describe en la actualidad como Desorden por Déficit de Atención (ADD), con o sin hiperkinesia e impulsividad (ADHD). (Moyano Walker 2004).

En este cuadro se describen un conjunto de conductas no siempre sencillas de delimitar “refiriéndose al mismo tipo de niños, se llegaron a contar más de 49 maneras

distintas de nombrar el mismo cuadro, lo que condujo a la necesidad de uniformar criterios” (Tallis 2007, pág. 196)

El común denominador parece ser las dificultades escolares, más allá de la labilidad atencional, el movimiento excesivo, el oposicionismo y la conducta antisocial. (D.S.M IV, 2000).

Comportamientos que repercuten principalmente en el ámbito escolar, desde el cual se generan las consultas, pues el niño deambula, conversa o pelea con sus compañeros, y esto afecta su rendimiento. Siendo por lo tanto el maestro quien principalmente solicita la consulta psicológica, psicopedagógica o médica. (Gratch 2001)

La relación del problema con el componente orgánico, ya sea lesión en la corteza pre frontal o disfunciones neurológicas o químicas, no siempre es posible de demostrar, pues no existen marcadores biológicos (Tallis 2007) lo cual genera controversias en relación al diagnóstico y al tratamiento que incluye el abordaje médico y la administración de fármacos al niño. (Benasayag 2007)

Esto motiva discusiones y controversias que convoca a educadores, psicólogos, pediatras, neurólogos, sobre lo que se ha definido como “medicalización de la infancia”, o “sobre diagnóstico” (Janin 2007)

Al tratarse de un problema tan amplio, la discusión puede encaminarse a la influencia de intereses del mercado que fuerzan una lectura reduccionista, dejando fuera aspectos centrales como la realidad de la escuela actual o la historia individual del niño y su familia. (Fernández 2003)

Se cuestiona también el fundamento de un diagnóstico basado en manuales surgidos como proyecto de la Asociación Americana de Psiquiatría, fuertemente influidos por los intereses de la industria farmacéutica.

Manuales que se guían por criterios ligados a lo manifiesto, según un código descriptivo único que facilite un abordaje principal, la prescripción farmacológica y dificulta la articulación con una psicopatología basada en otras premisas, como lo es la psicoanalítica. (Rojas 2007)

En esta línea se advierte también, la distorsión derivada de un afán evaluador y clasificador del sufrimiento humano: “Ninguna forma de cura psíquica, por definición, puede ser objeto de peritajes, como un remedio o un tratamiento médico. La cura no es

ni una técnica ni un acto de cirugía, tampoco es un medicamento, sino una experiencia singular que transforma al sujeto. Lo que muestra la historia moderna de las enfermedades del alma es que la diversidad es necesaria para comprender mejor la subjetividad humana”. (Roudinesco 2005, pág. 99)

“No es casual que el DSM-II cite 180 categorías diagnósticas; el DSM-III-R, 292; y el DSM-IV, más de 350. Por lo que se sabe, el DSM V, en preparación, planteará, gracias al empleo de un paradigma llamado, dimensional, muchos más trastornos y también nuevos espectros, de modo tal que todos podamos encontrarnos en alguno de ellos. Consideramos que este modo de clasificar no es ingenuo, que responde a intereses ideológicos y económicos y que su perspectiva, en apariencia, a teórica, oculta la ideología que subyace, la concepción de un ser humano- máquina, robotizado, con una subjetividad aplanada, al servicio de una sociedad que privilegia la eficiencia. Esto también se expresa en los tratamientos que suelen recomendarse en función de ese modo de diagnosticar: medicación y tratamiento conductual, desconociendo nuevamente la incidencia del contexto y el modo complejo de inscribir, procesar y elaborar que tiene el ser humano. Los diagnósticos dados como rótulos pueden ser nocivos para el desarrollo psíquico de un niño, en tanto lo deja siendo un trastorno de por vida. El sufrimiento infantil suele ser desestimado por los adultos y muchas veces se ubica la patología allí donde hay funcionamientos que molestan o angustian, dejando de lado lo que el niño siente.” (www.forumadd.com.ar).

El enfoque en lo contextual:

Desde esta perspectiva, la impulsividad y la conducta antisocial en el ámbito escolar, engloban desarrollos teóricos y líneas de investigación en categorías que se presentan definidas como: “violencia escolar, agresividad e indisciplina en la escuela”. (Míguez. 2008- Garay 2001- Ruggiero 2009)

Desde un enfoque institucional la violencia y agresión son consideradas desde una perspectiva que va más allá del alumno violento y su comportamiento individual. (Fernández 2001-Levín 2012.)

Una nueva temática en la pedagogía, la llamada “convivencia escolar”, incluye intervenciones y propuestas concretas para alcanzar estilos de convivencia institucional

más democráticos, en base a la cooperación, la tolerancia y a la inclusión. (Maldonado 2010) (Moriña Diez 1999) Prácticas actuales con respaldo legal a través de resoluciones y disposiciones gubernamentales. En el ámbito de la provincia de Córdoba, por ejemplo, los “acuerdos de convivencia” (Resolución 149/2010, Ministerio de Educación, Córdoba), se imponen a las escuelas con el objetivo de aceptar la diversidad y sostener la inclusión de todos los alumnos en el sistema educativo.

En este contexto algunos abordajes institucionales proponen tutorías, consejos consultivos, proyectos por áreas, aprendizaje cooperativo y talleres de convivencia, para abordar la violencia escolar. (Poggiolini de Cano 2005, Darino-Gómez Olivera 2002, Ianni- Pérez 1998, Darino 2002)

También a nivel de currículum escolar, se plantea la necesidad de incluir temas como la expresión emocional, las relaciones interpersonales y el desarrollo de competencias sociales. (Coronado 2008).

El conflicto interpersonal, es reconocido como expresión de malestar no solo individual sino como oportunidad de cambio y crecimiento institucional. (Fernández 2001)

Otros trabajos describen recursos técnicos en base al diálogo que promueven una convivencia institucional democrática y que permiten abordar la violencia en la escuela de manera preventiva. En esta línea se encuentran la mediación, el arbitraje y la negociación como técnicas de resolución de conflictos. (Girard-Koch 1997, Imberti 2001.)

Impulsividad, violencia y encuadre institucional son temas que aparecen relacionados en trabajos que plantean no solo la importancia de las pautas de convivencia como recurso preventivo y de abordaje, sino que demuestran también la relación favorable que puede observarse entre la pertenencia institucional, la motivación para el aprendizaje y la disminución de episodios de violencia en la escuela. Se pone en evidencia que cuando en la institución se vive un ambiente democrático, no autoritario, que favorece el diálogo y la comunicación, y se valora el esfuerzo de los alumnos, con prácticas pedagógicas que facilitan la participación, disminuyen los episodios de violencia. Desde esta perspectiva, más que la condición social del alumno, su grado de

integración a un proyecto educativo, aparece como una variable predictora de violencia en la escuela. (Míguez 2008)

También en esta línea, una perspectiva teórica posible la constituye el pensar la violencia en las escuelas como un síntoma actual de la destitución institucional, del agotamiento del estado nación y de sus instituciones de vigilancia. (Lewkowicz 2004)

Se interpreta así, que la subjetividad ciudadana conformada en base a dispositivos disciplinarios es remplazada ahora por una subjetividad surgida al amparo de una institución inconsistente, regida por leyes particulares y temporarias.

“La subjetividad no es efecto de un panóptico exterior que vigila, sino de la amenaza de exclusión que controla”. (Lewkowicz 2004, pág. 37).

Vivimos en una sociedad “desamparante”, (Rojas 2007), con escasas reglas que “habilita trastornos contextuales, intolerancia al ordenamiento escolar, indocilidad ante las normas y sus representantes, rasgos de pseudo-autonomía y desborde, frecuentes tanto en el aula como en el seno familiar”. (Rojas 2007, pág. 170)

“Desfondamiento institucional” que también explica la realidad de la familia contemporánea o posmoderna.

“La familia autoritaria dio lugar a la familia mutilada de nuestros días, hecha de heridas íntimas, violencias silenciosas, recuerdos reprimidos, tras perder su aureola de virtud el padre que la dominaba da entonces una imagen invertida de sí mismo, en la que se deja ver un yo descentrado, autobiográfico, individualizado, cuya gran fractura intentará asumir el psicoanálisis a lo largo de todo el siglo XX” (Roudinesco 2009 citado por Bianchi Vilelli, H. pág. 179).

Desde otra lectura, la indisciplina y la violencia en las escuelas, no sería un fenómeno completamente nuevo pues existen registros desde siempre de tensiones, de conflictos, hasta de maltrato físico en la interacción docente alumno.

Quienes se inscriben en esta línea menos crítica hacia la situación actual, reconocen un cambio en la perspectiva sobre el tema, derivado de una mayor sensibilidad frente a la violencia o de cierta nostalgia e idealización de una escuela del pasado, una escuela quieta, con lugares definidos y preestablecidos.

También en este enfoque pueden incluirse los trabajos que señalan la influencia de los medios de comunicación en la definición del problema de la violencia en las escuelas. (Goldenberg compiladores 2010)

“A los medios les interesa unir dos términos que mueven muchas representaciones, violencia con escolar, violencia con joven”. (Marzo 2011, López Molina, E., reunión equipos técnicos de la Subsecretaría de Igualdad, Promoción y Calidad Educativa Ministerio de Educación, Córdoba, en función de un episodio de enfrentamiento entre tres grupos de escolares de tres instituciones tradicionales de la ciudad de Córdoba, objeto de todos los noticieros de la ciudad).

La violencia y la impulsividad desde un enfoque institucional, ponen también en observación las reglamentaciones que regulan normas, sanciones y disciplina en la escuela. Al respecto ya no se discute sobre la necesidad de que la sanción en el ámbito escolar debe incluir una finalidad educativa, reparatoria y no solo punitiva, como así también la importancia de que el código de convivencia sea el resultado de una reflexión conjunta entre alumnos, padres y docentes.

Por último debe decirse que frente a medidas como la expulsión, el pase a otra institución, la suspensión o la reducción horaria del alumno con conductas violentas, existen planteos jurídicos acerca de los derechos de los involucrados, la criminalidad de los actos, los deberes y funciones de las instituciones educativas y las consecuencias sociales de la exclusión escolar.

El enfoque en lo intrapsíquico:

La violencia y la impulsividad desde un enfoque intrapsíquico pueden ser pensadas hoy, como nuevas formas de malestar en la cultura, expresiones de una subjetividad, inmersa en una cultura materialista y consumista y de recorridos infantiles con marcas traumáticas tempranas.

“Es sabido que las concepciones acerca de lo sano y lo enfermo varían a lo largo de las épocas y las sociedades, no sólo eso, cualquier noción acerca de lo patológico remite a cierta idea de salud o normalidad que es consonante con los ideales y mandatos de su tiempo. Así es que toda cultura oferta un abanico limitado de modalidades subjetivas estimuladas y socialmente reconocidas, con su contrapartida

de consignas y restricciones de época sancionados desde el superyó de la cultura, un tipo histórico-social y un tipo antropológico predominante”, (Sternbach 2009, pág. 138).

Nuevos tiempos con nuevos sufrimientos y enfermedades del alma con un denominador común, la falta de simbolización, el predominio de lo disruptivo, la dificultad para la representación y la expresión verbal. (Kristeva 1995).

En este sentido se describe un individualismo difuso, lábil en lo identificatorio y narcisista en el que predomina la tendencia a las soluciones adictivas y a la satisfacción pulsional inmediata. (Sternbach 2009)

Las denominadas patologías actuales (Muñoz. 2009), agrupan problemáticas como las adicciones, los ataques de pánico, la depresión, las accidentofilias, la violencia y la impulsividad, el área de la psicósomática y los trastornos de la alimentación.

Temáticas que predominan en los consultorios y animan discusiones sobre si constituyen estructuras clínicas en sí mismas o se superponen y asimilan a los cuadros psicoanalíticos clásicos. Al mismo tiempo que imponen abordajes interdisciplinarios.

La conducta violenta e impulsiva se describe dentro de los llamados cuadros narcisistas, cuyo eje se organiza alrededor del concepto de autoestima o estima de sí (Hornstein 2000, 2006, 2011.).

La autoestima es una experiencia íntima, un sentimiento surgido de la interacciones a lo largo de la vida entre el yo y el ideal del yo. Representa la magnitud del yo, residuo de una primitiva omnipotencia confirmada o no por la experiencia, la suma de identificaciones. Se trata de un sentimiento inestable, que fluctúa según las experiencias gratificantes o frustrantes. (Hornstein. 2006)

La estima de sí, constituye también, el requisito necesario para el funcionamiento de la represión, puesto que la existencia de un ideal, facilita tolerar la frustración derivada de la crítica parental y social encarnada en el súper yo.

El trastorno narcisista se pone en evidencia por su doble faceta de auto suficiencia y desvalorización.

Los escritos sobre el tema señalan en la base del trastorno, fallas tempranas en los vínculos primordiales, en el “suministro de espejamiento e idealización”, un déficit

en la provisión de las necesidades narcisistas del niño, que marcaron el proceso de constitución subjetiva. (Kohut. 1977).

La madre oscila siempre entre excesos, de gratificación o de frustración que provocan una excitación pulsional que desborda las posibilidades de elaboración del yo. Entre ese desborde, el yo debe enfrentar la doble angustia de intrusión y de separación, que se observa en ciertos trastornos narcisistas.

Se trata de personas con una gran fragilidad encubierta y susceptibilidad frente a la valoración de los demás.

El planteo básico de la problemática narcisista es: ¿quién es yo y cuánto valgo yo?

Kenberg, O. (2007) describe la presencia de un trastorno narcisista como la primera indicación en la clínica de un trastorno antisocial de la personalidad, además del exhibicionismo, la temeridad, una dependencia excesiva de la admiración y estallidos de inseguridad alternados con grandiosidad. Desvalorización hacia los demás como defensa contra la envidia, tendencia a la explotación junto a una gran incapacidad para depender realmente del otro. El estado básico lo constituye una sensación crónica de vacío y de aislamiento.

En la clínica de niños la denominación “trastorno narcisista no psicótico” (Rodulfo 2006.) agrupa un campo muy disperso de cuadros difíciles de encasillar en las estructuras clásicas, caracterizados por la impulsividad, la necesidad de un acompañante narcisista, que evite la desorganización, cierto predominio de lo visual, el descontrol motor, las dificultades para acordar con el entorno, la consecuente e intensa intolerancia a la frustración, la poca capacidad para discriminarse del otro y el escaso desarrollo de la pulsión epistemo fílica.

“Niños adhesivos, atentos a nuestra presencia, en la búsqueda de una aprobación nunca terminada de escribirse, en un vano acopio de suministros para la regulación de su autoestima. Estos niños se caracterizan por sus producciones toscas, simplificadas o esquemáticas”. (Rodulfo. 2006 pág. 26)

En esta línea, la conducta violenta e impulsiva aparece también como parte de los definidos pacientes fronterizos o borderline. (Lerner, H. 2009), (Andre, J. 2000).

Si bien el reconocimiento de pacientes difíciles de asimilar al encuadre psicoanalítico ya fue introducido por Freud en su desarrollo sobre narcisismo, fue el psiquiatra

inglés Hughes quien en 1884, utiliza la palabra “borderline” para describir a aquellos pacientes que pasaban permanentemente de uno a otro lado de la línea de la normalidad y la locura. Stern en 1938, los describe por su gran intolerancia al dolor psíquico, pero la profundización en el tema les corresponde a autores post freudianos como Winnicott, Kohut, Mahler, y Aulagnier. (Lerner 2009)

En la actualidad se reconocen cuatro subtipos de pacientes con esta problemática, en los cuales predomina el enojo, la dificultad para mantener una identidad cohesiva, los trastornos en los vínculos interpersonales y la depresión. (Lerner 2009)

Además de labilidad emocional, dependencia, conductas autodestructivas, adicciones y compulsiones, ansiedad difusa y sin causa aparente, la sensación de vacío y aburrimiento.

Se describe al problema borderline como una patología por déficit, vivencias tempranas traumáticas, que por no ser simbolizadas se repiten en un intento de inscripción. “Paradójicamente estas experiencias que no han entrado en el mundo simbólico han dejado sus marcas y seguirán pugnando repetitivamente hasta poder inscribirse”, es un retorno de lo escindido. (Lerner, H. pág. 42). (Zukerfeld 1999, 2005)

Se trata de un bebé malentendido que no fue bien escuchado ni bien interpretado. (Vecslir 2009)

“Las defensas predominantes son la escisión, la proyección de la agresión, la negación, la idealización y la omnipotencia. Que tratan de compensar funciones que no se constituyeron o muy precariamente como la discriminación sujeto objeto, la regulación de la autoestima, la capacidad para tolerar la angustia, la formación de los ideales, los recursos para la satisfacción del deseo.

“Vacíos de presencia y excesos de intrusión violenta”, con el común denominador en la clínica como profundo desprecio de los otros y de todo lo que ellos aportan, el sentimiento de desvalimiento que abarca todo. (Rother Hornstein 2009)

Estos cuadros expresan de manera muy rica cuáles son las vicisitudes del narcisismo patológico (Lerner 2009), la alteración se ubica entre el yo y el objeto.

Green (1999) indaga las relaciones entre el narcisismo y la pulsión de muerte, relación que denomina narcisismo negativo. Habla de desinvestidura, por una

depresión primaria, un estado de vacío que aspira al no ser, al no deseo. En esta línea Green describe a estos pacientes con más narcisismo de muerte que de vida.

“La coherencia teórica así como la experiencia clínica nos permiten postular la existencia de un narcisismo negativo que aspira a un retorno regresivo al punto cero, que se dirige a la inexistencia, la anestesia, el vacío, lo blanco”. (Green 1999, pág. 38)

Describe estructuras y transferencias narcisistas, conflictos cuyo eje central pasa por el narcisismo y que llevan a primer plano el planteo sobre la libido erótica y destructiva.

Desarrolla lo que ha denominado como “complejo de la madre muerta”, situación depresiva generada en el niño, no por la pérdida real del objeto materno, sino por la desatención sufrida a causa de que la madre se encuentra absorta ella misma por un proceso de duelo; una madre triste y desinteresada que se muestra distante y que genera en el niño una variedad de movimientos defensivos.

“Los narcisistas son sujetos lastimados, de hecho, carenciados desde el punto de vista del narcisismo, a menudo las heridas que aún llevan en carne viva no se limita a uno de sus padres, sino que incluyó a los dos” (Green 1999, pág. 18)

Entre los movimientos defensivos, Green menciona, la identificación con esa madre desvitalizada, una triangulación precoz con el objeto desconocido del duelo de la madre que desencadena un Edipo precoz y una pérdida de sentido, producto de la responsabilidad que el niño siente por el estado anímico de la madre. Al mismo tiempo que puede desencadenar un sadismo maníaco, en un intento por dominar y vengarse de esa madre abandonada.

La “ausencia materna” origina también una excitación auto erótica que lleva a la búsqueda de un placer sensual, puro, de órgano, sin ternura, sin piedad que se caracteriza, dice Green, por una reticencia a amar al objeto, un bloqueo del amor.

La influencia a nivel intelectual es la intensificación de la proyección para poner afuera aquello que debe ser rechazado y abolido adentro.

Bleichmar, H. (1997) diferencia patología “por trauma” cuando el objeto aterrorizó, culpabilizó, controló abusivamente y “por déficit” cuando éste no aportó algo

esencial para la constitución de cierta función: autoestima, auto apaciguamiento de la angustia, deseo, vivencia de potencia y eficacia.

Los autores citados coinciden en remarcar la dificultad del trabajo clínico con estos pacientes como así también la necesidad de flexibilizar el encuadre, señalando la importancia del analista y del análisis de la contra transferencia.

Se recomienda, “una escucha múltiple y plasticidad en intervenciones destinadas a aquellas vías de expresión del conflicto que se deslizan hacia el cuerpo y hacia la acción”. (Sternbach 2009, pág. 139) “Plasticidad, tolerancia, contención y firmeza. Una meta terapéutica, creativa y ética” (Rother Hornstein 2009).

“Sus gritos sonaban como sonidos vacíos de significado, que no encontraban expresión simbólica, afectos primarios irrepresentables.... Cómo llenar esos vacíos.... Cada tanto el teléfono se convertía en el único encuadre posible, la dirección de la cura no fue planificada, se fue gestando,...mis afectos contra transferenciales eran muy fuertes.... Enojo, cansancio. Mi objetivo fue llegar cada vez, un poco más a la aplicación del método analítico” (Vecslir 2009, pág. 61)

“Si bien las interpretaciones existían mi paciencia, el sostén, la permanencia del objeto-analista, tuvieron gran relevancia en este tratamiento” (Ulanosky 2009, pág. 102)

Se impone a veces la necesidad de dar indicaciones, incluir dispositivos vinculares para trabajar “in situ” las relaciones familiares” (Vecslir 2009).

La clínica con estos pacientes pone en discusión el problema de la neutralidad pues se trata de transferencias más complejas por el vínculo fusional que establece el paciente, volviendo imposible la existencia de un contrato estándar y de encuadres iguales para todos los pacientes.

Pueden despertar sentimientos de enojo, impotencia, frustración hostilidad y necesidad de rescate y salvación que lleven a la sobre involucración del analista.

“Capacidad del analista de soportar las proyecciones masivas erótico-agresivas como las transgresiones al encuadre” (Ulanosky 2009, pág. 104). Los vínculos interpersonales son inestables porque están al servicio de paliar necesidades no satisfacer deseos, el objeto debe calmar, sostener y ser incondicional, al igual que el analista.

Marco teórico y enfoque metodológico

El presente trabajo puede encuadrarse en el formato de una investigación cualitativa, con un diseño bibliográfico o teórico (Bonet 2009) que pone el foco en el psicoanálisis de niños, abordado desde los siguientes autores: Winnicott y su postura sobre el comportamiento antisocial, M. Klein y sus investigaciones sobre la agresividad y F. Dolto y su teoría de las castraciones.

Se ha realizado también el estudio de un caso. El estudio de caso permite “hacer una crónica, un registro de lo sucedido, reflejar situaciones, enseñar y contrastar efectos, relaciones y contextos presentes en una situación y/o grupos de individuos analizados. El estudio de caso permite aprender bastante sobre el sujeto de investigación o sobre el fenómeno de que se trate, alcanzar una mayor comprensión del tema-problema particular, conseguir una mayor claridad sobre un aspecto teórico concreto o indagar un fenómeno, población o condición general. Los estudios de casos pueden ser descriptivos, interpretativos y evaluativos”. (Bonet 2009, pág. 36)

El caso de este niño resultó el principal disparador de las presentes indagaciones, por la exigencia que impuso la consulta desde la institución escolar y desde el encuadre de la asistencia individual. Constituye además una muestra significativa, de una modalidad predominante de malestar infantil en el ámbito escolar.

La consulta fue realizada a un a E.P.A.E. (Equipo Profesional de Atención Escolar), organismos públicos que funcionan según un modelo definido como “intra sistema y extra institucional”, es decir se trata de equipos de atención interdisciplinarios

dependientes al Ministerio de Educación pero que operan fuera del ámbito particular de una institución escolar.

Estos equipos técnicos desarrollan actividades de asistencia (asesoramiento, orientación y/ o intervención), capacitación, actualización e investigación. Su accionar se define como: desconcentrado, pues operan en sedes en barrios de la capital y en ciudades cabeceras de departamentos de la provincia.

Y con un criterio de “interioridad externa”, lo cual implica que si bien los equipos forman parte del sistema educativo provincial (intra sistema), no constituyen parte del organigrama de una institución educativa específica (exterioridad), no conformando los históricos gabinetes psicopedagógicos adscriptos a un marco institucional exclusivo, manteniendo relativa autonomía. (López Molina 2008)

Bibliografía:

- Benasayag, León comp. “ADDH. Niños con déficit de atención e hiperactividad ¿Una patología de mercado?, Una mirada alternativa con enfoque multidisciplinario”, 1° ed. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Buenos Aires, 2007.
- Bonet, María F. y otros “Diseños e instrumentos en investigación cualitativa, módulo 4” 1° edición, 1° reimpresión, Ministerio de Salud de la Nación, Buenos Aires, 2009.
- Carli, Sandra “De la familia a la escuela, infancia, socialización y subjetividad”, 1era Edición, Ediciones Santillana, Buenos Aires 1999.
- Coronado, Mónica “Competencias sociales y convivencia, herramientas de análisis y proyectos de intervención”, 1era Edición, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires 2008.
- Darino, Marta Susana Gómez Olivera, Mirta “Resolución de conflictos en las escuelas, proyectos y ejercitación”, Editorial Espacio, Buenos Aires, 2002.

- Fernández, Alicia “Los idiomas del aprendiente, análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios”, 1° ed. 2° re impresión, res, Nueva Visión, Buenos Ai2003.
- Fernández, Lidia M. “Instituciones educativas, dinámicas institucionales en situaciones criticas”, 5° re impresión, Paidós, Buenos Aires, 2001.
- Garay, Lucía- Gezmet, Sandra “Violencia en las escuelas, fracaso educativo”, Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2001.
- Girard, Kathryn- Koch, Susan “Resolución de conflictos en las escuelas, Manual para educadores”, Editorial Granica, Buenos Aires, 1997.
- Goldenberg, Mario “Violencia en las escuelas”, Grama Ediciones, Buenos Aires, 2011.
- Gratch, Luis Oscar “El trastorno por déficit de atención, ADD-ADHD”, 1° re impresión, Editorial Médica Panamericana, Buenos Aires, 2001.
- Green, André “Narcisismo de vida, narcisismo de muerte”, 3° re impresión, Amorrortu, Buenos Aires, 1999.
- Ianni, Norberto Pérez, Elena, “La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción, hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención”, Paidós, Buenos Aires, 1998.
- Imberti, Julieta, compiladora “Violencia y escuela, miradas y propuestas concretas”, 1° ed., Paidós, Buenos Aires, 2001.
- Janin, Beatriz “Niños desatentos e hiperactivos, reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad”, 2da re impresión, Colección Conjunciones, Buenos Aires, 2007.
- Joselevich, Estrella compilado “AD/HD, qué es, qué hacer, recomendaciones para padres y docentes”, 1° ed., Paidós, Buenos Aires, 2003.
- Lerner, Hugo- Sternbach, Susana, compiladores, “Organizaciones fronterizas, fronteras del psicoanálisis”, 1era edición, 1era re impresión, Lugar Editorial, Buenos Aires, 2009.

- Levín, Eduardo D. “Agresividad y maltrato en el ámbito escolar: una nueva modalidad vincular” 1° ed. Biblos, Buenos Aires, 2012.
- Lewkowicz, I. Corea, C. “Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas”, 1ª ed., Paidós, Buenos Aires 2004.
- López Molina, Eduardo “Psicologías: de su transmisión y aplicación al campo educativo”, 1° ed. Ferreyra Editor, Córdoba, 2008.
- Maldonado, Horacio compilador. “Convivencia escolar, ensayos y experiencias”, 1° ed. 1° re impresión, Editorial Lugar, Buenos Aires, 2010.
- Míguez, Daniel (comp.) “Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual”, 1° ed., Paidós, Buenos Aires, 2008.
- Moriña Diez, Anabel “Una propuesta formativa en la tolerancia y el respeto a la diversidad”, Revista Aprendizaje Hoy Año XIX N° 42, Buenos Aires, Abril 1999.
- Moyano Walker, José María “ADHD, ¿Enfermos o singulares?, una mirada diferente sobre el síndrome de hiperactividad y déficit de atención”. 1° ed., Lumen, Buenos Aires, 2004.
- Mollo, Juan Pablo “Psicoanálisis y criminología: estudios sobre la delincuencia- 1° ed. Paidós, Buenos Aires, 2010
- Peusner, Pablo “El sufrimiento de los niños”, Editorial Letra Viva, 2da ed. Buenos Aires, 2009.
- Piaget, J “Seis estudios de
- Poggiolini de Cano, Mirta “La escuela en tiempos alterados, propuestas desde la psicopedagogía”, 1° ed., Editorial Lugar, Buenos Aires, 2005.
- Rojas, María Cristina “Perspectiva familiar y social”, en Janin, B. “Niños desatentos e hiperactivas, reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad”, 2da re impresión, Colección Conjunciones, Buenos Aires 2007.
- Rother Hornstein, María C. “Navegando hacia la identidad”, en Lerner, Hugo-Sternbach, Susana, compiladores, “Organizaciones fronterizas, fronteras del psicoanálisis”, 1era edición, 1era re impresión, Lugar Editorial, Buenos Aires, 2009.

- Roudinesco, Elizabeth “El paciente, el terapeuta y el Estado”, 1° ed. Siglo XXI, Editores Argentinos, Buenos Aires, 2005.
- Ruggiero, María Laura “Por qué se pelean los chicos en la escuela, cómo se desencadenan los conflictos”, 1era ed., Colección Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, 2009.
- Sánchez Sarmiento, Mercedes “Agresividad y Violencia”, Revista Digital Consecuencias, Edición N° 6, Junio 2011.
- Scandar, Rubén O. “El niño que no podía dejar de portarse mal”, Distal, Buenos Aires, 2003.
- Tallis, Jaime “Neurología y trastorno por déficit de atención: mitos y realidades”, en Janin, B. “Niños desatentos e hiperactivos: reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad”, 2da re impresión, Colección Conjunciones, Buenos Aires 2007.
- Torres, María Viviana “Agresividad en el contexto escolar”, 1° ed., Editorial Lumen, Buenos Aires, 2007.
- Ulanosky, Patricia “Fronteras, bordes, límites”, en Lerner, Hugo- Sternbach, Susana, compiladores, “Organizaciones fronterizas, fronteras del psicoanálisis”, 1era edición, 1era re impresión, Lugar Editorial, Buenos Aires, 2009.
- Vecslir, Mercedes “Las fronteras de la clínica”, en Lerner, Hugo- Sternbach, Susana, compiladores, “Organizaciones fronterizas, fronteras del psicoanálisis”, 1era edición, 1era re impresión, Lugar Editorial, Buenos Aires, 2009.
- Zukerfeld, Rubén “Psicoanálisis Tercera Tópica y Vulnerabilidad somática”, Lugar Editorial, Buenos Aires 1999.
- Zukerfeld, Rubén, Zonis Zukerfeld, Raquel “Procesos terciarios de la vulnerabilidad a la resiliencia”, 1° ed., Lugar Editorial, Buenos Aires 2005.

Cap. I: El desborde

“Entonces empieza una tarea que durará toda la vida y que consiste en dirigir o controlar su mundo interior, una tarea que sin embargo no puede ser iniciada hasta que el niño esté bien alojado en su cuerpo y sea capaz de diferenciar entre lo que está dentro y lo externo, así como entre lo real y lo fantaseado, su dominio del mundo externo depende del de su mundo interno” (Winnicott, D. “Escritos de pediatría y psicoanálisis” pág. 280.)

“Los impulsos agresivos no dan ninguna experiencia satisfactoria a menos que exista oposición”. (Winnicott, D. “Escritos de pediatría y psicoanálisis” pág. 290).

La violencia se nos presenta como una puesta en acto, una descarga desesperada, un contra ataque. Un despliegue de fuerza irracional que asusta. No alcanzan los argumentos, el individuo parece estar solo con su odio o, peor aún, solo contra todos. Ese ímpetu arrasador con el cual algunos niños expresan su descontento parece algunas veces no admitir freno alguno de la realidad externa.

¿Qué sucede dentro, en ese psiquismo, cómo se arma el torbellino interior que desborda al ambiente? ¿Qué pasa o que pasó con esos niños para que se conviertan en sujetos desesperados? O mejor aún, ¿por qué expresan su desesperación de esa forma? Desde la perspectiva del sujeto individual, cuando pensamos la conducta violenta necesariamente surgen las ideas de descontrol, impulsividad, fragilidad yoica, escasa tolerancia a la frustración, agresividad.

Niños que alternan estados de verdadera furia, donde se vuelve imprescindible la contención corporal y que, sin embargo son también capaces de entablar un diálogo

inteligente y cálido, generalmente en un contexto de dualidad. Expresión de la propia dualidad interna.

Comportamiento negativista, desobediente y hostil ante las figuras de autoridad, así como la dificultad para asumir las responsabilidades por errores que pudieran producir daños a otros, discusiones frecuentes con adultos, en la clase y con sus pares. (Vasen 2011)

Comportamientos que infringen reglas y expectativas sociales importantes y reflejan acciones contra el entorno. (Kazdin, A. Buela-Casal, G 2006)

La actuación y el desborde de pacientes que están en el borde y plantean también los bordes de nuestra disciplina.

Aparente fortaleza, que encubre gran debilidad: el objeto es destruido por temor a ser perdido. La agresión como una forma de diferenciarse, la explosión hacia fuera, como descarga de lo escindido, de lo traumático, de aquello no representado.

Varios son los conceptos que desde la teoría psicoanalítica ayudan para comprender el descontrol y la agresividad. Entre ellos, el concepto de “pulsión”, “pasaje al acto” y “acting out”.

Lo presentado a continuación no pretende agotar la inmensidad, por extensión y profundidad, de los escritos sobre el tema.

Constitución subjetiva

Atenta a la singularidad, la Teoría Psicoanalítica, plantea la constitución subjetiva como un recorrido iniciado antes del mismo nacimiento.

Todo sujeto nace en un espacio hablante. “El medio familiar o el que lo sustituye, en un primer momento será catectizado y percibido por el niño como metonimia del todo”. (Castoriadis-Aulagnier 1997, pág. 112)

La vida psíquica se inicia a partir de un encuentro, en el cual la psiquis materna cumple una función de prótesis al presentarle al niño una realidad ya modelada.

Encuentro en el cual no podrá evitarse la experiencia de la violencia derivada de la asimetría de los lugares ocupados por los adultos y el niño, y que resulta necesaria en el proceso de su constitución subjetiva.

El término “madre” simboliza para el psicoanálisis, la función de quien ha reprimido de manera exitosa su sexualidad infantil, posee un sentimiento de amor hacia el niño, está de acuerdo con lo que culturalmente esta función representa en su medio y reconoce la presencia junto a ella de un padre al que está unida por sentimientos positivos.

De acuerdo a la expresión de Lacan, la madre es el primer representante del Otro en la escena de lo real, mientras que el padre es el representante del discurso del conjunto. Referente de la ley, poseedor de las llaves que dan acceso a lo simbólico, el padre es el donante del nombre.

“En contraposición al encuentro con la madre, lo que constituye el rasgo específico y diferencial del encuentro con el padre, reside en que no se produce en el registro de la necesidad”. (Castoriadis-Aulagnier 1997, pág.151).

Progresivamente, el infans pasará de un estado de indiferenciación, de pura cantidad, prototipo del predominio de lo somático, a la sutileza propia de lo cualitativo, características de la vida anímica. Para que este pasaje sea posible es necesario conocer el límite y tolerar la angustia derivada del mismo.

En estos primeros momentos del acontecer psíquico, predomina una economía regulada por el placer y el displacer, siendo de tan intensidad el imperio de estos mandatos, que el modelo retención-expulsión, impregna todos los intercambios, según una ley del todo o nada, resumido en el deseo de ingestión (amor) o deseo de aniquilación (odio).

El principio de realidad considera la diferencia, mientras que el principio de placer tiende a ignorarla. “El primero exige que todo elemento pueda diferenciarse, ser situado en relación con el antes y el después, con lo mismo y la alteridad, con la unidad y el conjunto. A la inversa, el principio de placer organiza un campo en que la diferencia tiende a anularse, el después a presentarse como el retorno del antes, la alteridad como identidad, el todo como amplificación de unidad” (Castoriadis-Aulagnier 1997, pág. 107)

Pulsión y socialización

Como nos recuerda B. Janin “Con relación a la impulsividad, si hablamos de impulsos desde el psicoanálisis, tenemos que referirnos a las pulsiones y si hablamos de dificultad para dominar los impulsos, tenemos que referirnos al yo, en esta línea podríamos decir que la impulsividad implica la dificultad para dominar y tramitar las pulsiones desde el yo”. (Janin 2007, pág. 90)

La pulsión representa un concepto límite entre lo biológico y lo anímico, una exigencia de trabajo impuesta a lo anímico por su conexión con lo somático.

La esencia de lo pulsional se define por su perentoriedad, es decir por la necesidad de lograr la satisfacción reduciendo la excitación a través de diferentes caminos. Aquello que “pulsar”, representa para la concepción psicoanalítica tendencias de fuerza constante, que, por proceder del interior no pueden ser evitadas.

El freno a estas tendencias lo pondrá la represión, principal mecanismo estructurante y defensivo del aparato psíquico, siendo el equivalente para el mundo interior de la protección anti estímulo frente al mundo exterior. (Green, A. 1999).

Entre los estímulos pulsionales, algunos son más perentorios ya que su insatisfacción hace peligrar la existencia, mientras que otros, pueden ser diferidos en su tramitación.

La descarga de los primeros procura alivio, la de los segundos, placer.

El objeto de la pulsión, indistinto y variable, puede estar ubicado en el propio cuerpo del individuo o fuera de él.

A diferencia del instinto (“instint”) eminentemente de composición natural, la pulsión (“trieb”) representa la energía que posibilita la actividad motriz del organismo y el funcionamiento psíquico. Para el animal el cuerpo es puro organismo, mientras que para el ser humano el cuerpo es un cuerpo erogenizado, cuerpo significativo.

La pulsión requiere de una representación, el afecto, para hacerse consciente.

“El afecto es lo que se manifiesta en la representación, ora a través de la atracción, ora a través de la repulsión que liga representante y representado”. (Castoriadis-Aulagnier,

1997, pág. 67)

En Más allá del principio del placer (1920), Freud distingue entre pulsión de vida y pulsión de muerte. La pulsión de muerte tiene como meta la descarga según el principio de inercia, las pulsiones de auto conservación, según el principio de constancia, y las pulsiones sexuales, se rigen según el principio de placer.

“Reuní la conservación de sí mismo y la de la especie bajo el concepto de Eros, y le contrapuse la pulsión de destrucción o de muerte, que trabaja sin ruido. La pulsión es aprehendida, en los términos más universales, como una suerte de elasticidad de lo vivo, como un esfuerzo por repetir una situación que había existido una vez y fue cancelada por una perturbación externa. Esta naturaleza de las pulsiones, conservadora en su esencia, es ilustrada por los fenómenos de la compulsión de repetición. La acción conjugada y contraria de Eros y pulsión de muerte nos da, a nuestro juicio, el cuadro de la vida.”(Freud, S. 1925 Obras Completas, Vol. 20, pág. 53.)

La exteriorización de fuerza del Eros es llamada libido en el Psicoanálisis.

El amor o Eros definirá al movimiento que lleva a la psique a unirse al objeto, tendencia a la representación, deseo de presencia, mientras que el odio representa al movimiento que lleva rechazarlo a destruirlo, según la fórmula de deseo de no deseo. (Castoriadis-Aulagnier 1997)

Múltiples recorridos, como la represión, la sublimación, la transformación en lo contrario y la orientación contra sí mismo, puede asumir la energía pulsional.

Como señala Lacan la satisfacción de la pulsión es paradójica “está entre dos murallas de imposible. Lo real es el tropiezo, el hecho de que las cosas no se acomodan de inmediato, como querría la mano que se tiende hacia los objetos exteriores” (Lacan 1997 pág. 174). Ningún objeto de ninguna necesidad puede satisfacer la pulsión pues se trata de un montaje.

La sublimación, es un verdadero proceso de socialización de la psiquis a través de la cual se sustituyen objetos privados cargados libidinalmente por objetos públicos que sean soportes de placer para el sujeto.

Para Freud el resultado del análisis era la sublimación, que atañe a las pulsiones, diferente de la idealización que se refiere al objeto. (Green 1999)

El movimiento desenfrenado, la impulsividad e hiperactividad expresan la imposibilidad de espera, la urgencia de descarga, la compulsión a la repetición cuya base es angustia no tramitada que se incrementa con la descarga fallida.

La salud psíquica dependerá del relativo dominio de los impulsos, de poder acomodarlos a las vicisitudes del deseo y a la obediencia a la Ley, a cambio de una cierta cuota de placer, camino de la socialización y del mundo de la cultura. No hay cultura sin malestar, sin renuncia al goce pulsional.

El aprendizaje, es decir el pasaje de la naturaleza a la cultura supone la renuncia pulsional por medio de actividades que involucran al pensamiento, al lenguaje y la creatividad.

La coerción que supone la imposición del trabajo y la renuncia a lo pulsional requiere de compensaciones que faciliten el proceso de aculturación.

Freud, reconoce en la religión, una manera de soportar esas imposiciones y facilitar la idea de control y dominio de la naturaleza, de este modo el hombre crea un acervo de representaciones tendientes a hacer tolerable la indefensión, frente a los peligros externos, humanizando la naturaleza.

La religión permite también que el hombre domine lo asocial presente en su naturaleza. Freud, (1914), compara a la religión como una forma de autoridad que impone límites a la manera de un padre y que facilita el dominio de los instintos asociales.

Actuar para no hablar

Cuando la impulsividad y la agresividad constituyen motivos de consulta en un niño, existe una valoración previa del comportamiento según su frecuencia e intensidad, además de presiones derivadas de los efectos de la conducta sobre el medio, frecuentemente el escolar.

La agresividad es un acto visible que trasciende al propio niño y su familia, poniendo en evidencia de manera directa el sufrimiento emocional, que no puede expresarse en palabras.

Es Lacan quien le da a la expresión “pasaje al acto” un sentido psicoanalítico, que supera el ámbito de la psicosis, la perversión, la delincuencia y la psicopatía, para hacer referencia a un comportamiento violento e impulsivo, propio de la psicosis paranoide, a través del cual la persona se libera de la presión de una idea delirante.

En cuanto al contenido de la idea delirante, Lacan utiliza para explicarlo, el Complejo Fraternal o de Intrusión, por el cual una persona puede confundir al otro con una parte de sí mismo. Este complejo junto con el del destete y el del Edipo constituyen los organizadores del desarrollo psíquico, desde su teoría.

El complejo de intrusión, o fraternal, constituye el origen de los celos, derivado de la necesidad de aceptar la presencia de otros y de compartir la atención de los padres, plantea el tema de la rivalidad, pero también el de la identificación.

Encuadre teórico que se adecua con comodidad a la comprensión del acto impulsivo de un niño en situación de clase, donde sus compañeros activan rivalidades fraternas.

La agresión propia del pasaje al acto paranoico, debe entonces explicarse como una auto agresión, además de una hetero agresión, pues supone un yo alienado de sí mismo en la otra persona.

“Si el yo indefectiblemente se constituye en relación con el semejante, es fuerza que éste siempre sea sentido por aquel como un rival que le cuestiona su unicidad, su narcisismo, por lo que la alteridad será siempre persecutoria”. (Muñoz 2009 Pág. 32)

El sujeto ataca a otro que encarna su propio objeto malo interno; en el ataque al otro como imagen de sí mismo. Se agrede en el exterior algo interior, algo que es “éxtimo” (condensación de exterior e intimidad).

La angustia como disparador de la acción

En la base del pasaje al acto se encuentra la angustia, en un intento de traspasarla a otra cosa.

La angustia, aquello que no puede significarse, se vincula con lo real: “un modo no significativo de abordar lo real, de arrancarle su certeza” (Muñoz 2009, Pág. 145).

Lacan vincula el pasaje al acto a la agresividad y diferencia este concepto del de agresión.

La agresión es un acto mientras que la agresividad es inherente a las relaciones interhumanas en tanto todo otro es esencialmente frustrante, en la lucha por el deseo de ser deseado, reconocido, amado.

Para Lacan, la acción oculta lo inconsciente, el pasaje al acto supone entonces un no querer saber nada, que no es el no saber de la represión, sino, un no querer saber nada en absoluto.

La impulsividad constituye una “ruptura repentina de la continuidad, no solo de la conducta sino también de la subjetividad y el pasaje al acto es el corte que lo real introduce en la continuidad de lo simbólico-imaginario” (Muñoz 2009, Pág. 232). La forma en que cada sujeto sale de la escena cuando los recursos de lo simbólico y lo imaginario ya no le alcanzan.

Siendo en este sentido Lacan concluyente al afirmar que siempre que hay pasaje al acto, habrá habido angustia.

Por lo tanto es una respuesta real, al único afecto que no engaña., incluso como forma de estabilización de la psicosis.

Pasaje al acto y acting out

El término “acting out” describe también un tipo de acción inmotivada que el paciente no puede explicar ni explicarse. Pero se trata de una acción ligada a la sesión y relatada al analista. Constituye un mensaje que se le dirige en la trama de la transferencia.

Es, entonces una transferencia pues es una conducta que se da a descifrar a otro, que se da a oír a otro “que se ha vuelto sordo”.

Aquello que se muestra en el acting, es un resto que permanece velado para el sujeto pero muy visible, “es tan evidente, tan luminoso, que encandila y no deja ver”. (Muñoz 2009, Pág. 158).

Por eso llama a la interpretación, pues es una transferencia salvaje.

“El acting out es una demanda de simbolización exigida a otro en una transferencia salvaje”. (Muñoz 2009, Pág. 161)

No significa esto que el pasaje al acto y el acting out deben entenderse como escalones de alguna graduación de gravedad, si bien uno y otro arrancan a la angustia su certeza, por medio de la acción, pero de diverso modo. En el acting out, se trata demostrar el objeto causa del deseo, en el pasaje al acto, el sujeto se identifica con el objeto.

“En el primero el sujeto no sabe qué está mostrando, del mismo modo como no puede reconocer el sentido de lo que devela, pues se presenta como un enloquecimiento destinado a evitar una angustia desbordante. En el pasaje al acto, el sujeto confrontado radicalmente con lo que es como objeto para el Otro, reacciona de un modo impulsivo, con una angustia incontrolada a incontrolable, identificándose con ese objeto y dejándose caer. Si el paradigma del pasaje al acto es el suicidio melancólico, el del acting out es el duelo”. (Muñoz 2009, Pág. 167).

Pasaje al acto y transferencia

Por la necesidad de definir si es o no un acto sintomático, el concepto acting out en Freud, y para el conjunto de autores post freudianos, ha resultado ser el más discutido y ambiguo; pero, al mismo tiempo, ha sido reconocido como una pieza fundamental del Psicoanálisis. (Mollo 2010, Pág. 195)

En la obra freudiana, el término “agieren”, constituye el precursor de “acting out”, cuya traducción sería “puesta en acto”, para designar acciones motivadas inconscientemente fuera o dentro del marco analítico que evitan la verbalización de un recuerdo reprimido.

El analizado no recuerda, en general, nada de lo olvidado y reprimido, sino que lo actúa. Esto tiene estrecha relación con la resistencia, a mayor resistencia, menor recuerdo y entonces, repetición y actuación.

Lo reprimido retorna no por el pensamiento, sino a través de la acción.

“El acting out es una forma especial de rememoración actuada en la que el antiguo recuerdo es nuevamente representado, es el modo de reproducción compulsiva de una experiencia pasada. Asimismo, la génesis del acting out radica en la fijación oral, con su elevada necesidad narcisista e intolerancia a las frustraciones y la temprana presencia de traumas severos, además de la inclinación a la dramatización y una creencia en lo mágico de la acción.” (Mollo 2010, Pág. 197)

Los pacientes con tendencias al “acting out” han padecido una perturbación emocional en la infancia con un incremento de la oralidad, disminución de la tolerancia para la frustración y un narcisismo exacerbado, el lenguaje ha sido inhibido, demorado o perturbado en relación con lo motriz, generando una progresiva necesidad de comunicación. (Mollo 2010, Pág. 198)

“El agieren freudiano es mucho más amplio, más ambiguo que el uso consagrado del término acting out, es un modo de la transferencia, la transferencia-resistencia.” (Mollo 2010, Pág. 181).

Las resistencias pueden provenir del yo, del ello y del superyó, siendo estas últimas dos las ligadas a lo que llama compulsión a la repetición.

La transferencia es una forma de recordar y comunicar, mientras que el acting out es una forma de no recordar y no comunicar.

“Es una estrategia regresiva que se instrumenta para obstaculizar, detener o hacer fracasar el proceso terapéutico, consiste en un ataque a la tarea del analista, al colocarlo en una situación comprometida y crearle fuertes conflictos de contratransferencia. Por esto, un rasgo definitorio del acting out es poner al analista ante hechos que lo obliguen a actuar”. (Mollo 2010, Pág. 200)

Para Grinberg, las raíces esenciales del acting out parten de experiencias de separación y pérdidas, reales o fantaseadas, que determinaron duelos primitivos no elaborados. Tales duelos generaron afectos extremadamente dolorosos, frustración, ansiedad, rabia, culpa, depresión, que no pudieron ser tolerados por la reducida capacidad del yo de estos pacientes, en consecuencia, la reacción de acting out es un intento de descarga en forma de pataleta infantil que sigue el modelo primitivo del alivio del dolor psíquico a través de la proyección en un objeto externo de objetos internos atacados y de partes

del self en conflicto. No obstante, Grinberg considera justificada hasta cierto punto la extensión del uso del acting out en la conducta antisocial y delictiva aunque en rigor el concepto de acting out debería reservarse y limitarse a la experiencia psicoanalítica, pues el acting out transcurre fundamentalmente a través de una relación objetal y siempre es un proceso en el cual intervienen dos partes, por eso un elemento importante del acting out consistiría en la necesidad para el paciente de un objeto en el mundo externo que pueda abarcar su ansiedad y su dolor de separación. (Mollo 2010, Pág. 202).

Fenichel considera la existencia de “caracteres de acting out”, individuos perturbados frente a las exigencias del superyó y hacia los objetos externos, en quienes la transferencia, indebida interpretación inconsciente del presente en términos del pasado, cobra una fuerza extraordinaria, los psicópatas de la psicopatología pre-analítica. (Mollo 2010, Pág. 206)

También se ha establecido la relación entre los propios impulsos prohibidos e inconscientes de los padres y el comportamiento antisocial del hijo. “De esta forma el comportamiento antisocial del joven remite a los impulsos, fantasías, miedos o esperanzas inconscientes de sus padres que funcionan como estímulo.” (Mollo 2010, pág. 206)

Para Kohut, gran parte de la conducta delictiva manifiesta o encubierta de las personalidades narcisistas es un acting out debido a la irrupción parcial de los aspectos reprimidos del self grandioso. El síndrome de acting out asocial no se debe a la falla del superyó ni a la debilidad del yo enfrentado con las pulsiones, su emergencia se vincula al narcisismo que irrumpe súbitamente.

El término out, no debe ser entendido en un sentido espacial, referente a dentro o fuera de la sesión, distinción que lleva a algunos autores a hablar de acting out o acting in, si el hecho ocurre durante o fuera de la sesión, sino debe interpretarse en su alusión a algo que se supone oculto vinculado con la dinámica de la transferencia y que se muestra o exterioriza. Se trata de algo fuera del recuerdo o fuera de lo que se dice.

En síntesis, el acting out es una demanda de simbolización dirigida al Otro que el analista no puede desoír, mientras que el pasaje al acto es una acción no simbolizable

que no demanda nada al Otro, más bien indica su rechazo, y ante la cual, paradójicamente, también ha de haber respuesta.

El acting out siempre supone la demostración de un significado muy claro, siendo la posición del analista clave.

“El analizante se ve compelido a actuar cuando la negativa del Otro a escuchar hace imposible el recuerdo, cuando el Otro se ha ensordecido momentáneamente a su palabra”. (Muñoz 2009, Pág. 197)

Con respecto al pasaje al acto “al tratarse de una virulenta ruptura de la subjetividad, la maniobra del analista no debe intentar comprender, o buscar motivos, porque eso conduce a justificar el pasaje al acto y justificarlo lleva al perdón, a la disculpa. Esto obtura la posibilidad de la lectura de las consecuencias del acto.” (Muñoz. 2009, Pág. 199).

A pesar de todo es posible leer una demanda en el pasaje al acto, una demanda de amor, de reconocimiento simbólico sobre la base de la desesperación padecida por aquel que se siente un “deshecho”.

Ambos, pasaje al acto y acting out, expresan un deseo desde estructuras diferentes.

Sin duda la clínica del pasaje al acto y el acting out, pone en el primer plano la necesaria operatividad del deseo del analista para sostener las coordenadas de la transferencia. En estos casos, quizás mucho más enfáticamente que en otros, las intervenciones del analista se manifiestan en la ética que regula el acto analítico.

“En este sentido, la maniobra del analista, nuevamente, el manejo de la transferencia, en un contexto muchas veces difícil y riesgoso, si su acto analítico se precia de tal, apuntará a que algo de esa dimensión se reinstale para que lo irrecuperable e irreversible del pasaje al acto se recupere y se revierta.” (Muñoz 2009, Pág. 200)

“Como solución el pasaje al acto comporta varios problemas, fundamentalmente, no remite al deseo ni conduce a un cambio limitado y preciso de la posición subjetiva. No es un tipo de acción en el que el sujeto se apropie de su deseo. Muchas veces más bien conduce a su alojamiento y en ese sentido no es un verdadero acto, no supone una rectificación de la posición del sujeto porque después de él, el sujeto será el mismo,

pero enfrentado ahora a las consecuencias de su accionar., que lo hacen diferente pero no en relación con su deseo.” (Muñoz 2009, Pág. 242).

“El pasaje al acto siempre supone un desenlace, un resultado, una conclusión. Su estructura de franqueamiento, de traspaso de la escena, al encuentro de lo real, constituye a veces la única posibilidad puntual para un sujeto, de inscribirse simbólicamente en lo real deshumanizante. Esto hace de él un fenómeno no contingente, no tan inesperado e incluso con frecuencia, previsible y en ese sentido clínicamente significativo. Éticamente convoca al analista a prever maniobras posibles para evitarlo, para atenuarlo y cuando nada de eso sea factible, porque lo real es lo imposible, asistirlo en sus secuelas”. (Muñoz 2009, Pág. 243).

Bibliografía

- Castoriadis-Aulagnier, P. “La violencia de la interpretación, del pictograma al enunciado”, 4ta re impresión, Amorrortu editores, Buenos Aires 1997.
- Freud, S. Obras Completas, Tomo XX “Presentación autobiográfica Inhibición, síntoma y angustia ¿Pueden los legos ejercer el análisis? Y otras obras” Amorrortu editores, 2da re impresión, Buenos Aires, 1990.
- Freud, S. Obras Completas, Tomo XXI “El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura y otras obras”, Amorrortu editores, 2da re impresión, Buenos Aires, 1990.
- Green, A. “Narcisismo de vida, narcisismo de muerte”, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1999.
- Janin, B. “Niños desatentos e hiperactivos, ADD-ADHD: reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. 1era ed. 2da reimp. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2007.

- Kazdin, A. Buela-Casal, G. “Conducta antisocial, evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia”, Ediciones Pirámide, Madrid, 2006.
- Lacan, J. “Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis”, Paidós, 8° re impresión, Buenos Aires, 1997.
- Mollo, Juan Pablo “Psicoanálisis y criminología: estudios sobre la delincuencia” 1° ed. Buenos Aires, Paidós, 2010.
- Muñoz, Pablo “La invención lacaniana del pasaje al acto”, de la psiquiatría al Psicoanálisis”, 1° ed. Manantial, Buenos Aires, 2009.
- Vasen, Juan “Una nueva epidemia de nombres improprios: El DSM-V invade la infancia en la clínica y las aulas”, 1ª ed. Buenos Aires, Noveduc, 2011.
- Winnicott, D. “Escritos de Pediatría y Psicoanálisis”, 1° ed. Paidós, Barcelona, España, 1999.

Cap. II

El aporte desde la teoría de M. Klein

“La integración también tiene el efecto de crear la tolerancia hacia nuestros impulsos y, por lo tanto, hacia los defectos ajenos. La experiencia me demuestra que nunca existe una integración completa, pero cuanto más uno se acerca a ella mayor será la comprensión de los impulsos y las angustias, más fuerte será el carácter y mayor el equilibrio mental”. Melanie Klein, “Envidia y gratitud” pág. 278.

Sadismo-anti socialidad y Súper Yo

M. Klein elabora su obra centrada en la última teoría de las pulsiones de Freud, dando una nueva interpretación a las pulsiones de destrucción.

El conflicto edípico constituye un punto nodal en el proceso de subjetivación desde la teoría freudiana, puesto que posibilita el acceso al orden simbólico, la aceptación de la prohibición del incesto y el reconocimiento de un tercer término, la función paterna, que rompe la díada madre-hijo.

Esta vivencia universal es ubicada tempranamente en la teoría kleiniana, desencadenada por la frustración que ocasiona el destete y el aprendizaje de los hábitos higiénicos. Los sentimientos edípicos se conectan desde un comienzo con el miedo a la castración y el sentimiento de culpa, que conducen a la formación del Súper Yo. El niño teme ser atacado por aquellas figuras parentales que en su fantasía él mismo atacó.

Desde su teoría, el Súper Yo infantil, es una construcción esquizo-paranoide, que encarna la destructividad proyectada del niño, vuelta contra sí mismo, que, obra como un dios interno cuya moralidad arcaica es del tipo “ojo por ojo”.

M. Klein describe en la etapa inicial de la vida, ansiedades aterradoras vinculadas con el devorar y ser devorado, cortar, despedazar y ser despedazado, inspiradas en rasgos de las figuras parentales, pero, acuerda con Freud en que, la severidad original del superyó no representa, por lo menos en gran proporción, la severidad que ha sido experimentada o anticipada del objeto, sino la agresividad del niño hacia dicho objeto. De la fusión inicial entre instinto de agresión, o instinto de muerte con la libido o instinto de vida, deriva el sadismo. La libido narcisista o de auto conservación expulsa la agresión y la dirige hacia los objetos externos. Pero, dice M. Klein, existe paralelamente una reacción intra psíquica de defensa contra la parte del instinto de muerte que no ha podido ser exteriorizada. La fusión de los instintos impide efectuar una verdadera separación, y permanece en el ello de manera dividida, siendo la piedra fundamental del desarrollo del Súper Yo.

El descontrol impulsivo expresa el funcionamiento problemático del Súper Yo, un monto excesivo de angustia y un proceso de identificación desafortunado.

Las tendencias asociales son actuadas por aquellos niños que más temen una represalia de sus padres, como castigo de sus fantasías agresivas dirigidas contra esos mismos padres. El castigo real, en estos casos, por severo que sea resulta reasegurador en comparación con los ataques asesinos que esperaban continuamente de sus padres fantásticamente crueles.

Se establece en estos casos un círculo vicioso en el que la ansiedad del niño, le impulsa a destruir su objeto, lo cual le genera aún más ansiedad.

De esta forma no se trata en la conducta antisocial de debilidad del Súper Yo, sino de su excesiva severidad y crueldad.

El paso a una conciencia moral, suave y reguladora irá de la mano del crecimiento de impulsos genitales que movilizarán fijaciones orales de una madre buena, lo cual disminuye el sadismo y la ansiedad y provocan que el niño pueda sentir consideración hacia sus objetos y responder a los sentimientos sociales.

Al aumentar la tendencia y la capacidad de reparar, más crece la creencia y confianza en los que lo rodean, más se apacigua el Súper Yo, y viceversa.

Pero, cuando este circuito no puede instalarse, el niño sigue estando bajo la tensión de las primeras situaciones de angustia y retiene los mecanismos de defensa

pertenecientes a este estadio temprano. Un entorno negativo, confirma y refuerza las fantasías persecutorias en el niño.

Si no hay en el mundo más que enemigos, y esto es lo que siente el criminal, a su modo de ver, su odio y destructividad se justifican ampliamente, actitud que alivia algunos de sus sentimientos inconscientes de culpa.

“En los niños normales, los impulsos sádicos están conectados con el complejo de Edipo (temprano) y se dirigen a los objetos parentales. Esto explica que la base de la personalidad antisocial se encuentre en esta matriz inicial- la relación con los padres-, que determina todas las relaciones siguientes. Para Klein esa relación fundamental está organizada fantasmáticamente, fantasías de violar, arañar, morder, pegar y cortar gobiernan el trío edípico” (Muñoz 2009, pág. 82)

Mientras que Ana Freud, plantea la necesidad de implementar una asistencia educativa que suplante la deficiencia del Súper Yo, M. Klein, destaca la importancia de analizar las fijaciones tempranas y sus conexiones con la evolución del complejo de Edipo, y el sentimiento de culpa asociado a éste. Así lo expresa:

“En este y en todos los otros casos encontré que si queremos capacitar a los niños, para controlar mejor sus impulsos sin que se agoten en una laboriosa lucha contra ellos, la evolución edípica debe ser desnudada analíticamente tan completamente como sea posible, y los sentimientos de odio y culpa que resultan de esta evolución deben ser investigados hasta sus mismos comienzos” (Klein 2003, pág. 169)

Ana Freud, encuentra problemático el trabajo en este sentido pues opina que el analista no debe oponerse a los padres del niño, quienes en definitiva son sus empleadores, situación que agravaría los conflictos de su paciente.

Para M. Klein, en cambio, sólo el análisis de la situación edípica, vivencia nuclear de las neurosis, puede contribuir a su solución, resultando por lo tanto irreconciliables las funciones educadoras y analíticas en el caso del psicoanálisis de niños, puesto que si el analista, incluso temporariamente se torna representante de agentes educativos, asume el rol del Súper Yo, bloquea el camino de los impulsos instintivos a la conciencia: se vuelve un representante de los poderes represores.

Lo cual impedirá analizar completamente y sin reservas la relación del niño con sus padres y su complejo de Edipo.

Para M. Klein surgen, por lo tanto muy tempranamente las tendencias más crueles y antisociales. Estas, derivadas de las primeras fijaciones sádico-orales y sádico-anales, serían el origen de lo que esta autora denomina tendencias criminales.

Deseos sádicos de destrucción hacia el padre, la madre, los hermanos, producen una intensa culpa que necesita ser aliviada en objetos tangibles.

Por su parte, Freud, ya lo había expresado al referirse a la conducta criminal al afirmar que el sentimiento de culpa en el criminal existe antes del delito y no procede de él, aunque esto parezca paradójico. Las principales intenciones criminales derivadas del Complejo de Edipo son dos, afirma, matar al padre y gozar a la madre, “son éstos los únicos magnos delitos de los hombres, perseguidos y castigados aún en las sociedades primitivas, fuente de donde la humanidad extrajo su conciencia. (Freud 1916)

En síntesis, desde la mirada kleiniana, frente a estas intensas pasiones que invaden prematuramente el universo infantil, la severidad del Súper Yo se constituirá como una de las pautas que diferencian la normalidad de la patología.

Pudiendo el niño frente a estas demandas internas, además de la represión apelar al recurso de la huida de la realidad con mayor frecuencia que los adultos. Afirma también M. Klein que en los niños resultan más sencillo en el tratamiento instalar la transferencia y despertar su capacidad de amar.

Si, como ha escrito Freud, durante la infancia predomina un sentimiento de menosprecio, de insatisfacción y de temor por no recibir lo merecido o peor aún, la amenaza de perder lo que se tiene, cuando la realidad devuelve al niño hechos concretos de abandono o maltrato, figuras paternas cuestionadas o ausentes, la intensidad de la angustia se vuelve claramente perturbadora y se convierte en fuente de patología.

Bibliografía

- Klein, Melanie “Amor, culpa y reparación”, 1° ed. 3° reimp. Editorial Paidós, Buenos Aires, 2003.
- Klein, Melanie “Envidia y gratitud” Obras Completas, Paidós, Buenos Aires, 2001.
- Freud, S “El malestar en la cultura”, Freud Total 1.0 Edición Hipertextual Multimedia, Ediciones Nueva Hólade, 1995. Obras Completas.
- Freud, S. “Los delincuentes por sentimiento de culpabilidad”, Freud Total 1.0 Edición Hipertextual Multimedia, Ediciones Nueva Hólade, 1995, Obras Completas.
- Freud, S. “La novela familiar del neurótico”, Freud Total 1.0 Edición Hipertextual Multimedia, Ediciones Nueva Hólade, 1995. Obras Completas.
- Muñoz, Pablo “La invención lacaniana del pasaje al acto, de la psiquiatría al psicoanálisis”, 1° ed., Manantial, Buenos Aires, 2009.

Cap. III

El aporte de la teoría de F. Dolto

“F. Dolto, estaba entonces bien cerca a los siete años de lo que quería ser: médico de educación, expresión inédita pero rica de sentido donde se combinaban la idea de que un médico puede preocuparse por la educación, que la misma educación puede tal vez ser sometida a tratamiento y que hay, en todo caso, entre el sufrimiento y la educación lazos a elucidar” Yannick, François “Françoise Dolto, de la ética a la práctica del psicoanálisis de niños”, Pág. 13.

Las castraciones

La castración es un concepto psicoanalítico, que alude a la maniobra humana, que al imponer un límite al deseo, posibilita la inclusión en el orden social.

“La castración es una prueba en la que se puede entrar, pero de la cual en cierto sentido, no se sale, es posible negarse a entrar, es posible realizar un retorno desesperado hacia el pasado, pero es ilusorio pensar en la posibilidad de superarla por completo. Lo que sí cabe es asumir la prueba, de tal modo que le preserve al Yo, algunos puntos fijos en los que apoyarse ante el surgimiento de un conflicto identificador. (Castoriadis-Aulagnier 1997, Pág. 172).

F. Dolto, reconoce la importancia de esta vivencia como facilitadora del pasaje de una fase a otra en el desarrollo y describe desde esta perspectiva las castraciones umbilical, oral, anal, fálico-uretral y edípica.

Por estar ligada al control impulsivo directamente, tomaremos específicamente la castración anal.

La castración anal es aquella que favorece la autonomía en el niño, lo libera de la dependencia parasitaria al cuerpo de la madre, lo inicia en la comunicación con el padre y con otros niños y le posibilita el hacer industrial, utilitario y lúdico.

Permite también que el niño pueda controlar sus deseos y diferenciar el pensar del actuar, actuar en nombre propio, tener una identidad de sujeto en el grupo social.

La castración anal, basada en el aprendizaje del control de esfínter, supone la aceptación de la prohibición de tomar sin pedir y devolver lo que pertenece a otro, la prohibición de dañarse o de dañar a los otros.

Al respecto Silvia Bleichmar (2008) al referirse a la violencia social y escolar diferencia entre ética y moral, explicando que la regulación social se basa en la ética, es decir el respeto por el semejante asumiendo la responsabilidad que esto supone. La ética, es decir, lo que Kant llamó el imperativo categórico, está basada en el actuar de tal manera que la conducta propia pueda ser tomada como norma universal, es decir no hacer al otro lo que no se desea para sí mismo.

Dolto lo define de la misma manera al expresar que la autonomía cuando es conquistada responsablemente, permite que al niño poner se en el lugar de los otros, no hacer a los otros lo que no quiere que le hagan a él mismo, regular las relaciones con seres vivos más débiles.

Freud afirma que en la fase de la organización pre genital sádico-anal, la búsqueda de objeto se presenta en la forma de impulso al dominio, al punto que resulta indiferente el daño o destrucción del objeto. Señala que hasta el establecimiento de la fase genital no se constituye el amor como antítesis del odio, siendo el odio como relación con el objeto, más antiguo que el sentimiento del amor. Nace de la repulsa al mundo exterior emisor de estímulos, por parte del yo narcisista. Siendo esta relación siempre ambivalente. La primera fase de incorporación o ingestión, requiere al mismo tiempo montos de agresión y la supresión de la existencia particular del objeto para su existencia.

Para Dolto, la castración exitosa, es aquella que se da a tiempo, ni demasiado temprano, ni demasiado tarde, por un adulto o hermano mayor autorizado, regulado él mismo por la ley que intenta imponer. Esta prohibición es dada a través del lenguaje, hablado, mímico o gestual.

Este adulto que impone la ley debe ser una persona amada por el niño, a cuyo poder y saber, reconoce su derecho a acceder.

Frente a la castración, al límite, el deseo se refuerza, se suscita, por la necesidad de renunciamiento, una “inhibición de efecto depresivo”, el llamado complejo de castración.

No obstante, como la Ley que trata de imponerse no sólo es represiva sino que facilita la inclusión a través de la identificación, las pulsiones se re estructuran, y el deseo cuyo fin inicial ha sido prohibido, encuentra otros medios de satisfacción, por ejemplo la sublimación.

Cuando el adulto no está autorizado para esta imposición, la castración puede desembocar en una perversión o en una represión neurótica. La perversión supone una simbolización pero no de acuerdo a una Ley para todos.

Cuando la castración anal ha sido mal dada el niño tiene dificultades para manejar su motricidad voluntaria, no ha podido aceptar las prohibiciones del crimen y del vandalismo, presenta un descontrol en sus pulsiones motrices dañinas y se ve imposibilitado de sublimar sus pulsiones.

Para Dolto la interferencia en el desarrollo de una sana autonomía, está directamente relacionada con la respuesta del contexto que rodea al niño; la no socialización puede derivar del no respeto de la iniciativa motriz del niño por resultar molesta a su entorno. Un exceso de límites, no ensuciarse, no hacer ruido al jugar, no subirse a los muebles, demasiadas restricciones influyen negativamente. Beatriz Janin observa la recurrencia de niños con problemas en esta área, de padres muy sancionadores de la libertad motriz o anunciadores de catástrofes, que tratan de prever lo imprevisible, con frases lapidarias que confunden al niño.

En el desencuentro entre los adultos educadores y la libido del niño se origina, dice Dolto las perturbaciones sexuales, psicosociales, perversas y sicóticas.

Castraciones mal dadas y mal recibidas que refuerzan la ambivalencia, la confusión y la impotencia frente a adultos vividos como omnipotentes. La escuela puede y debe actuar en este sentido, enuncia Dolto.

La escuela debe despertar el sentido crítico en relación con los detentadores del poder, los dichos de los adultos y sus reglamentos a menudo absurdos, la escuela representa la transición de lo privado a lo público, de lo endogámico a lo exogámico.

El padre, como representante primero del mundo de los otros, ofrecerá objetos sustitutivos atractivos que sirvan para mitigar la dolorosa separación de ese primer vínculo tan primordial, y la escuela entre tanto será también un lugar de oferta de objetos sustitutivos por excelencia.

Pero, cuando se trata de un adulto violento se instala un circuito que facilita un erotismo basado en el goce masoquista al mismo tiempo que la coerción del adulto sobre el niño lo inicia en el sadismo y lo incita a identificarse con ese modelo.

“Los niños golpeados gozan eróticamente, es una educación pervertidora, ese niño tiene atrapados a sus padres y provoca en ellos una libido caníbal, asesina, porque los padres están mal castrados y el niño tiene una libido mucho más fuerte que la de sus padres. Y esos padres violentos golpean aquello que obstaculiza su libertad” (Dolto 1997, Pág. 132.)

Bibliografía:

- Bleichmar, Silvia “Violencia social, violencia escolar, de la puesta de límites a la construcción de legalidades”, 1º ed. Colecciones Conjunciones, Buenos Aires, 2008.
- Castoriadis-Aulagnier, P. “La violencia de la interpretación, del pictograma al enunciado”, 4ta re impresión, Amorrortu editores, Buenos Aires 1997.
- Dolto, Françoise “Tener hijos 1: niños agresivos o niños agredidos?” 3º re impresión, Buenos Aires, Paidós, 1987.
- Dolto, Françoise “Trastornos en la infancia”, 1º ed. Paidós, Buenos Aires, 1997.
- Dolto, Françoise. “La imagen inconsciente del cuerpo”, 3º ed. Paidós, Buenos Aires, 1994.

- Freud, S. “Los instintos y sus destinos”, Freud Total 1.0 Edición Hipertextual Multimedia, Ediciones Nueva Hólade, 1995. Obras Completas.
- Janin, B. “Niños desatentos e hiperactivos, reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad”, 1º ed. 2da re impresión, Colección Conjunciones, Buenos Aires, 2007.
- López Molina, E. “Psicologías: de su transmisión y aplicación al campo educativo”, 1era ed. Cap. 4, Ferreyra Editor, Córdoba, 2008.
- Yannick, F. “Françoise Dolto, de la ética a la práctica del psicoanálisis de niños”, Buenos Aires, Nueva Visión, 1992.

Cap. IV

La Teoría de D. Winnicott

“El niño antisocial tiene dos alternativas, aniquilar su verdadero self o convulsionar a la sociedad hasta que ésta le proporcione protección”.

Donald Winnicott “Deprivación y delincuencia”, Pág. 226.

“Hoy como siempre, la cuestión práctica reside en saber cómo puede mantenerse un medio que sea lo suficientemente humano y fuerte para contener tanto a los que brindan asistencia, cuanto a los deprivados y delincuentes, quienes, pese a necesitar desesperadamente cuidado y contención, hacen cuanto está en sus manos para acabar con ello cuando lo tienen”. Donald Winnicott “Deprivación y delincuencia”, Pág. 16.

En el intento de comprender el comportamiento violento en la infancia, resulta de gran ayuda la obra de D. Winnicott y su descripta Conducta Antisocial.

Este autor realiza sus observaciones sobre este punto en una situación de catástrofe, la Segunda Guerra Mundial, que provocó, como todo conflicto bélico, el trauma de la pérdida de hogares y la consecuencia de gran cantidad de niños huérfanos.

A partir de estos hechos elabora su teoría de la deprivación ambiental. Pero sus conclusiones exceden ese marco particular para incluir a todo niño que haya sido deprivado, es decir, que por diferentes circunstancias haya sido sometido a una situación de violencia ambiental tan intensa que marca un antes y un después en la relación con el medio. Muchos de los niños observados por Winnicott, ya vivían situaciones traumáticas antes de la guerra.

Hasta ese momento Winnicott formado en la clínica hospitalaria y la atención privada, había declinado atender a niños delincuentes puesto que consideraba que era un campo que demandaba una enorme cantidad de tiempo y exigía capacidades e instalaciones que él no tenía.

La tendencia antisocial en sus manifestaciones clínicas abarca desde la voracidad y el mojar la cama en un extremo de la escala, hasta las perversiones y todas las clases de psicopatías.

Poco a poco la mirada de Winnicott, se fue alimentando del contexto ambiental que rodeaba al niño, y esto lo lleva a elaborar su teoría del desarrollo basada en la importancia de un ambiente seguro y estable, si bien nunca abandonó la comprensión más profunda de estos problemas que el psicoanálisis posibilitaba.

Lo que resulta un gran aporte es que Winnicott asigna un valor psicológico positivo a la conducta antisocial de los niños, como reacción a la pérdida de una relación con un adulto significativo que provee seguridad y afecto.

Esta concepción de la conducta sintomática como un mensaje e intento de restitución amplía el planteo reduccionista víctima-victimario, colocando al individuo que padece en el lugar de alguien que puede ser ayudado, más aún, que pide ser ayudado.

La delincuencia como enfermedad, constituye desde su mirada “un tema enorme y complejo”, relacionado con la carencia de una vida hogareña satisfactoria.

“Todo lo que lleva a la gente a los tribunales o a los manicomios tiene su equivalente normal en la infancia y la niñez, y en la relación del niño con su propio hogar. Si el hogar es capaz de soportar todo lo que el niño hace por desbaratarlo, éste puede ponerse a jugar, no sin haber hecho antes toda suerte de verificaciones, sobre todo si tiene alguna duda en cuanto a la estabilidad de la relación entre los padres.”

(Winnicott 2003, pág. 138)

La contención hogareña, dice Winnicott, es el estímulo ambiental que el niño necesita para tolerar la intensidad de sus conflictos internos y un yo todavía no integrado.

Si esto no sucede el niño se torna ansioso, y si tiene esperanzas comienza a buscar un marco fuera del hogar.

El niño antisocial simplemente busca un poco más lejos, apela a la sociedad en lugar de recurrir a su familia o a la escuela para que le proporcione la estabilidad que necesita, a fin de superar las primeras y muy esenciales etapas de su crecimiento emocional.

“Cuando un niño roba azúcar, está buscando a una madre buena, la propia, de la que tiene derecho a tomar toda la dulzura que pueda contener. De hecho, esa dulzura le pertenece, pues él inventó a la madre y a su dulzura a partir de su propia capacidad de amar, de su propia capacidad creativa primaria, cualquiera sea ésta. También busca a su padre, que protegerá a la madre de sus ataques contra ella, ataques efectuados en el ejercicio del amor primitivo. Cuando un niño roba fuera de su hogar, también busca a su madre, pero entonces con un mayor sentimiento de frustración, y con una necesidad cada vez mayor de encontrar, al mismo tiempo, la autoridad paterna que ponga un límite al efecto concreto de su conducta impulsiva, y a la actuación de las ideas que surgen en su mente cuando está excitado. Sólo cuando la figura paterna estricta y fuerte se pone en evidencia, el niño puede recuperar sus impulsos primitivos de amor, su sentimiento de culpa y su deseo de reparar” (Winnicott 2003, pág. 140)

El comportamiento antisocial, demuestra en un principio una búsqueda esperanzada de un control exterior que le facilite al niño un buen ambiente interno.

Mientras más temprana la búsqueda más probabilidades de obtener ayuda en esta forma.

“Los fracasos eventualmente llegan a los tribunales, pero los éxitos se convierten en ciudadanos.” (Winnicott 2003, pág. 142)

La reiteración del comportamiento antisocial, más allá de ciertos límites de edad e intentos terapéuticos, indicaría la presencia ya de psicopatía. Es decir un estilo de vida y de ser, aferrado a los beneficios secundarios de la perturbación antisocial.

Un trastorno del carácter

Winnicott explica que la tendencia antisocial no es una neurosis o una psicosis, sino que emerge de lo que llama “complejo de deprivación”, sujeta para su definición patológica como toda conducta, a la intensidad o graduación con que se manifiesta. No quedando fuera también en su consideración una cuestión de valoración personal de quien clasifica esa conducta.

“La expresión tendencia antisocial puede extenderse hasta abarcar cualquier reclamo de la energía, el tiempo, la credulidad o la tolerancia maternos o parentales que exceda los límites razonables, claro está que un mismo reclamo puede parecerle razonable a un padre e irrazonable a otro” (Winnicott 2003, pág. 299)

Winnicott identifica la conducta antisocial con un trastorno del carácter. El carácter supone ya cierta integración que es de por sí expresión de buena salud.

La deprivación original acontece durante el período en que el yo del niño está en vías de fusionar las raíces libidinales y agresivas o de la motilidad del ello, mientras menor fusión mayor será la disociación en el niño.

La destructividad, la enuresis, la voracidad excesiva, el robo expresan vivencias de deprivación y la necesidad de restitución ambiental y están presentes en todos los niños. La diferencia entre normalidad y patología se relaciona con la respuesta ambiental y paralelamente con la capacidad del niño de beneficiarse con ella.

La deprivación representa un trauma temprano, una interferencia en los procesos de maduración por una falla ambiental, que pone al niño en una situación de demanda restitutiva de aquello que quedó en el camino, que no se detiene nunca, como si el niño esperase que el ambiente reconozca y repare la falta que ocasionó, esta esperanza subyacente sostiene la producción sintomática. “Detrás de la inadaptación de un niño siempre hay una falla del ambiente, que no se adaptó a las necesidades absolutas de ese niño en un momento de relativa dependencia, falla que es al principio una falla en la asistencia y el cuidado. A ella puede añadirse ulteriormente una falla de la familia, al no curar los efectos de las fallas anteriores, y otra de la sociedad cuando ocupa el lugar de la familia” (Winnicott 2003, pág. 285)

La privación se relaciona no sólo con el hecho de la falta del objeto amado, sino fundamentalmente de que esa falta sucede en un período de inmadurez del yo.

Esta inmadurez dificulta la tolerancia de la pérdida y la experiencia del duelo, puesto que el yo inmaduro es incapaz de experimentar el duelo.

Poder reaccionar frente a la pérdida es señal de madurez, de la existencia de objetos internos buenos, que facilitan que la persona recobre su capacidad de ser feliz.

“Cuando el odio y la ambivalencia hacia el objeto perdido son hasta cierto punto conscientes, no hay duda de que nos hallamos una vez más ante una señal de buena salud” (Winnicott 2003, pág. 158)

Dos movimientos principales resumen las manifestaciones de la tendencia antisocial: la búsqueda del objeto, o su destrucción, objetivados a través del robo y la destructividad.

En esta búsqueda desesperada, el niño privado, expresa en el fondo su esperanza a encontrar respuesta en el ambiente. Winnicott, remarca la importancia de no perder de vista este punto, una y otra vez vemos cómo se desperdicia o arruina ese momento de esperanza a causa de su mal manejo o de la intolerancia. Debemos ir al encuentro de ese momento de esperanza y estar a la altura de él, nos dice.

Describe al ambiente perturbador de la siguiente forma: madre caótica, deprimida, ausente, ansiosa, padre que aparece como una figura severa sin haberse ganado el derecho a serlo, progenitores que se pelean, a lo cual se le suma el hacinamiento y el hecho de que el niño duerma en la habitación de los padres.

El abordaje del problema que plantea Winnicott: influencia ambiental y tratamiento individual

A lo largo de sus escritos Winnicott recomienda un abordaje conjunto del niño antisocial, una intervención combinada entre tratamiento individual e influencia ambiental.

Desbordado por la cantidad de situaciones derivadas del contexto histórico particular, una guerra mundial, Winnicott dispone la creación de diferentes albergues para alojar a niños huérfanos o separados de sus progenitores.

Al hablar de los albergues relata: “Aprendí bastante pronto que en aquel albergue ya se hacía terapia. La practicaban sus muros y techos, los vidrios del invernadero que servían de blanco a los ladrillazos, (...) los baños donde los niños podían chapotear y nadar en las bañeras con agua caliente hasta el ombligo. La practicaban el cocinero, la regularidad con que llegaba la comida a las mesas, los cobertores suficientemente abrigados y quizá de colores cálidos, los esfuerzos de David por mantener el orden pese a la escasez de personal y a un sentimiento constante de futilidad absoluta, porque la palabra éxito era ajena a la labor que cumplía aquel asilo de pobres”.

(Winnicott 2003, pág. 256)

Otorga importancia a la existencia de espacios de expresión en los cuales los niños puedan hablar con entera libertad, en una atmósfera de extrema tolerancia que permita a cada uno afirmar una identidad que se busca a través de la violencia, tratando de crear experiencias que proporcionen al niño el “ambiente interior”, del cual carecen en su gran mayoría por la insuficiente provisión ambiental.

Niños criados en un ambiente caótico, ya sea de modo general o en una fase específica de su vida, lo cual es sinónimo de imprevisibilidad, lo cual produce confusión, inquietud, incapacidad de concentración y perseveración en algo. Un sí mismo reactivo o falso self, en vez del verdadero ser interior.

Poco a poco la confiabilidad reemplaza a un grave sentimiento de imprevisibilidad y es allí donde radica gran parte de la acción terapéutica ejercida por el ambiente.

Winnicott compara esta acción con el concepto de “sostén” o “holding”, que se nutre de aspectos físicos relacionados también con la firmeza y decisión con que el niño es sostenido en brazos de sus progenitores, durante los primeros meses de vida.

Con respecto al tratamiento individual afirma que la psicoterapia permite al niño completar su desarrollo emocional, aclarando que “esto significa muchas cosas, incluyendo el establecimiento de una buena capacidad para sentir la realidad de las cosas reales, tanto externas como internas, y para lograr la integración de la personalidad individual, como así también desarrollar sentimientos de preocupación y

culpa, y poder experimentar el placer implícito en los actos de reparación y construcción” (Winnicott 2003, pág. 143)

Pero la influencia terapéutica de un tratamiento individual, queda condicionada al montaje de un sustituto hogareño adecuado, un cuidado que él pueda redescubrir y poner a prueba, para volver a experimentar con los impulsos del ello.

En el tratamiento psicoanalítico, Winnicott recomienda:

“Hacer posible que la transferencia cobre peso fuera del marco analítico y prever que la tendencia antisocial alcanzará su máxima potencia dentro de la situación analítica y estar preparado para soportar el impacto” (Winnicott 2003, pág. 156)

Winnicott relata su primer análisis de un niño, quien era delincuente. Cuenta las dificultades que tuvo con el caso ya que “se escapaba y subía a los techos, y otra vez hizo correr tal cantidad de agua que inundó el sótano, violentó la cerradura de mi auto, se subió a él y, valiéndose del arranque automático lo puso en marcha con el motor en primera. La clínica ordenó dar por terminado el tratamiento para bien de los demás pacientes. En la actualidad tiene 35 años, ha podido ganarse la vida con un trabajo adecuado a su temperamento inquieto, está casado y tiene varios hijos. No obstante temo seguir su caso porque podría volver a comprometerme con un psicópata, prefiero que la sociedad siga cargando con la responsabilidad de su manejo” (Winnicott 2003, pág. 145)

El tratamiento planteado como algo más “que hacer la interpretación correcta en el momento adecuado”.

“En las sesiones con Winnicott, cuenta M. Little, siempre había un signo de cuidados maternos, pañuelos de papel, una manta o bizcochos para el café... Ser para el paciente la madre suficientemente buena que no tuvo, ser para el lactante la madre empática que le faltó o el psicoanálisis concebido como heredero del holding.” (Jaques 2000, pág. 19)

Del personal a cargo

Organizadas estas instituciones-albergues, la demanda aparece como la necesidad de asistir a sus cuidadores, para lo cual desarrolló un método de supervisión semanal.

Winnicott cuenta que el personal quería que se le dijera qué debía hacer, y solicitaba instrucciones precisas.

Winnicott llevaba un registro riguroso de la historia de cada niño y de las tensiones a las que sometía a sus cuidadores. Sus intervenciones eran en forma de preguntas al personal y constituían una invaluable instancia de aprendizaje y de contención.

Como los niños debían vivir experiencias hogareñas primarias satisfactorias, todos los miembros del personal del albergue eran importantes, desde el jardinero, hasta la cocinera, por eso la elección de los cuidadores era una cuestión clave.

“En toda actividad relativa al cuidado de seres humanos, lo que se precisa son individuos con originalidad y un hondo sentido de la responsabilidad. Cuando, como en este caso, los seres humanos son niños, niños que carecen de un ambiente específicamente adaptado a sus necesidades individuales, los participantes que prefieren seguir un plan rígido quedan descalificados para la tarea” (Winnicott 2003, pág. 73)

En la “organización” de esta influencia ambiental terapéutica, obraba lógicamente un papel fundamental, la motivación del personal adulto interviniente. Las imposiciones en este terreno resultan según su mirada, altamente negativas, puesto que dificultan el “apoyo incondicional”, que el niño necesita por lo menos al principio para poder tolerar las imposiciones de la socialización.

(En el ámbito de nuestras escuelas, los docentes, en general no encuentran ningún beneficio personal en la inclusión de niños impulsivos y violentos, peor aún, lo viven como una sobre exigencia; y esto favorece el establecimiento de mecanismos más o menos explícitos de exclusión, desde la suspensión que rara vez produce el cambio de conducta favorable deseado, hasta el llamado “pase” de institución, una forma suavizada de exclusión.)

Winnicott, favorecía la propia decisión del cuidador, como una estrategia que, al involucrarlo, aumentaba su motivación para la dura tarea de la recuperación del niño:

“Al incorporar a un niño nuevo, es necesario presentárselos a los custodios antes de resolver definitivamente el problema relativo a su ubicación. Cuando se sigue esta política, el equipo sugiere que el niño sea ubicado en el albergue, pero los custodios tienen derecho a aceptarlo o rechazarlo. Si éstos consideran que pueden recibir a ese nuevo niño, entonces ya han comenzado a quererlo. Con el otro método, el de reclutar los niños sin consulta previa, los custodios no pueden evitar sus sentimientos negativos iniciales hacia el niño y los otros sentimientos sólo aparecen con el correr del tiempo y con mucha suerte.” (Winnicott 2003, pág. 85)

Medida que reconoce no resultó fácil de aplicar, pero que en su conjunto logró, al extremo que admite haber recibido críticas porque el albergue “parecía estar hecho para que lo disfrutara su personal”.

Desde su estrategia terapéutica esto no era una crítica sino la prueba de que el esquema ambiental se había establecido como él creía que debía funcionar para ser efectivo.

“No hay ninguna capacitación particular para custodios de albergues, y aunque lo hubiera, su selección como personas adecuadas, para la tarea tendría mayor importancia que su formación. Resulta imposible generalizar con respecto al tipo de personas que puede ser un buen custodio. Nuestros custodios eficaces han diferido entre sí ampliamente en cuanto a educación, experiencia previa e intereses, y han provenido de diversos ámbitos” (Winnicott 2003, pág. 220)

Más que la eficacia o formación técnica, la naturalidad de ser ellos mismos y poder actuar con congruencia, remarcaba.

Personas naturales en su conducta, y, eventualmente resultaba importante también, alguna aptitud para la música, la pintura, la cerámica. Y, obviamente un genuino amor por los niños, no excluyente de un manejo que describía como “firme” y a veces “dictatorial”.

Con respecto al ámbito escolar o de aprendizaje, más que en un contenido de enseñanza, el acento debe ser puesto en el manejo que se hace de la situación, equiparando la escuela al albergue, “y por tal motivo los que se ocupan del manejo de niños antisociales no son maestros que caprichosamente añaden un pequeño toque de

comprensión humana, sino psicoterapeutas de grupo que aprovechan la ocasión para enseñar algo” (Winnicott 2003, pág. 219)

Desde esta perspectiva todo miembro del personal, puede ser “una gran ayuda o un gran estorbo”.

Además de la motivación para la tarea, admite que:

“Quienes manejan niños deprivados podrán cumplir mejor su tarea si reconocen que cada niño tiene, en cierta medida, la capacidad de aceptar un territorio neutral, localizado de una u otra manera en las masturbación, en jugar con un muñeco, en disfrutar de una canción infantil o algo parecido. Así, a partir del estudio de lo que proporciona placer a los niños normales, podemos descubrir qué es lo que los niños deprivados necesitan en forma apremiante” (Winnicott 2003, pág. 250)

La escuela primaria dice Winnicott, constituye una ampliación y una prolongación del hogar.

Para describir la escuela ideal que estos niños necesitan utiliza el término “progresivas”, como expresión de que tienden hacia delante. Agrega además el calificativo de “creativa”, “original” y “tolerante al fracaso”. Y finalmente se pregunta: ¿Cómo podemos evitar que un pionero se vuelva conservador y obstruccionista?

Los objetivos terapéuticos

Las intervenciones ambientales debían procurar en el niño, desarrollar su capacidad de jugar, de construir, de encontrar amigos, y la autonomía que les permita trabajar sin una exagerada supervisión o necesidad de apoyo.

Mediante una justicia cuidadosamente administrada, es necesario enfrentarlos poco a poco con las consecuencias de sus propias acciones destructivas, Cada niño podrá soportar todo esto en tanto haya podido sacar algo bueno y positivo de la vida en el albergue, esto es, en tanto haya encontrado personas verdaderamente dignas de confianza y haya comenzado a construir un sentimiento de confianza en ellos y en sí mismo. (En nuestros ámbitos escolares, la suspensión como sanción, solo obra

educativamente, si el vínculo que el niño ha establecido con la escuela y todo lo que ella significa, es lo suficientemente valioso, como para que el niño aprecie, el alejarse de ella como un castigo, de lo contrario funciona confundiendo más y acrecentando la sensación de injusticia y abandono).

El respeto de la ley y el orden, constituye un alivio para ellos pues significa que la vida en el albergue y las cosas buenas que éste representa serán preservadas a pesar de todo lo que ellos puedan hacer.

El niño necesita tener una oportunidad de contribuir, de cooperar en algo, de practicar una actividad creativa, un juego imaginativo, un trabajo constructivo. Al fortalecer su self puede tolerar su destructividad inherente.

Las “actuaciones”, deben manejarse e interpretarse en tanto se relacionen con la transferencia.

Es necesario llegar hasta el trauma original y en este proceso las fallas del terapeuta facilitarán la comprensión de las fallas originales. “El reconocimiento de la falla del analista o custodio capacita al paciente para experimentar el sentimiento de rabia que corresponde en vez de sentirse traumatizado, el paciente necesita retrotraerse a la situación reinante antes del trauma original, a través del trauma transferencial” (Winnicott 2003, pág. 286)

Aclara sin embargo que estas “actuaciones” que en casos leves facilitan una cura natural, en el caso de pacientes graves al provocar reacciones en la sociedad, imposibilitan el tratamiento mediante interpretaciones.

“Puede decirse que la actuación es la alternativa de la desesperación, la mayor parte del tiempo, el paciente espera corregir el trauma original, de ahí que viva en un estado de depresión relativa o de disociaciones que enmascaran la amenaza constante de caer en un estado caótico. Sin embargo, cuando empieza a trabar una relación de objeto o a investir a una persona, se pone en marcha una tendencia antisocial, una compulsión a plantear reclamos por medio del robo o de una conducta destructiva y así activar un manejo duro, o incluso vengativo” (Winnicott 2003, pág. 287)

La respuesta provocada en la sociedad, puede resultar incompatible con un tratamiento psicoanalítico: “en los casos graves, la piedad o la benevolencia dejan paso a la venganza de la sociedad, el individuo deja de sufrir y de ser un paciente,

transformándose en un criminal con delirio de persecución” (Winnicott 2003, pág. 288)

Las dos caras, la agresión y el amor

Winnicott, como M. Klein, entiende las raíces de la agresión como algo innato que coexiste con el amor.

La agresión y el amor, en cuanto a la intensidad del afecto, parecen tocarse en algún punto, por lo cual para Winnicott el niño solo lastima a quienes ama.

Si es verdad, que el niño tiene una enorme capacidad para la destrucción, también es cierto que tiene una enorme capacidad para proteger lo que ama de su propia destrucción, y la principal destrucción siempre existe en su fantasía.

Poder tolerar la propia realidad interna constituye un desafío tan importante como establecer una relación armoniosa con la realidad externa.

Cuando las fuerzas crueles o destructivas amenazan con predominar sobre las amorosas, el individuo debe hacer algo para salvarse y una de las cosas que hace es volcarse hacia fuera, dramatizar el mundo interior, actuar el papel destructivo mismo y conseguir que alguna autoridad externa ejerza control.

Para Winnicott, el trabajo y el juego encuentran en su base originaria una vida instintiva activa y la capacidad de reparar en la vida real lo que se ha dañado en la fantasía.

“En el trasfondo de todo juego, de todo trabajo y de todo arte, hay un remordimiento inconsciente por el daño realizado en la fantasía inconsciente, y un deseo inconsciente de comenzar a arreglar las cosas”. (Winnicott 2003, pág. 112)

Constituye, dice Winnicott, un desafío permanente para niños y adultos, encontrar maneras seguras de desembarazarse de lo malo.

Finalmente, toda agresión que no se niega, y por la que es posible aceptar responsabilidad personal, puede utilizarse para fortalecer los intentos de reparación y restitución.

“Sólo si sabemos que el niño desea derribar la torre de ladrillos le resultará valioso que comprobemos que puede construirla”. (Winnicott 2003, pág. 112)

Entonces podemos decir que la agresión tiene dos significados: por un lado, es directa o indirectamente una reacción ante la frustración, por el otro, es una de las dos fuentes principales de energía que posee el individuo.

Liga además la agresividad con el movimiento, la tendencia a la exploración del mundo y la posibilidad de diferenciación self no self. La agresión emparentada con el movimiento infantil, comienza aún antes del nacimiento.

“En todo bebé existe esta tendencia a moverse, a obtener algún tipo de placer muscular por medio del movimiento, y a sacar partido de la experiencia de moverse y toparse con algo.” (Winnicott 2003, pág. 114)

En el extremo opuesto, el niño excesivamente controlado, demuestra la tensión y formalidad de lo que Winnicott definió como falso self, un sí mismo impostado y reactivo frente a la intrusión ambiental. Este niño “retiene la agresión dentro de sí mismo”, inhibiendo no solo la impulsividad sino toda espontaneidad y creatividad.

El justo medio en este tema se relaciona, dice Winnicott, con el desarrollo por parte del niño de la capacidad de ponerse en el lugar del otro e identificarse con los objetos e individuos externos.

Siendo en este sentido importante la oportunidad que el ambiente mismo le brinda para realizar tareas constructivas: “Podemos poner a prueba la relación entre agresión y construcción quitándole a un niño o a un adulto la oportunidad de hacer algo por sus allegados y seres queridos, o de contribuir con algo de participar en la tarea de atender las necesidades de la familia, algo así como encontrar un lugar” (Winnicott 2003, pág. 118)

Casi principalmente cuando Winnicott nombra ambiente se refiere a cuidado materno, es la madre la encargada de ayudar al niño: La delicadeza y amor materno facilitan al niño “soportar el sacudón de reconocer la existencia de un mundo que escapa a su control mágico. Si se le da tiempo para que desarrolle sus procesos de maduración, el bebé podrá ser destructivo, odiar, patear y berrear, en vez de aniquilar mágicamente ese mundo.” (Winnicott 2003, pág. 120)

Además del juego y el trabajo, el sueño constituye una vía más madura para la conducta agresiva puesto que el soñante destruye y mata en su fantasía. (Winnicott 2003, pág. 116)

La capacidad de preocuparse por el otro

El control de la impulsividad va de la mano de la consideración hacia el otro, que puede ser antepuesto al propio sujeto, y su necesidad de desembarazarse de contenidos psíquicos displacenteros.

Winnicott habla de la capacidad de preocuparse por el otro como la expresión positiva del sentimiento de culpa.

El sentimiento de culpa es una angustia vinculada con el concepto de ambivalencia: implica cierto grado de integración del yo individual, que posibilita la conservación de la imago del objeto bueno junto con la idea de su destrucción. La preocupación entraña una integración y un desarrollo más avanzados y se relaciona con el sentido de responsabilidad del individuo. Supone que el individuo cuida o le importa el otro, siente y acepta la responsabilidad que en ello le cabe.

“Si tomamos la enunciación de la teoría del desarrollo en su nivel genital, podríamos decir que la preocupación por el otro es la base de la familia: ambos cónyuges asumen la responsabilidad por el resultado del acto sexual, más allá del placer que él les produce. En la vida imaginativa global del individuo, el tema de la preocupación plantea cuestiones aun más amplias: la capacidad de preocuparse está detrás de todo juego y trabajo constructivos, es propia de la vida sana y normal, y merece la atención del psicoanalista.” (Winnicott 2003, pág. 121)

Estas etapas del desarrollo infantil no podrán cumplirse debidamente si el niño no está rodeado de un ambiente suficientemente bueno. La angustia que experimenta el bebé cuando siente que daña a la madre, se va transformando en culpa cuando experimenta la sensación de que también es capaz de dar algo a esa madre- ambiente.

Esta capacidad de reparación modifica progresivamente el sentimiento de culpa apareciendo en su lugar la preocupación por el otro.

“La presencia constante de la madre tiene un valor específico para el bebé: el posibilitarle la libre expresión de la vida instintiva. Cuando esta capacidad no se ha desarrollado o se ha perdido, la madre-objeto no sobrevive, el bebé pierde la capacidad de preocuparse y la reemplaza por angustias y defensas más primitivas, tales como la escisión o la desintegración” (Winnicott 2003, pág. 127)

Desde la referencia de M. Klein, Winnicott reconoce el sentimiento de culpa y la actividad reparatoria como derivadas de la posición depresiva, la cual constituye un logro del desarrollo sano. La integración del sí mismo propia de la posición depresiva es lo que facilitará que el niño pueda hacerse responsable de sus sentimientos e ideas y no necesite la proyección para hacer frente a sus propios impulsos y pensamientos destructivos.

Bibliografía:

- Jacques, A. “Los estados fronterizos ¿Nuevo paradigma para el psicoanálisis?, Nueva Visión, Buenos Aires, 2000.
- Rodolfo, Ricardo “Trabajos de la lectura, lecturas de la violencia, lo creativo-lo destructivo en el pensamiento de Winnicott”, 1º ed. Paidós, Buenos Aires, 2009.
- Winnicott, D. W. “Deprivación y delincuencia”, 1º ed., 3ra re impresión, Paidós, Buenos Aires, 2003.

Cap. V

“A un caso que culminó trágicamente, le dediqué 2500 horas de mi vida profesional sin esperanzas de ser remunerado. No obstante, esta labor me enseñó más que cualquier otra”.

Winnicott, D. “La Naturaleza humana”, Pág. 19.

“No es raro que en la práctica institucional se pierda la oportunidad de realizar una maniobra simple que podría solucionar el caso, a raíz de la complejidad de la situación”.

Winnicott, D. “Exploraciones Psicoanalíticas II”, Pág. 18.

“En cuanto a M.L., presenta lo que se designa como trastorno del carácter, lo cual significa en realidad que no se sabe bien qué decir al respecto”.

Castoriadis-Aulagnier, P. “La violencia de la interpretación, del pictograma al enunciado”, Pág. 241.

.

Un caso:

Brian, el niño sin escuela

La primera referencia al caso se produce en una de las habituales visitas a las escuelas públicas de la ciudad.

Resulta un material de análisis y comprensión muy valiosa para un psicopedagogo, la observación directa de la dinámica escolar en su escenario natural, salón de clases, patio de recreo, etc.

La escuela A se encuentra ubicada en pleno centro de la ciudad. Su imagen edilicia mantenida y en buen estado, se apoya además en el prestigio ganado tras años de buen funcionamiento.

Actualmente la población escolar congrega a una clase media baja y a niños pobres cuyos padres, ex alumnos, no pueden acceder a la cuota de un colegio privado.

El caso de Brian, en cierta medida no responde a esta descripción. Madre de otra provincia, padrastro oriundo del lugar, acudía a esta escuela luego de ser rechazado en la escuela religiosa semi pública de la zona.

Esa tarde, sentado en el 2º grado, sobresalía por su aspecto de niño más bien rubio.

La clase presentaba la imagen de un grupo de niños abocados a diferentes actividades, si bien la maestra había planteado una actividad en el pizarrón, algunos chicos la seguían, la gran mayoría conversaban entre ellos, o retrasados, no sabían qué mejor hacer.

La docente, a pesar del desorden imperante, seguía hablando en un tono amable, pero que expresaba un tenso control. Sobre saturada de trabajo, pues también trabajaba en el turno noche, en el primario de adultos, solicitaba con frecuencia licencias médicas.

Ese año Brian lo terminó, asistiendo sólo dos días a la semana, dos horas cada vez. Lo que motivó este régimen restringido de asistencia, fueron sus continuos estallidos y peleas con compañeros.

Al finalizar ese año la escuela decide no inscribirlo para repetir segundo y la madre lo anota en la otra escuela pública de la ciudad, de población mucho menor, el total apenas alcanza los cien alumnos, de familias en su mayoría carenciadas. Esto se realiza previa reunión con la inspectora zonal quien sugiere el cambio de escuela. En esta ocasión se firma un “acta de compromiso”, especificando la conveniencia de la derivación.

Por ese entonces ya habíamos tenido un primer contacto con la madre, quien oscilaba en su discurso entre una posición contraria a los docentes y directivos, a quienes acusaba de hacer diferencias con su hijo, y por momentos ella misma mostrarse abatida y superada por la situación, frente a un niño que describía como incontrolable y caprichoso.

Brian fue llevado algunas sesiones al centro asistencial municipal durante las cuales en base a juegos, nos fuimos conociendo. Luego de la interrupción de las vacaciones

comienza a asistir a la nueva escuela, con la que me mantenía en contacto, asistiendo regularmente una vez por semana.

La concurrencia a las sesiones se vuelve irregular hasta que se interrumpe definitivamente.

La supervisión de la situación me es requerida por las autoridades de la escuela que ya, al tanto de los antecedentes de Brian, se encontraban temerosos y esperando el probable estallido de conducta.

No resulta sencillo lidiar con “un traslado forzoso”, máxime si proviene de la otra escuela de la ciudad. Brian venía precedido de una historia escolar conocida por todos, con el agravante que por ese entonces, asume como directora de la escuela B, quien era Vice en la escuela A, a la que concurría Brian.

Mujer experimentada, se mostraba orgullosa de haber trabajado en “escuelas de villa en Córdoba”. Pero, a poco de ejercer su cargo ganado por concurso, se confiesa cansada en su rol docente, deseosa de jubilarse y desarrollar sus últimos años de tarea profesional con la menor cantidad posible de problemas. En la contienda niños (padres) -docentes, claramente esta directora, se pronunciaba a favor del docente.

La maestra de tercero de ese año, acepta a Brian en el grado sin condiciones; eficiente a la hora de plantear actividades y transmitir contenidos no busca mayor profundidad en sus vínculos con los alumnos.

Cierta vez en la semanal solicitud de informe sobre el funcionamiento del grado en general (pues atendía otros niños también) y de Brian en particular, relata una última crisis que la asustó mucho ya “que Brian se golpeaba la cabeza contra la pared y me pareció que debía llamar a alguien para que después no dijeran que yo le había hecho algo”. Una intervención dirigida a protegerse ante un posible planteo legal.

Brian cursa su tercer grado, con más días de suspensión que de presencia efectiva en el aula.

Finalmente es promovido, porque reconocen directivo y docente que “es inteligente, sabe todo, pero no trabaja en el aula”.

La decisión resulta acertada pues significaba preservar la pertenencia a una institución, y considerando además que a pesar de las interrupciones, este año había significado un cierto progreso en relación a los anteriores, en cuanto a horas de escolaridad.

Al comenzar el 2007 Brian, inscripto en el cuarto grado acude diariamente todas las horas, esto se logra como resultado de la intervención de la inspectora zonal, presionada por la madre que insiste en hacer reconocer el derecho a que “su hijo sea recibido en la escuela en las mismas condiciones que los otros niños”.

Influye además en este sentido, un llamado del Juzgado de Menores, quien comienza a tener noticias del caso en función de varias escapadas de su casa, que Brian realiza durante ese año.

En una de ellas, encontrado por la policía, es llevado al hospital de la zona para que se lo revise. Se constata que el niño presentaba perfecto estado de salud física y se intenta contactar a la madre, pero las autoridades del hospital se enfrentan con el hecho de que Brian no quiere ver a su madre, ni irse a su casa.

Me interiorizo de la situación, porque la madre cita mi nombre, a pesar de que el niño no asistía a las sesiones desde hacía un año, y mi vínculo con el caso solo se debía por ese entonces, a la asistencia a la escuela como psicopedagoga. Por ese motivo soy llamada desde el hospital y dejando de lado reacciones naturales, me hago presente.

En esa oportunidad encuentro a Brian acostado en una habitación, viendo televisión, llevo algunos juguetes y libros. Se lo ve tranquilo disfrutando del protagonismo, pero la alusión a que debe volver a su casa lo trastorna.

Hablamos de lo sucedido, me comenta que se fue de la casa porque la madre le pega, se refiere a ella con insultos, dice que no quiere volver a su casa, que prefiere ir a un instituto de menores. Hablamos de esa realidad con todas sus dificultades, intransigente, parece nada importarle y se muestra firme en sus afirmaciones. Por momentos la encrucijada gana terreno y la opción parece ser, como siempre en estos casos, el lugar menos malo.

La madre anoticiada intenta verlo. El niño se niega a recibirla, los adultos del hospital están desconcertados, no hay razón para retenerlo. La psicopedagoga a cargo del servicio de salud mental menciona la palabra caprichos.

En la entrevista con la madre, ésta llora permanentemente, admite el clima de violencia que se vive en su hogar. La asistente social, presente en la entrevista, le recuerda que la situación es la misma que cuando ella hizo su encuesta ambiental, ocho años atrás.

Abatida, parece vérselas entre el reconocimiento de una realidad que le resulta insoportable y el temor a perder aquello que la separa de una infancia de pobreza y privaciones en su provincia natal. El “éxito” de haber salido de todo aquello no admite reconocer el costo que esto requiere.

Brian cede, vuelve después de dos días en el hospital a su casa con la madre. Acordamos un nuevo encuadre de trabajo con sesiones semanales.

Continúo asistiendo a la escuela.

Cada tanto, el estallido: una bola de guardapolvos blancos, Brian insultando, amenazando, llorando con amargura. Sumida en la impotencia y cierta resignación que me lleva a esperar y no contradecirlo, recuerdo una vez haberme quedado con parte de su guardapolvo en la mano.

Asiste regularmente a sus sesiones, habla con crudeza de su realidad familiar, que la madre le quitó una plata ahorrada para comprarse una pintura de uñas, que su hermano dejó el colegio y le pega a su mamá, que su “papá” se fue de viaje y no les dejó nada para comprar la comida.

La interacción familiar alimenta su disfunción en un matrimonio iniciado en cierta medida desde la desesperación de la madre, con dos niños, sola, sin dinero, que entabla relación con este hombre mayor, padrastro del papá de Brian.

Hombre con cierta solvencia económica, con quien tiene dos hijos más, uno de los cuales, que sigue a Brian, L muy parecido físicamente a su padre, es objeto de todas las preferencias por parte de éste.

Organizándose una realidad familiar, en la cual sin ningún tapujo, uno de los hijos se convierte en el destinatario de todos los privilegios por parte de la autoridad paterna.

Odios y rencores alimentados con hechos reales, en donde además lo simbólico se contamina por lugares familiares que rozan el incesto. Ley básica doblemente cuestionada, la prohibición del incesto y la igualdad de los hermanos.

Brian, como trompa, dramatiza la rivalidad fraterna en cada par que por momentos odia y actúa su necesidad de justicia, desconfiando de todos los adultos que para ser objetos de su amor, deben mostrarse con una incondicionalidad difícil de sostener en el ámbito extra familiar.

La impronta traumática temprana

En sucesivos encuentros con la mamá, trato de organizar una historia para entender el comportamiento de Brian.

E, correntina de nacimiento, es madre de cinco hijos, de los cuales en los tiempos en que realizamos este encuentro, sólo tres vivían con ella. El mayor se encontraba desde hacía unos meses y luego de volverse la relación madre hijo, insostenible, con su padre biológico en una ciudad de Corrientes. Este púber de 14 años, abandonó el colegio secundario el año pasado.

La siguiente una niña, está a cargo de una prima de la madre, y vive desde que tiene meses con ella, en Buenos Aires. Esta niña es hija de otro hombre, que estando casado cuando fue concebida, nunca se hizo cargo de ella, “sabe que tiene una hija”, pero no le interesó conocerla nunca. Pero, a modo de disculpa o consuelo, E aclara que “vive como una reina ya que los hijos de su prima son todos ya grandes, y no le falta nada”.

Luego sigue Brian, cuyo padre, oriundo de Córdoba, inició la relación con E en Corrientes y decidió abandonarla a los siete meses de embarazo. De vuelta en su casa paterna con un hijo y otro por nacer, y sin pareja, E transcurre esos meses, recordándolos sin emoción particular.

Con Brian apenas nacido por invitación de la abuela del niño, la suegra correspondiente a su hijo menor, se traslada a la localidad donde reside actualmente porque se le promete cuidado y trabajo. A poco de llegar y con Brian de cuatro meses, le sugieren, por una razón de comodidad mudarse a otra vivienda en la cual vive solo la ex pareja de esta mujer, un hombre por ese entonces casi de 50 años. E tenía 21. Allí es donde comienza la relación entre ambos. Convivencia que mantienen hasta la fecha.

Brian era un bebé sano, según recuerda, que fue mostrando sus logros madurativos a tiempo según lo esperado. Relata, sin embargo, que lo recuerda como muy nervioso, “se tiraba los pelos, no podíamos sacarle la mano del pelo, el pediatra supo decirme que lo dejara llorar así descargaba todos esos nervios”.

Resulta significativo, el hecho relatado al pasar de que “era alérgico, nadie lo podía tocar porque se hinchaba todo, le quedaba una marca, sólo yo podía tocarlo”.

La convivencia familiar

E, impecable como siempre, transmite en su apariencia la impresión de vitalidad y juventud, una linda mujer que se sabe linda y no teme mostrarlo.

Aspecto que agrega la cuota de conflicto que deriva de la convivencia con un hombre que le lleva treinta años y que vive atormentado por el esplendor de su mujer, contrastante con su inocultable decadencia física.

Las comunes escenas de confusión de lugares por parte de los otros, el creer que es el abuelo del hijo y el padre de la mujer, desnudan con crudeza una lucha que debe librar en varios frentes. Torturado por los celos, controla el kilometraje del auto cada vez que se va y explota amenazando, y despojando de aquello que le da poder, el dinero, lo material.

Ella admite la situación, reconoce por momentos “que le gusta bailar y no quiere vivir como una vieja”, “que lo quiere, que tiene miedo que le pase algo”, “que tiene que cuidar que tome la medicación”.

El miedo se traduce en violencia, la posesión se traslada a uno de los hijos, L. el elegido, generando una dinámica familiar de rencores atragantados y más violencia.

En todos nuestros encuentros, E menciona la posibilidad de una separación, pero con la misma capacidad de negación con que cedió a sus hijos mayores, comenta que los chicos “adoran a su padre”, “que se mueren si se va mi marido”.

La palabra “marido”, muchas veces nombrada en nuestros encuentros, evoca la necesidad de confirmación de un lugar que borre las confusiones y limpie las culpas.

Ella misma traumatizada por una madrastra que hasta llegó a fracturarle el brazo a su hermana menor, cuenta que teniendo ocho años y saturada de malos tratos huyó, como tantas veces lo ha hecho, Brian, exigiendo con ese acto, protección del padre.

Historias de abandonos y adulterios: el padre de E. abandona a su mujer, engendra cuatro hijos con una mujer, que a su vez lo deja por otro hombre con estos niños, el mayor de 4 años. Un hombre arrepentido que vuelve a su hogar con el fruto de la falta. Una mujer despechada que canaliza su odio sobre los niños. Pero, la huida de E., permite la salvación, el grupo se establece con el padre a cargo de una niñera “que terminó siendo mi madre y a quien adoro”. Aclara que la peor de la familia es su hermana que tiene seis hijos cada uno de diferente padre, cuenta esto entre risas y diciendo “que parece no tener arreglo”.

La última huida de Brian fue bastante aparatosa y casi le cuesta la vida. El desencadenante fue una pelea con un compañero de clases. La directora convoca a la madre para que “retire al niño”. Ante este anuncio, Brian desespera por el temor al castigo que supone, y huye de la escuela. Ese día, lo encuentro en el centro y acordamos vernos en su sesión de la tarde, sin conocer de mi parte los sucesos previos. Su aventura termina con una nueva internación en el hospital, esta vez justificada, pues sufre una caída de un caballo, a causa de la cual se fractura un brazo y se lastima la cara.

Este suceso desesperado ocurre a fin del año pasado. En otras oportunidades se presenta en mi casa pidiéndome que no le avise a la madre donde se encuentra. Como dispongo de un consultorio en mi domicilio, siempre que me fue posible, traté de calmarlo, contenerlo, hasta que, finalmente aceptaba ser retirado por la madre.

Cuando hablábamos del riesgo que suponía su conducta para su propia vida, este descuido intencional que lo exponía en una búsqueda desesperada de aceptación, su respuesta evasiva, encubierta en una sonrisa, expresaba la disociación como mecanismo frente a la angustia.

Otra escuela

En el 2008 Brian fue inscripto en otra escuela, pues la directora de la anterior se niega a recibirlo.

La escuela nueva, pequeña, con formato rural, pero contenido urbano, situada junto a un río, es conocida como “la escuela del vado”, algo alejada de la ciudad, alberga, sin embargo a niños de clase media. Cuenta con una fuerte asociación de padres que mantienen el edificio en excelentes condiciones y una organización institucional que le ha permitido ganar prestigio y buenos resultados de aprendizaje. Tiene además prolongación de jornada, es decir, unas horas más de clases dedicadas a actividades artísticas como teatro y a computación.

A poco de iniciado el año, pero no tan pronto como esperaba, me solicita la directora una entrevista “para hablar de Brian”.

Se trata de una docente de mediana edad, muy temerosa, a cargo de manera interina y sin su total acuerdo, de la dirección, por problemas de salud del director. En cada una de nuestras entrevistas realiza un acta que debo firmar, “pues ella no quiere tener ningún problema”. (Meses más tarde me solicita un turno para el propio hijo, con sintomatología similar a Brian).

Acordamos como estrategia, encontrarnos cada tres semanas, evaluar los acontecimientos y planificar acciones conjuntas. Durante el año esas reuniones se realizan en mi consultorio con una de las docentes de Brian.

Se decidió a partir de un episodio de violencia hacia unos niños y por presión de los padres de los mismos, reducir la jornada escolar hasta el medio día, sin las horas especiales, evaluar los resultados y realizar los reajustes necesarios (continuar así o reducir más la jornada) después de las vacaciones de invierno.

Los logros son manifiestos durante esta primera etapa; es el primer año que Brian asiste todos los días casi todas las horas de clase, lo cual redundo en un espiral positivo de más socialización. Ha hecho amigos, es invitado a los cumpleaños y disfruta de la compañía de sus pares. Factor importante lo ha constituido la presencia de un docente varón a cargo de algunas asignaturas y el estilo didáctico de A. la docente con quien mantengo reuniones periódicas.

La actitud de la directora, continúa reticente y temerosa, pero es compensada por la buena disposición de los docentes a cargo.

A, una maestra joven, recién recibida, asiste puntualmente a nuestras reuniones y se muestra permeable, dispuesta y confiada en mi orientación. El tema constituye para ella todo un desafío, sin dramatizar y con mucho respeto, con suavidad, pero con decisión, busca y encuentra significación a los desbordes de Brian. No desperdicia oportunidad para expresarle su aceptación, lo estimula, le prepara actividades cuando no asiste, reacciona con tranquilidad ante sus excesos, aunque en nuestros encuentros confiesa su temor y desconcierto. En estas situaciones el maestro varón es quien asume mayor protagonismo.

Brian ha participado en fiestas escolares, una salida al campo y otra a la ciudad de Córdoba. Acciones rutinarias para cualquier alumno pero realmente excepcionales en la vida de Brian.

La situación familiar estable, se ha visto reforzada por un aparente incremento de bienestar económico, que suaviza algunos malestares. El hermano que se había mudado a otra ciudad, regresó, después de acusar malos tratos por parte de su padre biológico y amenaza en convertirse en un adolescente muy problemático, en quien el fracaso escolar rebela su confusión y conflicto.

Brian asiste a las sesiones, las cuales se han convertido en encuentros que valoriza, una imagen significativa en este sentido, la constituye el día que nevó en nuestra localidad, cosa que provocó gran ausentismo en el centro de salud, sin embargo Brian no faltó a su sesión, aclarándome que iba en bicicleta, porque la madre, que dormía la siesta, no quiso llevarlo.

Casi siempre organiza juegos simbólicos, de varios autos y camiones que en su recorrido atraviesan senderos y rutas diversas. No falta el enfrentamiento entre personajes, pero la descarga agresiva se presenta moderada y con contenido simbólico. Mientras tanto verbaliza los acontecimientos de su vida que más le impresionan. Sus anécdotas escolares, las peleas con sus hermanos, el viaje a Corrientes con su madre, la mención necesaria, por lo prohibida en el ámbito hogareño, de la existencia de su padre biológico. Cómo es, dónde vive, en qué se parecen...

Razonables y verídicos sus relatos describen con una coherencia asombrosa la realidad de su vida. En un último encuentro se atreve a confesar que quisiera ver a su padre biológico a pesar de que lo que esto significa para los adultos de su familia.

Cuando dice esto, recepto su dolor, una angustia más neurótica, integrada, el afecto, la representación verbalizada. Paralelamente los logros en la socialización le aseguran pertenencia y esto repercute en su identidad.

Me sorprende cuando casi al pasar mientras organiza su habitual juego simbólico, varios camiones y autitos que circulan por todo el escritorio, hace una referencia a su “padre biológico”, si bien continúa llamando papá a su abuelastro padrastro, porque “mi mamá dice que es el que me da de comer”.

Una emergencia (noviembre 2008)

Habiendo pospuesto mi habitual visita a la escuela que alberga a Brian, recibo una llamada a mi teléfono celular de parte de la directora a cargo del establecimiento, quien me pone en conocimiento sobre los últimos acontecimientos.

Visiblemente alterada y remarcando varias veces la obligación de informarme pues soy yo la que atiendo al niño y lo conozco, me relata que Brian se encuentra fuera de control, habiendo concurrido a la escuela con una navaja que logran retirarle, se encuentra subido a un árbol y no acata ninguna indicación. Pido hablar con el único docente varón de la escuela quien finalmente logra que Brian desista su actitud. Este hecho se suma a varias acusaciones hechas por la directora sobre robos, agresiones y destrucción de una parte de su automóvil, lo cual, insiste le trajo aparejada graves inconvenientes, pues si bien el daño era menor, la luz identificatoria de la patente, en épocas recién instauradas de gran control policial en las rutas de la provincia, ocasionó que fuera detenida y casi multada.

Todos estos episodios adquieren una intensidad descomunal en función de la actitud de la madre de Brian, que, citada en la escuela, discute con la directora y según ésta relata, le recrimina que a ella le interesa más su auto que el niño, e intenta agredirla físicamente.

Escuchada y contenida telefónicamente, me comprometo a asistir en compañía de la madre y del niño al día siguiente.

Evalúo la situación como un retroceso desde todos los ángulos y avizoro los acontecimientos siguientes, suspensión, restricción de permanencia en la escuela, en suma, menos opciones de socialización.

Analizo los factores intervinientes, algún desencadenante, que desconozco pues las dos últimas sesiones no se pudieron concretar por inasistencia del niño. Una nueva directora que pre-juzgo demasiado estructurada y formal, el demasiado amplio espacio temporal de mis últimas visitas a la institución, la frecuencia de nuestras sesiones....

Madre e hijo acuden esa mañana a la escuela, Brian no parece acusar signos de malestar, E, la madre, como siempre se muestra frente a mí dócil y obediente, con la directora en cambio, no cruzan palabra. La madre se retira, Brian entra al grado a cargo del maestro y funciona como un alumno más.

La directora con quien tenemos una larga conversación se muestra muy complacida por mi presencia si bien mantiene algo de distancia en el trato, la siento más cerca en el contenido de su relato, ya que me cuenta de sus propios problemas de pareja, de su terapia y de sus intentos de estudiar psicología. Varias veces nomina a E, como “desquiciada” y a Brian como ”pobrecito”, menciona su derecho de denunciar a la madre y de saberla una madre violenta que ha dejado marcas de su accionar en el cuerpo del hijo.

Así transcurre esa mañana quedando de acuerdo que la permanencia se restringirá a dos días semanales y tres horas por día. Dada la altura del año alcanza con que pueda ser promovido.

En el Centro de Salud acuden la madre, Brian y el hermanito menor. E como siempre oscila entre los extremos: defensa- acusación de Brian. Satisfacción- insatisfacción respecto a su lugar en la pareja conyugal. Alabanza- detracción de su pareja quien pasa de ser el que da todo, no hace faltar nada, al que no da nada y maneja el dinero despóticamente. Odio, amor, confusión. Llega a decir frases como, “no me interesa estar debajo del puente total de vivir tranquila”. Reconoce graves dificultades en la convivencia familiar, en el hijo mayor que ha intentado pegarle.

Minimiza el tema de la navaja al relatar “que se la había regalado el marido, que no se dio cuenta que la llevaba a la escuela”.

Afirma que el factor desencadenante fue, que esa mañana antes de irse a la escuela Brian pide dinero a su “padre”, y este se lo niega.

Transmito lo acordado con la escuela para estas próximas semanas y ella acata sin discusión lo comunicado.

Trato durante el encuentro de neutralizar las dificultades derivadas de la presencia del hermano menor quien por momentos monopoliza la atención y al final interrumpe solicitando ir al baño, Brian es quien lo lleva.

Al volver comienza a tomar unos juguetes, después de cierto desparramo y concluida la entrevista, el niño no puede despegarse de los objetos y se suscita una escena algo dramática al tener que irse, puesto que el niño llora desconsoladamente al punto que me descubro preguntándole a E, ¿tiene juguetes en la casa?

Sí, me responde, aclarándome que no se trata de un comportamiento inusual, pues “esto mismo hace en el jardín”, me quedo pensando que los niños en general lloran para no quedarse en el Jardín, este niño llora para no irse.... Recuerdo, además, lo sucedido con Brian que se negaba a dejar el hospital.

Entrevista con Brian

El encuentro transcurre armoniosamente, va directo a sus juguetes preferidos, una caja con miniaturas, soldaditos y demás artefactos y algunos camiones, arma además una cancha de fútbol con jugadores y arcos.

Como siempre las referencias a lo sucedido pasan por la responsabilidad de los otros y la dificultad para reconocer sus acciones.

Las mayores agresiones verbales las recibe la directora, acusándola de mentirosa ya que, insiste, él no le rompió el auto y que la navaja la llevó “sin darse cuenta”.

Parece ser la víctima de una sucesión de injusticias donde todos se han confabulado en su contra.

El último encuentro Brian repite su juego habitual, me cuenta que hay dos chicos a los cuales va a pegarles porque lo molestan, intervengo marcando la diferencia entre pegar y hablar, los malentendidos se arreglan cuando las personas pueden hablar, que pegando se arma mas lío.

Que parece confundir lo de la casa con la escuela, que en realidad está enojado con uno y le pega al otro. Me dice que su “papá” le dijo que cuando lo molesten tiene que pegar, le contesto que “G” (apodo del padrastro) sabe de maderas (tiene un aserradero), pero no mucho de cómo pueden los niños arreglar sus problemas... queda callado.

Algunas producciones

Reticente a la hora de producir gráficos, o armar relatos, las sesiones con Brian, se concentraban en escenas lúdicas, pistas de carreras, recorridos de autos, algunos juegos reglados, donde aceptaba el reglamento y, hasta parecía afligido cuando me ganaba contundentemente como en el juego de la memoria. Aceptaba la derrota en el juego de los palitos chinos y, prefería no abundar en expresiones verbales. Muchas veces pidió llevarse algún juguete, algunas veces lo hizo, y cumplió al devolverlo, otras veces lo trajo roto, “por sus hermanos”.

Algunos sueños, como el de una mujer blanca que además “vio” colgada en el techo de su habitación. Así lo expresó “Una vez apareció una mujer blanca colgada en mi pieza. La cara era fea, me decía: vení Brian. Me fui llorando a la pieza de mi papá. Se me apareció otras veces, cuando voy a comprar a lo de Mari, de noche no más aparece, la sueño casi todos los días”. (Anexo 1, dibujo de la mujer blanca)

El dibujo de la figura humana- personas caricaturas, personas máscaras, o personas personajes (Dragón Bol). En el dibujo de la familia resulta significativo que incluye a todos sus hermanos, aún a la hermana que vive en Buenos Aires y que sólo ha visto una vez hace muchos años. En esta representación gráfica es interesante observar la cresta que “adorna”, la cabeza de los integrantes de la familia, con una terminación en

punta, al estilo arma o, por lo menos evocando acciones de ataque o defensa, siendo el único personaje que aparece despojado de dicho accesorio, la hermana que no convive con ellos. ¿Será que la convivencia en esta familia requiere de recursos que apelen a la agresividad? Con identidades sexuales confusas (¿la hermana tiene barba?), los varones aparecen luciendo un aro que alimenta la actitud provocativa y transgresora que transmiten. La figura de L, el protegido del padrastro, carece de dicho objeto. Ojos vacíos, a excepción de quien lo representa (a él mismo), figura que en su mirada remarcada, transmite rudeza y tensión. (Dibujo de la familia).

Observaciones

Por los días en que este trabajo está llegando a su fin (febrero 2009), final marcado un poco arbitrariamente, ya que las ramificaciones conceptuales parecen interminables, nos encontramos en receso escolar. La actividad asistencial interrumpida durante cuatro semanas, comienza nuevamente. Todavía Brian, no ha asistido al centro de salud, ni su madre se ha comunicado conmigo. Sí, recibí una visita “de saludo”, en mi casa, hace unas semanas. Ese día, yo no me encontraba en mi domicilio y Brian, llevado por su padrastro, se presentó en mi casa para saludarme. El tema central de las próximas semanas lo constituirá seguramente encontrar una institución para que Brian pueda cursar su sexto grado, para que termine su primaria, y no sea otra vez “un niño sin escuela”.

Mediación, psicoterapia, acompañamiento terapéutico, asesoramiento institucional. La respuesta técnica a esta demanda resulta multifacética de acuerdo al objetivo principal de favorecer la pertenencia escolar evitando la exclusión.

La (s) escuela (s) en una actitud defensiva acota el repertorio de propuestas y apela muchas veces a la evitación del problema, reduciendo la jornada escolar. Medida que no provoca repercusiones educativas en el niño, y en algunos casos complejiza más los síntomas.

La intervención contendedora de una docente, junto con la asistencia continua generó en este niño mayor pertenencia, socialización y alivió su sufrimiento.

Mayo 2011

Una nueva revisión de estos escritos obliga a nuevas consideraciones. La relectura del material clínico motivó correcciones formales que favorecieran una comunicación según convenciones éticas. Las notas mantienen su vigencia.

Brian ya no es mi paciente, si bien continua siendo un “niño sin escuela”, repitente de primer año del secundario en una escuela de otra localidad, el robo de un teléfono a un compañero determina su “pase” a otra institución. Por estos días no asiste a ninguna institución. Atraviesa además las confusiones derivadas de su pubertad.

La madre consulta nuevamente, esta vez por sus hermanos menores. El mayor hizo un episodio de intento de suicidio el año pasado y actualmente convive con su pareja en la casa de la madre. Con 18 años ya tiene un hijo de dos años de una relación anterior.

La familia ha debido acomodarse drásticamente por la muerte súbita del padrastro el año pasado, lo cual ha dado inicio a una nueva etapa en la cual sigue estando presente la explosión violenta en la convivencia familiar.

Estos acontecimientos permiten profundizar elaboraciones teóricas acerca del impacto de las funciones parentales, especialmente la función materna. Pero correspondería a una nueva producción escrita que posponemos para otra ocasión.

Mayo de 2012

Brian sigue presente en mi realidad profesional. Crecido, adolescente, a pesar de conductas ya decididamente encasilladas como delictivas, sigue comunicando con sus actos, esa llamada desesperada, un pataleo de niño angustiado, la catalogada por Winnicott, “conducta antisocial”.

Es posible descifrar ese llamado desesperado en la desprolijidad de sus actividades delictivas: por ejemplo en dos oportunidades roba autos estacionados en pleno centro de la ciudad, siendo aprendido a las pocas horas. En la primer situación cuando intentaba desarmar el vehículo. En la segunda oportunidad, es detenido también a las pocas horas y puesto a disposición judicial finalmente es trasladado a una institución para menores sita en la ciudad de Córdoba.

Como equipo de atención escolar, nos piden intervención por el hermano que sigue a Brian, L alumno de 6° grado, recientemente transferido de una escuela privada a un establecimiento de educación pública. La directora sintetiza en una frase el comportamiento del niño: “a pesar de todos estos años de escuela L. no incorporó ninguna norma.”

Estamos trabajando en esta demanda, la cual constituye otra historia o la misma....

Urgencia de la demanda, urgencia en la intervención

Problemáticas escolares que para algunos revelan el desencuentro entre la inmovilidad del contexto académico y la vertiginosidad postmoderna.

Sintomatologías del movimiento y la atención que se modifican según el contexto o el género, especialmente si pensamos a la masculinidad como expresión de dominio, fuerza, imposición. Varones que deben vérselas con una mayoría de maestras a quienes desafiar como evidencia de superioridad y poder.

Urgencia en definir cuadros y obtener resultados terapéuticos. Medicalización de la pedagogía, medicalización que anula el sentido de los síntomas, superposición de saberes, nuevos reduccionismos.

La consulta psicológica como un imperativo para asegurar la permanencia en la escuela, aliviar la amenaza de exclusión, de no pertenencia. “Me mandan de la escuela, si no llevo constancia de asistencia a la sesión no lo dejan entrar, agredió a una maestra, se pelea con todos, no sabe jugar, no acepta límites”.

La atención se confunde con motivación y la quietud con ausencia de problemas, priorizando una forma sin contenido, sin lugar a la interrogación subjetiva.

La filiación institucional supone el dominio de lo secundario, la diferenciación interno-externo, un yo real definitivo que facilite distinguir diferentes contextos y realidad de fantasía. Además de la interiorización de normas e ideales, constitución del Superyó e ideal del yo.

De acuerdo a la clasificación propuesta por Janin en su obra, Brian podría corresponder a lo que esta autora describe como aquel que “no escucha porque lo sabe”, quien por desmentida de la castración, al no soportar una fractura narcisista, apela a la retracción por desencanto del mundo. “Niño víctima de un vínculo erótico incestuoso y mortífero, sin poder acceder a la cultura, violación de la prohibición del incesto y asesinato, carente de un contexto parental que actúe como portavoz, de una cultura que reconoce la ley y permite organizar espacios y legalidades, la autoridad es asimilada al padre terrorífico, el padre totémico, cuyo poder es absoluto e irracional” (Janin 2007, pág. 62)

La función del Otro que asume la función paterna es crucial en el tratamiento del conflicto entre pulsión y cultura, en el sentido de que no todo es posible, marcando desde la estructuración normativa un límite entre lo prohibido y lo permitido en cada cultura particular.

Kiel y Zelmanovich nos recuerdan que puede haber tantos padres como soportes de la función simbólica del lenguaje y que este des abrochamiento nos abre una vía importante para nuestras intervenciones, ya que, tanto la maestra, la directora, como el Equipo de Orientación Escolar pueden ser soportes simbólicos del lenguaje del sujeto en vías de constitución.

Construimos de esta manera el lugar del Otro que asume la función paterna encarnado en los diferentes agentes educativos, en un trasfondo de des-legitimación de las figuras de autoridad, unida a la declinación de la función paterna que debilita la institución escuela y la autoridad pedagógica.

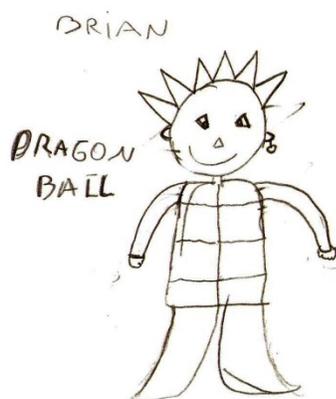
Bibliografía:

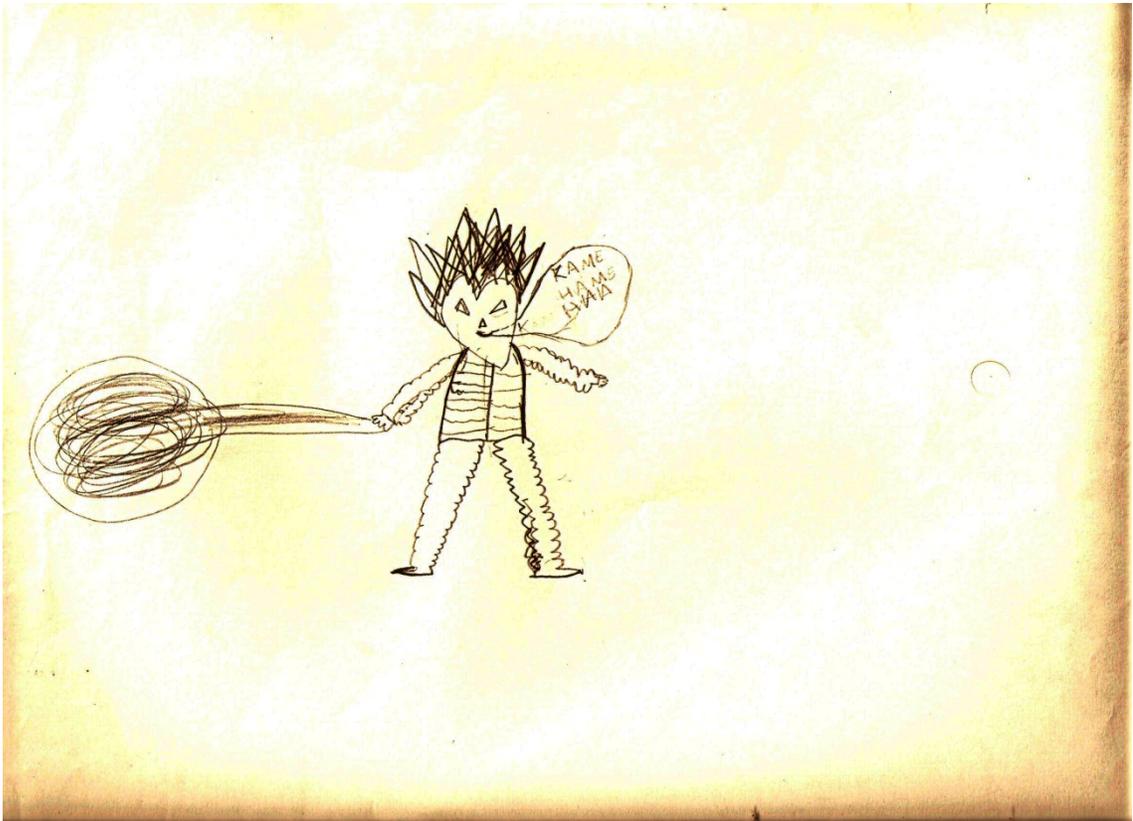
- Janin, Beatriz “Niños desatentos e hiperactivos, reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad”, 1era ed. 2da reimp. Colección Conjunciones, Buenos Aires, 2007.
- Kiel, Laura y Zeimanovich, Perla “Una mirada sobre los discursos de la declinación de la autoridad y su incidencia en el malestar educativo actual”, FLACSO, 2008.

- Bleichmar, S. "Violencia social, violencia escolar", 1era ed. Editorial Noveduc, Buenos Aires, 2008.

Anexo: producciones gráficas

26.03.08

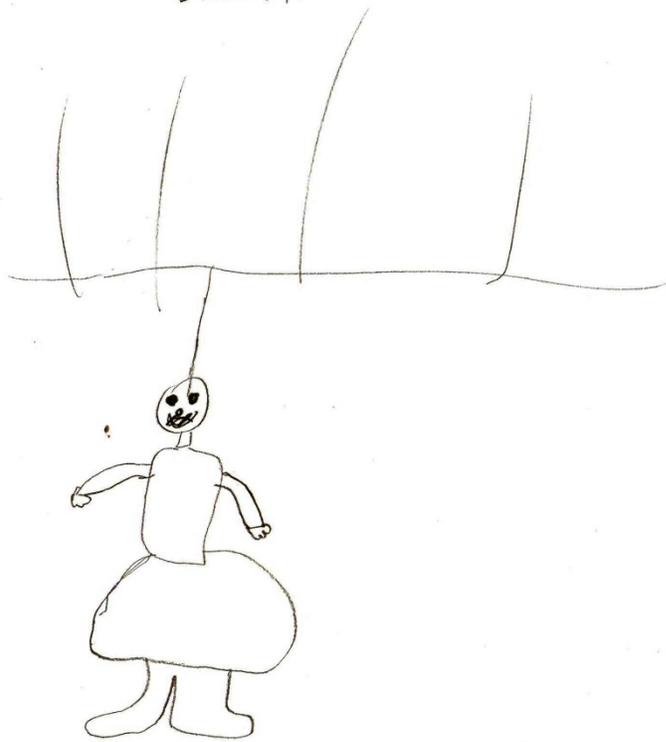




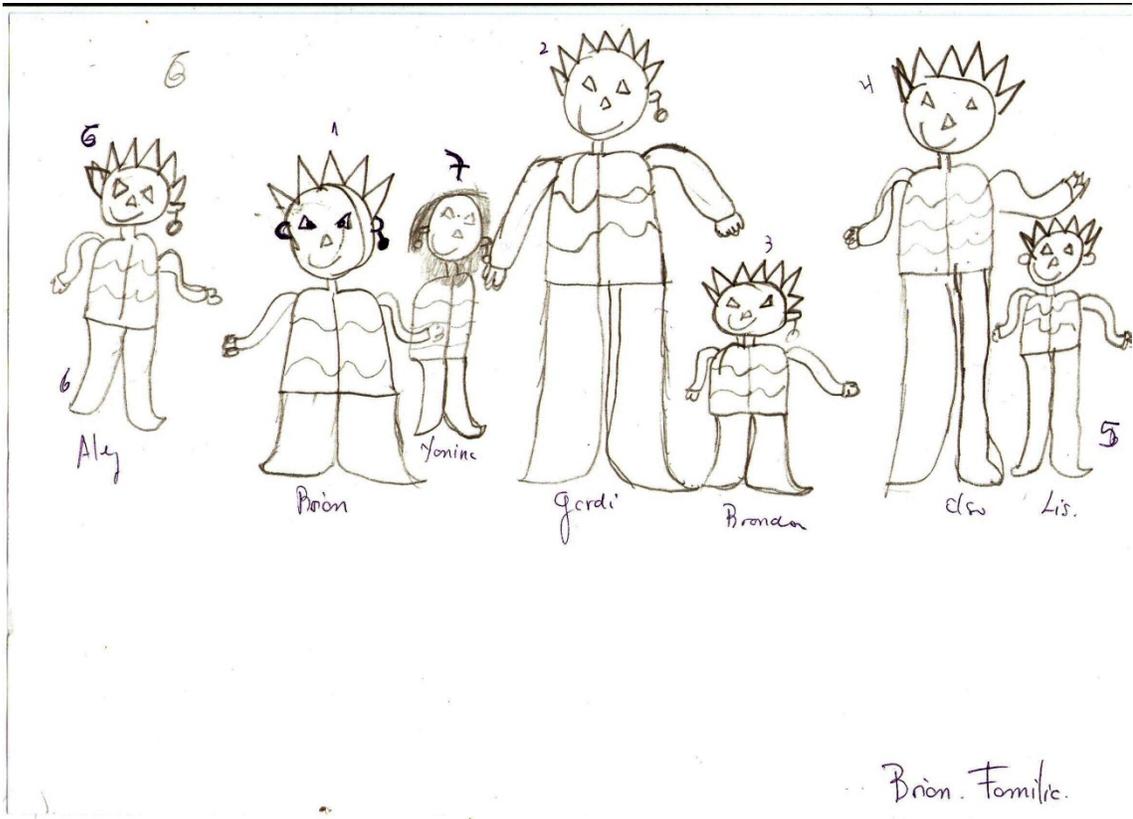
Le mays del sueño

Brion M.

14-10-08



57



Cap. VI

Apreciaciones finales

Los niños no son lo que eran, las escuelas tampoco. La devaluación de lo instituido, la relatividad como marco, aumenta la incertidumbre y genera precariedad en las relaciones.

Sin embargo, la escuela como institución, constituye para muchos niños, una oportunidad valiosa, para algunos, la única posible, de entablar un diálogo humano donde se le permita construir una imagen de sí mismo cercana a su sí mismo verdadero.

Sin darse cuenta, algunas veces los adultos profesionales de la educación, desperdician esta oportunidad y como decía Winnicott, no “están a la altura de las circunstancias”. Agobiados ellos mismos por sus propias luchas, viven como una sobre carga injusta las desviaciones de la norma.

¿Será tal vez, que otra es la norma, que debemos replantearla y reconstruirla de acuerdo al nuevo paradigma de la complejidad?

La escuela puede ser un lugar maravilloso, de encuentro, de socialización, un verdadero “ambiente facilitador”, que contribuya a compensar fallas ambientales tempranas, experiencias de “deprivación”.

Con el ojo cuidadoso que Winnicott seleccionaba el personal de sus albergues, debería replantearse la formación docente y las coordenadas de una actividad profesional básica y trascendente en el afrontamiento profundo de los problemas que como sociedad nos desvelan: la inseguridad, la inestabilidad, la anomia, la corrupción.

La violencia en las escuelas constituye una situación extrema por la molestia que la conducta antisocial, fundamentalmente proyectiva, genera en el ambiente. Pero en la escala de problemas también, haciendo menos ruido, pero no por ello menos

trascendentes, requieren atención, la deserción escolar, la repitencia, el logro de habilidades cognitivas básicas, la orientación vocacional, la integración laboral.

Por otro lado como terapeutas de niños también debemos asumir los nuevos desafíos, una clínica de los bordes, una teoría con fronteras flexibles, la necesidad de intercambiar aportes con otras disciplinas, para, como dice Hornstein que la autonomía no nos convierta en autistas.

Agrega este autor:

“El progreso de la teoría y práctica analítica siempre tuvo que ver con aquellos analistas que pudieron seguir el juego con los analizandos que no juegan el juego. Aquellos que eran considerados inanalizables por los beneficios secundarios, modalidades transferenciales, ausencia de vida fantasmática, tendencia a la actuación, a la somatización” (Hornstein 2000, pág. 29)

Superando el tabú del contacto, es directamente imposible no poner el cuerpo frente al descontrol y la impulsividad del acto violento.

El “consultorio” se amplía, lo mismo que “la caja de juego”, puede ubicarse en un aula, una patio de recreo, una plaza, un auto, la habitación de un hospital, aquellas situaciones más o menos planificadas que nos permitan funcionar frente al niño como el adulto suficientemente bueno que con sus excesos reclama.

“La teoría de la complejidad es relativamente reciente pero la complejidad es vieja como el mundo y analizar siempre fue complejo, escuchar con atención flotante, representar, fantasear, experimentar afectos, identificarse, recordar, autoanalizarse, contener, señalar, interpretar y construir” (Hornstein 2000, pág. 276)

Estos analizantes difíciles, nos plantean también el concepto de neutralidad analítica, pues si bien todo síntoma es un intento de auto curación, en estos casos los síntomas actúan como escudo contra la indiferenciación, la pérdida de identidad, una forma de “salvaguardar el derecho a existir” (Mac Dougall 1982, pág. 7)

Debemos convertirnos como decía S. Bleichmar en “trabajadores del pensamiento”:

“Habría de trabajadores del pensamiento incluyendo esto a todos aquellos que propician una reflexión en nuestra sociedad, a todos aquellos que del orden de las ciencias sociales, de la filosofía, de la asistencia social, de la psicopedagogía, de la educación, se plantean la conservación de la subjetividad y su despliegue, más allá de

la cosificación pragmática de los sujetos. Nuestra función hoy, inclusive como analistas, consiste en ese difícil equilibrio de considerar la posibilidad de re subjetivación de las víctimas y al mismo tiempo de permitirles recuperar aspectos de su historia, que tienen que ver en este caso con los fragmentos inconscientes reprimidos” (Bleichmar 2006)

La impulsividad, el enfrentamiento, la actuación desbordada, replantea además, la inmovilidad de una escuela demasiado quieta, la institución moderna que para nuestros alumnos resulta agobiante. Y nos plantea la diferencia entre escuela con conflictos y escuela conflictiva.

Cada niño violento encarna en sí mismo una combinación única y “complementaria” de factores intervinientes: históricos, individuales, sociales, culturales que le dan identidad a su psiquismo. Corresponde al analista de niños intentar desentrañar el sentido de esa identidad y en ese acto de intermediación posibilitarle al niño, una comunicación más humana.

Recordando además, que educar es un proceso que pone en un plano relevante las relaciones intersubjetivas, un proceso relacional y conflictivo en el que el acceso a la palabra, la autonomía y la anticipación no son prerequisites sino que lo conforman, lo configuran; relaciones asimétricas que corren el riesgo de la arbitrariedad, la dependencia y el sometimiento. Pero que también supone la oportunidad de un vínculo saludable casi siempre de una profunda trascendencia.

En tiempos de “movilidad social descendente” donde el riesgo de caída atemoriza a la clase media, la escuela sigue siendo una institución sobre-demandada, horizonte y posibilidad, el último eslabón que ata al orden social.

En palabras de López Molina, E. “Necesitamos un sistema educativo que dé respuestas a las demandas de equidad con calidad, que amplíe las posibilidades de participación horizontal, que rompa el dilema entre su función pedagógica y la asistencial y que ponga un freno a la repetición, la discriminación, la alienación y la intolerancia”.

“Necesitamos docentes que reconozcan que hay infinitas formas de aprender, pero finitas formas de enseñar, que confíen en las posibilidades de sus alumnos porque no se puede enseñar si no se confía en el sujeto que aprende, profundamente auto-críticos, que apunten a procesos más que a resultados, atentos mas no intrusivos, con pasión por

su objeto de conocimiento y por enseñar, que muestren la razón trabajando contra sí misma, que ayuden no sólo a leer y a escribir sino a interpretar lo que se lee, que atenúen la distancia entre lo que sus alumnos viven fuera del aula y lo que viven en ella, que naturalicen lo social, que privilegien la interacción más no la simetría que sólo produce desconcierto, que reconozcan que su disciplina es importante pero no suficiente por sí sola y que soporten el duelo de la oposición sin romper por ello la relación.” (López Molina 2008, pág. 75)

Pensamiento y acción indiferenciadas, déficit yoico imponen la necesidad de armar redes, desarmar certezas.

Apelar, como dice Janin a recursos concretos como: crear situación de juego a partir de un acto, construir ritmos, dibujar y escribir como expresiones, lenguajes que implican intervalo entre la impulsión y la acción, simbolizar, diferenciar el juego de la realidad, incluir variaciones, historizar, remplazar impulso por lenguaje, cualificar la excitación, nombrar afectos.

Y, básicamente interrogarnos en la situación analítica sobre qué es lo que busca un niño, este niño.

En tiempos de exclusión, la escuela no puede recurrir a ese mecanismo para enfrentar los problemas de sus alumnos, puede fortalecerse si afronta la situación, reconoce las dificultades y no reniega de su función socializadora. En suma una educación inclusiva basada en la diversidad y no en la homogeneidad, en la participación y no en la discriminación y donde las dificultades escolares sean entendidas como de naturaleza interactiva.

Retomando los interrogantes planteados en la introducción de este escrito ha podido delinearse el marco conceptual que brinda la teoría psicoanalítica para comprender los factores que intervienen en la problemática del niño impulsivo y agresivo.

Además la historia clínica presentada pone de manifiesto que la restricción de la escolaridad del niño con este tipo de conductas pareciera no repercutir favorablemente en la sintomatología.

Como suele suceder en el intento de comprensión de problemas humanos, no sabemos con exactitud que hubiera sucedido de plantearse el recorrido escolar de este niño de

otra forma. Sí, queda de manifiesto, que la escuela llamada común, no puede o no sabe como enfrentar estos desafíos y ensaya una especie de retirada frente al problema que, lamentablemente en muchos casos incrementa el sufrimiento infantil.

La intervención técnica desde un equipo de atención escolar interdisciplinario, pone de manifiesto también la magnitud del problema y la necesidad de un abordaje flexible, creativo, en varios frentes, siendo imprescindible un trabajo conjunto con la escuela.

Bibliografía:

- Bleichmar, Silvia, Conferencia Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Septiembre de 2006.
- Garay, Lucía- Gezmet, Sandra “Violencia en las escuelas, fracaso educativo”, Seminario, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba, 2000.
- Hornstein, Luis “Narcisismo, autoestima, identidad, alteridad”, 1era ed. Editorial Paidós, Buenos Aires, 2000.
- Janin, Beatriz “Niños desatentos e hiperactivos, reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad”, 1era ed. 2da reimp. Colección Conjunciones, Buenos Aires, 2007.
- Janin, Beatriz “Una aproximación a la problemática del aprendizaje y sus trastornos desde una perspectiva metapsicológica”, apunte de cátedra, Carrera de especialización en psicoanálisis con niños, modalidad intensiva, UCES.
- Korinfeld, Daniel “Modos del etiquetamiento y estigmatización sobre los niños y adolescentes en las prácticas escolares”, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Área de Desarrollo Profesional Docente, Cine y Formación Docente 2005.
- López Molina, Eduardo “Psicologías: de su transmisión y aplicación al campo educativo”, 1era ed. Ferreyra Editor, Córdoba, 2008.

- Mac Dougall, Joyce “Alegato por cierta anormalidad”, Ediciones Petrel, Buenos Aires, 1982.
- Masih, Nur “Psicopatología y clínica de las conductas violentas”, Curso de Postgrado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba 2001-2002.
- “Abordaje Técnico frente a la intervención en los procesos de integración e inclusión escolar”, Sub-secretaría de promoción de la igualdad y calidad educativa- Ministerio de Educación, Dirección de planeamiento e información educativa, Ciclo de formación destinado a equipos técnicos, docentes integradores, Córdoba, 2009.

