



**UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**

**SISTEMA DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN**

**TEMA:**

**El quehacer institucional, aportes de la clínica con  
orientación analítica al campo de la educación: De una  
lógica del trastorno a la lógica del síntoma**

**AUTOR:**

**Luis Fernando Puig**

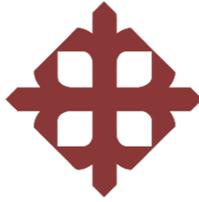
**Previa a la obtención del Grado Académico de:  
MAGÍSTER EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN**

**TUTORA:**

**Psicóloga Mónica Febres-Cordero**

**Guayaquil, Ecuador**

**2022**



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

**SISTEMA DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN**

**CERTIFICACIÓN**

Certificamos que el presente trabajo fue realizado en su totalidad por **Luis Fernando Puig Cornejo** como requerimiento parcial para la obtención del **Grado Académico de Magíster en Psicoanálisis y Educación**.

**DIRECTORA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

Psi. Cl. Mónica Febres Cordero, Mgs.

**REVISORES**

Lic. Andrea Ocaña, Mgs.

Psi. Cl. Alvaro Rendón, Mgs.

**DIRECTORA DEL PROGRAMA**

Psi. Cl. Rosa Elena Sper de Sonnenholzner

Guayaquil, a los 15 días del mes de marzo del año 2022



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

**SISTEMA DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN**

**DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD**

**Yo, Luis Fernando Puig Cornejo**

**DECLARO QUE:**

El proyecto de investigación “El quehacer institucional, aportes de la clínica con orientación analítica al campo de la educación: De una lógica del trastorno a la lógica del síntoma”, previa a la obtención del Grado Académico de Magíster en “Psicoanálisis y Educación”, ha sido desarrollada en base a una investigación exhaustiva; respetando derechos intelectuales de terceros, conforme las citas que constan al pie de las páginas correspondientes, cuyas fuentes se incorporan en la bibliografía. Consecuentemente, este trabajo es de mi total autoría.

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

Guayaquil, a los 15 días del mes de marzo del año 2022

**EL AUTOR**

**Ps. Cl. Luis Fernando Puig Cornejo**



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

**SISTEMA DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN**

**AUTORIZACIÓN**

**Yo, Luis Fernando Puig Cornejo**

Autorizo a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, la publicación en la biblioteca de su institución, del proyecto de investigación de Maestría titulado “**El quehacer institucional, aportes de la clínica con orientación analítica al campo de la educación: De una lógica del trastorno a la lógica del síntoma**”, cuyo contenido, ideas y criterios son de mi exclusiva responsabilidad y total autoría.

Guayaquil, a los 15 días del mes de marzo del año 2022

**EL AUTOR**

**Ps. Cl. Luis Fernando Puig Cornejo**

## INFORME DE URKUND

URKUND	
Documento	<a href="#">El quehacer institucional, aportes de la clínica con orientación analítica al campo de la educación.docx</a> (D130046394)
Presentado	2022-03-10 23:45 (-05:00)
Presentado por	m.psicoanalisis@cu.ucsg.edu.ec
Recibido	m.psicoanalisis.ucsg@analysis.orkund.com
	<b>0%</b> de estas 29 páginas, se componen de texto presente en 0 fuentes.

**Tema:** El quehacer institucional, aportes de la clínica con orientación analítica al campo de la educación.

**Estudiante:** Luis Fernando Puig Cornejo

**Maestría en Psicoanálisis y Educación.**

**Elaborado por:**

  
Psi. Cl. Mónica Febres Cordero, Mgs  
Psi. Cl. Mónica Febres Cordero, Mgs

**DIRECTOR DE TRABAJO DE TITULACIÓN**

## *DEDICATORIA*

*A Nora.*

## *AGRADECIMIENTO*

Agradezco a mi esposa, Verónica, por su constante apoyo, motivación y amor. A Mónica Febres-Cordero, mi tutora de tesis, mentora y apreciada colega. A todos quienes conforman la Maestría en Psicoanálisis y Educación.

## Índice

<b>RESÚMEN</b> .....	<b>IX</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>X</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>2</b>
<b>Capítulo 1. Sobre la familia: hacer emerger al sujeto</b> .....	<b>6</b>
<b>La Familia</b> .....	<b>6</b>
<b>Un punto de arranque</b> .....	<b>7</b>
<b>El niño</b> .....	<b>8</b>
<b>La Madre, su deseo y la función del padre</b> .....	<b>10</b>
<b>La Madre cocodrilo</b> .....	<b>10</b>
<b>La metáfora paterna</b> .....	<b>11</b>
<b>¿Cuál es el funcionamiento del padre?</b> .....	<b>13</b>
<b>La condición de ser hijo</b> .....	<b>14</b>
<b>La época</b> .....	<b>14</b>
<b>Capítulo 2. Sobre la institución educativa: hacer emerger a un alumno</b> .....	<b>17</b>
<b>Capítulo 3. La práctica en instituciones educativas: ¿Qué lugar hay para el psicoanálisis? .....</b>	<b>27</b>
<b>Sobre la inclusión</b> .....	<b>31</b>
<b>Caso Marco: del trastorno al síntoma</b> .....	<b>33</b>
<b>Una puerta de entrada</b> .....	<b>35</b>
<b>Sobre el diagnóstico</b> .....	<b>43</b>
<b>A modo de cierre</b> .....	<b>49</b>
<b>Metodología</b> .....	<b>53</b>
<b>Conclusiones y recomendaciones</b> .....	<b>55</b>
<b>Bibliografía</b> .....	<b>58</b>

## RESÚMEN

El quehacer en instituciones educativas nos enfrenta a un encuentro inédito con el sujeto día a día. Directivos, docentes y trabajadores del área de consejería estudiantil se enfrentan a diario al impasse producto del síntoma de sus alumnos, el mismo que parte necesariamente del campo familiar.

El presente trabajo inicia bordeando las problemáticas en lo institucional educativo, apuntando a evidenciar los aportes y lecturas posibles desde el psicoanálisis, frente al alumno de la época, las políticas gubernamentales y las tendencias sociales en cuanto a salud mental, sin dejar de lado la génesis del sujeto, su síntoma sus Otros, finalizando en la presentación de un caso clínico llevado dentro de la institución educativa, sus impasses, límites de acción y resoluciones.

Contrario a las corrientes que rigen la época, la ciencia, las corrientes en neurociencias, el psicoanálisis propone una apuesta por el sujeto con un tiempo distinto al currículo escolar, trabajando a partir de la división que provoca el síntoma del alumno en el estándar institucional.

## **ABSTRACT**

The work in educational institutions confronts us with an unprecedented encounter with the subject on a daily basis. Principals, teachers and school counselors face the daily difficulties resulting from the symptomatic manifestations of their students.

This investigation starts bordering on the problems in the educational institutional, aiming to highlight the possible contributions from the psychoanalysis, considering the students of this time, government policies and social trends in terms of mental health, without leaving aside the genesis of the subject, his symptom, his Others, finalizing this project with the presentation of a clinical case carried out within the educational institution, its impasses, limits of action and resolutions.

Contrary to the current theories that we have today, such psychiatry, and neurosciences, the psychoanalysis stands on its commitment to the subject, who's time to solve his particular symptom, is completely different than the one on the school curriculum and the institutional standards.

## Introducción

El presente trabajo de investigación busca acercarse a los aportes posibles del psicoanálisis dentro de una institución educativa, bordeando los distintos discursos que se ponen en juego en la labor de “educar”, tomando como punto inicial la institución “familia” y desembocando en lo escolar; el rol fundamental que cumplen docentes y psicólogos con orientación analítica. Finalmente, pretende demostrar que existe un camino distinto, posible, en la periferia de los manuales de diagnóstico y los protocolos de acción y seguimiento provenientes de agentes reguladores gubernamentales.

La institución ofrece un entorno que, por características propias de la época, procura ordenar o regular aquello que se sale del canon mediante moldes preestablecidos que necesariamente devienen como clasificatorios. En palabras de Laurent: “La clasificación apunta ante todo a corregir las imprecisiones de la Babel de las tradiciones clínicas, en provecho de una lengua que designa de manera rígida las categorías clínicas soñadas como perfectamente distintas...” (Laurent, 2014, p.43).

El discurso capitalista, que no contempla impasses, busca una suerte de borramiento de la falta y busca taponarla a como dé lugar; lanzando al sujeto al abismo del todo. *Todo* que, desde luego es no es otra cosa que una oferta imposible. Se prioriza el objeto que se consume, mas no el sujeto desde su particularidad, desde su producción; no existe lugar para la subjetividad, viéndose esta reducida a ‘cosa’ verificable y cuantificable.

*¿Dónde queda entonces el campo de la palabra? ¿Qué lugar posible existe en la*

*institución para lo más singular del sujeto (el síntoma) y su elaboración? ¿Qué nos dice ese síntoma?*

Desde su concepción el sujeto viene, tal como sostiene Lacadée, en calidad de *inmigrante* a ocupar un lugar dentro del entorno familiar, o bien enfrentarse a la ausencia del mismo (*vacío*); y sucede de manera similar dentro del campo institucional, espacio donde aquel niño o adolescente que “hace ruido” a lo instituido, pasa a ocupar un lugar de problema, y se buscan agentes de evaluación externa que, por medio de una nominación fundamentada en manuales de diagnóstico, se hagan cargo, se ocupen de aquello que incomoda, desborda, del desecho.

Plantearse la interrogante sobre qué nos dicen los alumnos con su síntoma, implica reconocer el silencio opresivo al que, en ocasiones, se los condena. Y vale la pena tener en cuenta que la época actual trae consigo un discurso que busca agilizar todo proceso mediante la creación de categorías con un fin puramente económico; sumergidas en dicho discurso se encuentran las instituciones que, en cierta medida velan por dicha economía (valor en tanto objeto).

Se asienta, casi inamovible, una doctrina pedagógica ahora investida de saber científico, en ejecución constante de un poder aplastante que busca regular, homogenizar y mantener un orden mediante ejercicios cuantitativos y escalas numéricas.

De esta manera aparecen las políticas de obligatoriedad de una **educación inclusiva** a nivel nacional que, producen indiscutiblemente un quiebre en el discurso tradicional de lo pedagógico, regulado por el Amo, que pretende la homogeneización

(imposible) de sujetos clasificados como **educables**.

Es imperativo crear nuevas formas de intervención que permitan hacer hablar al síntoma, marcando un límite que salve al sujeto de la ilusión mortífera del 'todo se puede' y así logre asirse a un significante que lo anude. Ir más allá del rótulo reduccionista de los manuales de diagnóstico psiquiátrico que solo conducen a universales genéricos. Hablamos de "...elucubrar con el niño un saber a su alcance, a la medida, que le pueda servir" (Miller, 2011).

Teniendo en cuenta la diversidad que necesariamente conlleva la educación, es vital tener en cuenta los auto-tratamientos y mecanismos que se despliegan dentro del aula, y construir en base a los mismos. Es posible, así, hablar de un aprendizaje que no necesariamente cruza por el Otro, y por lo tanto se requiere la integración de elementos que permitan hacer suplencia. Se está a la espera de un intento de formulación de la demanda que le permita acceder a un aprendizaje ajustado al uno por uno.

Existe un rol posible que no se limita a labores preestablecidas en un reglamento, sino que apunta a una invención sobre la propia jugada del educando, con límites, pero siguiendo el trazado de cache de lo subjetivo. Éric Laurent sostiene que no se trata únicamente de hacer énfasis en la institución como lugar de garantía de la introducción del orden simbólico mediante normas o regulaciones; más vale consiste en confiar en el acontecimiento contingente, una sorpresa, algo fuera de la norma (Laurent, 13).

Así, si hablamos de inclusión, se iría más allá de la apertura de una plaza o matrícula, se trata de prácticas que instituyentes de sentido, accesibles a todos sus alumnos. Instituyentes de subjetividad para ese niño (uno a uno) en esa escuela. Son

prácticas diametralmente opuestas a la lógica del trastorno (y sus universales), que llevan a la elaboración inédita de lo singular.

El frente del sistema educativo nacional es la oferta de inclusión, dada por imperativos estatales, mas no por un lugar en el deseo institucional. El peligro radica justamente en la génesis ligada “los universales” del término *Necesidades especiales (NEE)* que, lejos de apuntar a lo singular, se queda en las generalidades de una categoría, evitando a toda costa lo contingente. En este sentido vale la pena cuestionarse: ¿se hace lugar?

## **Capítulo 1. Sobre la familia: hacer emerger al sujeto**

“¿Qué es el sujeto?: El sujeto es esa caja vacía, es el lugar vacío donde se inscriben las moralizaciones. Ese vacío encarna el lugar de su propia ignorancia...” (Miller, 1997. p.57).

La intención del presente capítulo es introducir de manera teórica los conceptos base desde el psicoanálisis, procurando establecer una línea continua sobre el nacimiento del sujeto dentro de lo familiar, no sin tener en cuenta las vicisitudes de la época.

Se enfatiza cada vez más que el sujeto únicamente importa en tanto a consumidor, no como productor (partiendo de que en la producción algo de lugar hay para la particularidad), y es como respuesta al discurso de la época que el síntoma y sus manifestaciones mutan. Aquí radica el mayor desafío para la familia y, por lo tanto, para el resto de instituciones, ya que se vive en “...una sociedad que dejó de vivir bajo el mito del padre edípico, bajo ese modo en que se inscribía la prohibición del goce. Así se verifica como ya no hay nada que constituya una barrera que esté en la posición de lo prohibido” (Belaga, 2006, p.19).

### **La Familia**

La definición la familia está dada por el lugar que los padres sostienen respecto a esos hijos, uno a uno. Es eso lo que funciona de resorte de una biografía; y la teoría psicoanalítica muestra, desde sus inicios, que el devenir del sujeto se pone en juego

dentro de las coordenadas de lo familiar y su estructuración.

La familia se encuentra estructurada a partir de una particularidad íntimamente relacionada con aquello que no anda, con el malentendido. Y es esto, lo no dicho, eso que instauro el linaje o la herencia familiar, su modo de hablar, de historizar. Y sobre esto el niño posee cierto saber.

Una vez iniciado el trabajo analítico, y bajo transferencia, el sujeto pone en juego mediante su discurso a su estructura familiar. Discurso que, como sostiene Nicolás Caparrós, *“Tiene una disposición característica de una época y cultura concretas. Adopta aspectos nuevos en relación a determinados cambios”* (Caparrós, 1973, p.18).

### **Un punto de arranque**

“Lacan sitúa la ética de la psique en el corazón del anudamiento del goce con la lengua” (Lacadee, 2010, p.44).

La familia instauro una continuidad entre las generaciones, sin embargo, el lazo o parentesco es asumido mediante un **vínculo**, por lo tanto, existe una instancia cultural simbólica la que establece los vínculos parentales; este hecho apunta a un **“más allá”** de determinismos o herencias biológicas. Se trata de un lugar por inmersión en la lengua (en una primera instancia) entendida como una, “...circulación de goce en el vehículo de lenguaje de los seres hablantes, es el soporte traumático de los síntomas y de los afectos: donde algo habla, algo goza” (Manzetti, 2017, p.223).

Hablamos de un punto de arranque que se puede considerar como un

acontecimiento del cuerpo. Acontecimiento que precede a la estructuración del sujeto producto del encuentro con la palabra y la significación. Acontecimiento precursor a la estructuración del sujeto como sujeto del inconsciente ya que se trata de un encuentro del sujeto con el significante.

Al ser el sujeto precedido por el lenguaje, es el linaje familiar singular aquello que se instaura en un malentendido imposible de significar. Un punto de goce particular de cada familia que, de una u otra manera, constituye una marca fundamental. Esto implica que ese *afecto* primordial en el ser hablante no es sino en relación, y por incidencia, de la lengua.

Siguiendo esta línea, y citando a Miller, estamos hablando de un "...acontecimiento fundador de la huella de afecto es un acontecimiento que mantiene un desequilibrio permanente, que mantiene en el cuerpo, en la psique, un exceso de excitación que no se deja reabsorber" (Miller, 2002, p.81).

"*Lalengua* es un neologismo que inventó Lacan para nombrar el sustrato a partir del cual se elabora la lengua común, aquella en la que el sujeto debe consentir entrar si quiere poder decirse al Otro. Pues es en el encuentro de este Otro donde encontrará el auxilio de un discurso establecido" (Lacadée, 2010, p.23).

## **El niño**

"El sujeto sigue siendo, sin embargo, igualmente siervo de la familia y de su discurso: 'Creemos que decimos lo que queremos, pero es lo que han querido los otros, más específicamente familia, que nos habla'. Y este 'nos', subraya Lacan, debe entenderse como un complemento directo, en el sentido de que somos hablados por

nuestra familia en esa trama de discursos que llamamos destino” (Bassols, 2016).

El destino del niño dentro de la familia, es descrito por Lacan en un texto breve llamado *Nota sobre el niño*. El texto es una reflexión en la cual introduce la función de residuo de la familia conyugal que se aparta de las necesidades vitales y revela algo irreductible de una transmisión simbólica que rebasa lo biológico (Lacan, 1969, p.393).

Lo trabajado en este texto tiene que ver con la constitución subjetiva, la cual necesariamente se relaciona con un deseo singular, y a su vez tiene que ver con el acceso del sujeto a su deseo particular. Describe un posicionamiento tal ante la subjetividad que lleva al niño a ubicarse en un lugar frente a su deseo. La familia es entonces un lugar donde se constituye la subjetividad del niño.

En 1980, Lacan habla sobre El Malentendido y señala que “...el ser habla en cuestión se reparte, por lo general, en dos hablantes. Dos hablantes que no hablan la misma lengua. Dos que no se escuchan hablar. Dos que no se entienden, sin más. Dos que se conjuran para la reproducción, pero de un malentendido cabal, que vuestro cuerpo hará pasar con la dicha reproducción.” (Lacan, 80).

La función metafórica del lenguaje permitirá que el niño efectúe la separación entre las cosas y el grito (siendo el grito un antecesor al significante). En un primer momento de estructuración en el sujeto, es la madre quien adquiere mayor relevancia en tanto viene a significar al infante, quien se encuentra hasta ese momento fragmentado y preso del campo pulsional; y es a través de la imagen simultánea del niño y la madre frente al espejo, que el registro de lo imaginario se constituye.

Philippe Lacadée, en *‘El niño lacaniano es el niño traumatizado’* lo define como

“...ese instante donde el niño frente al caos y a la fragmentación de su ser, intenta recuperar una unidad en la imagen especular que él carga libidinalmente e imaginariamente para hacerse un yo” (Lacadée, 2014).

### **La Madre, su deseo y la función del padre**

El *baño de significante* se da por parte de la madre (o quien encarne el deseo materno), quien mediante la palabra nombra al pequeño sujeto y le dice niño “ese eres tú” frente al espejo, produciendo júbilo en el infante. Se le atribuye, entonces, esta primera fase de humanización a la madre, fase denominada por Lacan como el *Estadio del espejo* (1936). Fase en la que “...el niño o la niña se dan cuenta por primera vez de que su cuerpo forma parte de una totalidad al ver su imagen reflejada en el espejo” (Homer, 2016, p.45).

Pero hasta entonces, el niño es solo un anexo de la madre, preso de su deseo. Hace falta que un tercero adquiera el rol protagónico y barre o limite el poder del deseo materno. A esta función humanizante, que permite a todo sujeto acceder, al campo significante, a su propio deseo y por tanto a una posición subjetiva desde lo particular, se la conoce como “*Nombre del padre*”, que pone fin al Edipo y, en cierto modo, salva al sujeto del deseo devorador materno.

### **La Madre cocodrilo**

“En el Seminario XVII titulado *L’envers de la psychanalyse*, Lacan nos ofrece una imagen inquietante del deseo de la madre: la boca abierta de un cocodrilo, en el

interior de la cual se encuentra, encastrado, el niño” (Recalcati, 1997, p.78).

Esta imagen utilizada por Lacan para ejemplificar el funcionamiento del deseo materno sin mediación ilustra de manera efectiva. Se trata de una madre faucificadora que cierra su boca capturando y tragando al hijo. El destino del niño, en ese caso, es ser objeto de deseo de la madre, y su síntoma girará en torno a ello. Es preciso entonces que la función paterna vaya más allá de una posición de amor o cariño, y sea una función operadora. Es en este punto que interviene la función paterna, regula la relación madre/niño, y barra el deseo de la madre. La función del padre sirve entonces como punto de capitón, que constituye “...el significante que tiene el poder de cumplir en el discurso un juego de prestidigitación: bajo su poder todas las significaciones mutan” (Brusa, 2017. p.297).

El proceso descrito por Lacan, establece que la castración es un nudo necesario para que el sujeto pueda instalarse en una posición subjetiva que le permita identificarse con el tipo ideal de su sexo. Este funcionamiento de la castración es necesario para que cada cual asuma las funciones (padre, madre, niño) posición subjetiva que le permita posicionarse ser como el sexo del progenitor con quien quiera identificarse.

### **La metáfora paterna**

El padre (función paterna) está ubicado en lo simbólico, y es lo que permite una distancia entre la identificación con el ideal del yo y el deseo de la madre. Cuando el Nombre del Padre falla el niño queda atrapado en el deseo de la madre, preso de su

fantasma. Una situación así es riesgo para ambos, madre e hijo, porque al servirse del hijo, ella no mira más allá de él y hace existir en este en una exigencia de ser protegido.

En el texto, “El niño entre la mujer y la madre”, Miller se refiere al valor de la falta y formula una división que debe existir entre la mujer y la madre. Miller sostiene: “La metáfora paterna remite, en mi opinión, a una división del deseo que impone que, en este orden del deseo, el objeto niño no lo sea todo para el sujeto materno” (Miller, 2005).

El nombre del padre sustituye al deseo de la madre, es decir se sustituye un significante por otro; se introduce de este modo el significante fálico a través del cual “...se romperá la unidad imaginaria entre el niño y la madre (Homer, 2016, p.77). En otras palabras, es preciso que la instauración de aquella significación fálica se dé, y así dar lugar a la eficacia de la castración.

Para que la transmisión sea posible, la madre debe mostrarse carente, Lacan dice que existe el riesgo para la madre, que es no-toda en el goce fálico, la lleve a encontrarlo completud en el hijo. Lo que está en juego en la triada, es la sustitución y el movimiento que permite la metáfora. <sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub>

A propósito de la función del padre, Massimo Recalcati *menciona*: “...esta función se manifiesta como un palo atravesado entre las fauces que le impide cerrarse, manteniendo la diferencia entre ser-mujer y ser-madre que es la condición base para que el niño no resulte objeto-tapón...” (Recalcati, 1997, p.80).

Este concepto lacaniano describe a la metáfora paterna y su funcionamiento como una suerte de nudo o broche, necesario para que el sujeto pueda instalarse en una posición subjetiva que le permita luego identificarse con el tipo ideal de su sexo.

Es por esto que “en psicoanálisis consideramos al padre más que como una persona o un sujeto, se lo considera como un punto de amarre” (Izaguirre, 1997). Aquí nos referimos al padre como función, mas no como personaje.

### **¿Cuál es el funcionamiento del padre?**

Rechazar la encarnación de la ley, la función no es la encarnación de un padre en lo real, ya que encarnar la ley implicaría no dejar un lugar para el deseo y permite ir más allá de lo real. El padre debe velar por la ley y su cumplimiento, pero sin ser el ejecutor del poder de la misma. Si eso ocurre, El padre (real) se convierte el ejecutor del voraz deseo materno y no en el mediador de la voracidad de su deseo. Finalmente, podríamos decir que “la función fálica hace que el sujeto sea apto para inscribirse en discursos que constituyen un vínculo social” (Maleval, 2002, p.83).

Cuando el niño es síntoma de la estructura familiar, se pone en juego la verdad de la pareja, y es posible una movilidad producto de las intervenciones del analista; así, el niño puede encontrar una salida por sustitución. Por otro lado, cuando el síntoma esta en relación con el fantasma materno, está del lado de lo real; en este caso el niño encuentra obstaculizado el encuentro con su propio deseo, ya que este se encuentra capturado por la voracidad materna.

## **La condición de ser hijo**

Si definición de cada familia estar dada por el lugar que cada padre sostiene respecto a esos niños, cómo se menciona anteriormente, la estructuración familiar consiste en un factor primordial en la transmisión de las estructuras culturales, que a su vez establecen los vínculos de parentesco porque legitima los vínculos de sangre.

Representa (lo familiar) lo que se conoce como el ámbito del Otro, lugar donde se despliega el orden simbólico. Es decir que el campo del Otro será su lugar, y el lugar en donde deberán hacerse efectivas sus leyes y códigos singulares, lugar donde el niño pueda emerger como sujeto, como hijo. “Para la condición de hijo, no basta la condición de ser engendrado y nacer. Se requiere la dimensión del deseo del hijo, y la inscripción, la pertenencia a un grupo familiar, social” (Izaguirre, 1997, p.26).

Siguiendo la referencia de Phillipe Lacadée, en la que afirma que desde su concepción niño viene en calidad de extranjero, a ocupar un lugar dentro de lo familiar, y enfrentarse al acogimiento del deseo, o a la ausencia del mismo (no lugar). Lo que implica que el nacimiento como hecho biológico per sé, no es garantía de un lugar de “hijo” dentro de la estructuración familiar. En palabras de Lacan en su clase sobre *El malentendido*: “Seamos aquí radicales: vuestro cuerpo es el fruto de un linaje, y buena parte de vuestras desgracias se deben a que ya nadaba éste en el malentendido tanto como podía” (Lacan, 1980).

## **La época**

“El capitalismo hizo emerger un nuevo sujeto. Es sin duda un efecto del lenguaje, pero ya no está sujeto al significante Amo que está reprimido. Lo que quiere decir que

los significantes del Otro social ya no lo identifican” (Aflalo, 2012, p.269).

Al ubicarnos en la contemporaneidad, podemos decir que el padre no es prevalente, y de esa no prevalencia nace la parentalidad. Marie-Hélène Brousse, en el texto *‘Un neologismo de la actualidad: La parentalidad’ (2010)* dice que en la diferenciación de funciones funda la ley familiar, y mantiene la creencia en la relación, habla de la no relación sexual. Contraria a la parentalidad, el modo actual inscribe la negación de la no relación sexual, es decir que se produce una mutilación, un borramiento de las diferencias, del impasse, de la falta.

¿Qué es lo que cada sujeto deberá conquistar a partir de la institución familiar? En palabras de Lacan, “...el síntoma del niño se encuentra en posición de responder a lo que hay de sintomático en la estructura familiar” (Lacan, 69, p.394); y es ese el punto de partida para que el sujeto pueda generar una escala de valores diferenciada de los valores invocados por lo familiar-social, por ejemplo, en la perfección, o de la moral social cultural. Un modo de relacionarse con los objetos valorizados por la cultura. Una singular en relación a esos objetos y transmitir algo en ese sentido. Entonces es preciso promover un ambiente ajustada a la realidad más íntima de cada quien, y que va conectada a un deseo singular, y al síntoma de cada uno.

“El anclaje más conveniente a nivel existencial es el de la construcción de un deseo que cause íntimamente al sujeto. Un quehacer se convierte en causa de deseo cuando la relación con el mismo es motivo de entusiasmo y este afecto se constituye en lo que define su posición en la vida con lo que emprende.” (Gallo, 2019, p.178).

Lo que ocurre hoy en día a nivel cultural, y por ende a nivel de estructuración del

sujeto, tiene un estrecho vínculo con lo que Lacan llama “declinación del Nombre del Padre”. Acontecimiento que pone en jaque el orden simbólico del significante fálico, arrojando al sujeto a una nueva lógica sin límites, la lógica del “todo” en la cual tienen primacía el goce.

Miller, refiriéndose a la época y su efecto en la declinación del Nombre Del Padre, menciona que “...ha sido devaluado por la combinación de los dos discursos, el de la ciencia y el capitalismo” (Miller, 2012, p.426). Discursos vencedores y convertidos en nuevos amos.

Este nuevo orden social empuja al sujeto a una lógica mortífera por fuera de la metáfora, una suerte de ocaso de la función paterna, de la ley, problemática inicialmente a la familia, pero se traduce en el resto de instituciones, entre ellas la institución escolar.

## Capítulo 2. Sobre la institución educativa: hacer emerger a un alumno

Si la constitución del sujeto parte de lo familiar, a manera de analogía, la constitución del alumno ocurre dentro de la institución educativa; pero dicho proceso no se puede iniciar sin que antes exista un lugar en el que ese sujeto a educar se aloje en un lugar dentro del deseo de la institución educativa más allá de mandatos o estatutos. “Incluso estando ya en ella, un niño puede mantenernos al margen de su mundo y es ese el momento en el que se trata de encontrar, tanto para el niño como para el educador, una puerta de entrada” (De Halleux, 2014, p.81).

Por lo tanto al hablar de educación, desde psicoanálisis, podríamos sostener que se apunta a una práctica que fomente el aprendizaje a partir del *surgimiento de un alumno* en la propia escena, partiendo de la singularidad, al servicio de quien se educa, y a la espera de una producción inédita por parte del sujeto; producción que a veces consiste en un “...único momento, a veces fugaz en una vida , para ver emerger con fuerza los recursos de los que dispone un sujeto cuando aloja la diferencia en su dimensión irreductible al *Uno* y hace de ella una causa novedosa” (Ahumada, 2018, p.20).

Freud a inicios del siglo XX, en su texto ‘Sobre la psicología del colegial’ (1914), hablaba ya de un método pedagógico considerado obsoleto o caduco, asentado en lo que luego Lacan llamará *el discurso del amo*. Aquí imperaban los ideales y mandatos del docente dentro clase, y con ello ideales impuestos a los alumnos, los mismos que terminaban en una suerte de obediencia ciega. Lo compara con el control de soldados

en las líneas militares, a la espera de la orden de su superior para poder accionar. “Freud había condenado ya la deriva educativa mostrando que la represión *no* es asunto de sociedad, de educación, sino de angustia de castración, y que esta castración no puede ahorrársela ningún ser humano” (Lacadée, 2010, p.47).

Pero dentro de esas líneas (las del sujeto) podríamos decir que existe algo que no puede ser del todo controlado, un elemento insondable que escapa a la lógica de lo civilizatorio de la institución educativa. Elemento que retorna en el sujeto a través del síntoma, la pulsión, el goce; y el afán de “...excluir la verdad del síntoma, dominar el goce del sujeto, tal es el objetivo de las terapias educativas” (Lacadée, 2010, p.47). Y el síntoma, como una formación inédita por excelencia, la vía que se genera para solucionar algo de ese goce que invade e irrumpe. Vilma Coccoz dice que “los síntomas son considerados intentos de curación: aunque fallidos, son creaciones singulares al servicio de un trabajo de defensa del sujeto frente a la angustia” (Coccoz, 2014, p.12).

El síntoma no es sino una respuesta al hecho de ser hablado (o no) por un Otro, y se intenta responder a esto dando un significado; presenta un lado descifrable (de sentido), y su desciframiento tiene que ver con poner a trabajar los “significantes amos” que nos hace llegar a un saber sobre los modos singulares del sujeto. El síntoma consiste entonces en “...el resultado de un hallazgo que el niño a realizado en un intento desesperado de reasegurarse ante traumas y angustias inconmensurables” (Coccoz, 2014, p.12).

Ahora, si ubicamos la educación en la actualidad y no solo en relación al consumo, sino en relación a un Otro traslúcido o no inexistente, lo que vale la pena precisar también es que aquello que realmente está en declive es la **subjetividad**. Y al desvanecerse la subjetividad, se entra en la dimensión de homologación, de la cosificación.

Esto representa un problema para la educación, porque si la subjetividad no puede encausarse, como resultado directo tendríamos sujetos masivamente anulados, reducidos a calidad de objeto, y el cuerpo se vuelve el escenario o la vía por la cual el síntoma escapa.

“Existe una manera de hablar de los síntomas de la infancia y la adolescencia, por la cual estos son considerados *déficits*, anomalías, síndromes o trastornos. Esta manera de concebirlos trae aparejada la hipótesis de una etiología genética, neurológica, química u otras. Son interpretaciones derivadas del paradigma cientificista...” (Coccoz, 2014. p.11-12).

Como efecto de la cultura, el discurso de la escuela ha mutado y ha dejado de representar los significantes que, de una u otra forma, posibilitaban la transmisión de un cierto saber. En palabras de Recalcati, se trata de una transformación, la escuela pasó del discurso totalitario del amo, a un discurso social al que califica de “totalitarismo blando, narcotizado o excitante” (Recalcati, 2016, p.22), cuyo efecto no es otro sino el acceso a un goce desmesurado vía el objeto.

Encontramos a la escuela de hoy como una escuela con una función reguladora endeble, traslúcida y desdibujada, que intenta por distintos medios mantener viva la

enseñanza y sostener su práctica de “transmisión del saber”, haciendo frente a la sociedad contemporánea y su discurso sin límites, lo que llevaría a la escuela a una “...dramática evaporación” (Recalcati, 2016, p.19). El riesgo de extinción en el que se halla tiene el mismo núcleo de lo cultural, el declive del Nombre Del Padre.

El trabajo dentro del campo institucional educativo supone tratar con la demanda de quienes ocupan un lugar dentro del aula, es decir, al educando desde su particularidad. De este modo, el quehacer dentro de lo escolar plantea un desafío, ya que el esquema pedagógico actual basa sus ideales en estándares y normas derivados del discurso de la **ciencia**, discurso que busca enlucir el impasse, y con él, el síntoma.

De este modo, la escuela deja de ser el amo que planteó Freud, abriendo paso a la ciencia con sus certezas y resultados verificables, que venden una posibilidad de lectura total de la subjetividad, pasando por alto lo fundamental del funcionamiento psíquico, la falta.

En el VIII Congreso de la AMP sobre el Orden Simbólico en el siglo XXI, Miquel Bassols habla sobre el discurso de la ciencia hoy, y como esta “promete una carta, un mapeo completo de lo real —especialmente en lo que se denomina *mapping cerebral*— hasta el punto de que no distinguíamos ya lo real de lo simbólico” (Bassols, 2012, p.212).

Como indica Miller: “El sujeto no es un *datum*” (Miller, 1997). El inconsciente es absolutamente singular, no es medible, no es verificable, y a la ciencia le interesa solo aquello que puede medir o cuantificar: La conducta, el fenómeno, que no nada más que una de las manifestaciones de lo inconsciente. Por lo tanto, cuando tenemos a un niño

agitado, inquieto o “hiperactivo”, lo único que nos puede acercar a la causa de su agitación es permitirle hablar como el sujeto pueda. Tal como menciona Maud Manonni, son los sujetos que irrumpen en la institucionalidad con su síntoma los más expuestos a encontrarse atrapados en un sistema que imposibilita la palabra (Manonni, 1979).

El auge de la ciencia como discurso imperante, como nuevo amo, resulta necesariamente en un declive de la institución escolar como Otro, por lo tanto, la escuela ya no representa para el sujeto una ley omnipotente y omnisciente. Se encuentra hoy por debajo de un agente regulador afianzado y edificado en la ciencia. Así, la ley y norma escolar se encuentran bajo el escrutinio minucioso de una instancia superior, a la cual pueden acceder las familias en caso de denuncias o irregularidades.

Íntimamente vinculada a la época, esta “...nueva alianza entre padres e hijos desactiva toda función educativa por parte de los padres, que se sienten más comprometidos a eliminar las barreras que ponen a prueba a sus hijos para asegurarles el éxito en la vida sin traumas...” (Recalcati, 2017, p.34-35). Alianza cuyo efecto es hacer de la ley escolar aún más traslúcida, intermitente y endeble; entonces esos ideales caen.

¿Qué pasa entonces cuando no hay ideales? Ideales que definitivamente antes tenían una referencia directa a la metáfora paterna. Cuando existen a partir del Nombre Del Padre, se genera la existencia de un determinado grupo de significantes que poseen un cierto valor para un determinado grupo social. Es una suerte de código regulador que impide al sujeto a gozar sin límite. Cuando eso no existe, o como ocurre hoy, está en declive, entonces el sujeto tendrá que buscar su propia significación. así

sus propios modos de satisfacción autónoma por fuera de la significación fálica.

En consecuencia, no hay instituciones que puedan durar en su función reguladora, ya que cambian constantemente de acuerdo a las tendencias del mercado. El Otro (de la institución) no puede dar todas las garantías simbólicas, entonces la ciencia se ofrece dando, de manera ilusoria, todas las respuestas allí donde el Otro de la educación barrado e incompleto fracasa.

Frente a una escuela invadida por padres que cuestionan su ley y acaban desdibujándola. Este planteamiento tiene algunas aristas: que en el lugar donde se posiciona el discurso del amo en lo contemporáneo es en el discurso de la ciencia, que a su vez responde al discurso capitalista ¿con qué objeto? Por un lado, la superproducción de objetos de consumo que apuntan a satisfacer el goce, y por otro al borramiento del trauma; que consiste en el empuje institucional a forcluir aquello que desentona con la norma, obviado una la casualidad (psíquica) de su origen.

Existe entonces "...una resistencia a admitir la causalidad psíquica. Se intenta explicar y controlar lo que escapa a lo humano a partir de bases biológicas, se pretende hacer desaparecer los enigmas del sujeto, mediante certezas objetivables." (Coccoz, 2018, p.37).

¿Qué queda entonces en la actualidad?

La idea del trauma acontecido en la infancia, punto fundamental para el psicoanálisis, ya que es ahí en dónde se instauraría la falta en ser; un punto de real que regresa por la vía del síntoma el cual merece la búsqueda de sentido; no interesa a la ciencia. Y "...en este sentido, el sujeto moderno no es el de la tragedia, no es el del

Edipo ni tampoco el sujeto enfermo; es más bien el portador de una pregunta...”

(Vaschetto, 2020, p.33).

Así podemos concluir que ya no se cree en el Otro (docente, institución, padres), este ya no es garante de nada y no se le atribuye nada en el orden del saber. Se cree en el nuevo amo: el discurso capitalista y sus objetos. Eso sería lo que en psicoanálisis se conoce como *el ascenso del objeto a frente a la declinación del nombre del padre*. La ciencia finalmente no puede garantizar en efecto, ni así trate de homogeneizar de acuerdo a patrones medibles. Frente al ideal, la ciencia oferta toda una serie de artefactos para lograr la imagen efímera que constituye un ideal social. Entonces el saber escolar ya no está más en el significante amo. El discurso del amo se rige por un vector máxima: *‘¡Que las cosas no fallen!’*. Su objetivo es que el sujeto renuncie a esa parte de su ser más íntima y singular que habita en el síntoma.

En la división institucional que puede producir el síntoma, se produce una brecha, una hiancia, en la cual se abre campo para el discurso psicoanalítico, que permite encausar al sujeto, por la vía de la palabra, algo de su deseo. Buscar el lugar **posible** dentro del laberinto institucional y llevar al sujeto a la elaboración de lo que lo aqueja, encausando la palabra para hacer tramitar el síntoma institucional sosteniendo la subjetividad de quien se educa.

En palabras de Bernard Seynhaeve (2018), es preciso “...garantizar todo el tiempo, de todas las maneras, sin respiro, un lugar para la invención de los niños, y un lugar, por supuesto, para la invención de los intervinientes, que en algunos lugares se llaman ‘educadores’” (p.63.).

Hay dos factores cruciales para el sujeto que dentro de lo escolar: el primer factor tiene que ver con el deseo de la institución educativa por apostar a favor del alumno. Que sea adoptado por la escuela y recibido por quienes la conforman, sus docentes. Eso que ocurre en lo familiar con lo que llamamos el nacimiento del sujeto, se puede traducir en la escuela como el nacimiento de un alumno. El segundo, conectado al primer factor de manera íntima, consiste en que el docente o algún miembro de la comunidad educativa se vuelva un Otro simbólico para el sujeto y apueste por él.

“Para el funcionamiento de la institución, se necesita que los operadores, uno por uno, se conviertan en *partenaires* del niño, es decir, en colaboradores de su trabajo. Y que cada uno pueda sostener el acto ético: la persona que interviene es responsable de su respuesta ante el niño” (Coccoz, 2018, p.49).

Si bien la cita de Coccoz utilizada habla sobre la ética de la práctica entre varios, es posible llevarla al campo institucional educativo para ilustrar sobre un quehacer posible dentro de la misma. Docentes, directivos y el equipo de consejería estudiantil, tienen una relación directa con el alumno, por ende, siempre es posible convertirse en *partenaire* del sujeto.

El trabajo en educación implica un tiempo de espera que no va de acuerdo, necesariamente, al tiempo curricular. Es un ejercicio de paciencia a la espera de la producción única del sujeto, materia prima del educador, y cuyo arranque inicia al constituirse como Otro para el alumno; es ese instante en el que se instaura el vínculo educativo, vehículo del aprendizaje.

¿Qué es el vínculo educativo?

“...todo vínculo social se asienta sobre un vacío. Hay vínculo social, el vínculo educativo es una de sus formas, por- que no hay vínculo determinado para la especie como en el reino animal. Ni determinación biológica ni divina, ni esencias. De allí que si no viene determinado hay que inventarlo...” (Tizio, 2003. p.172).

Siguiendo lo mencionado por Hebe Tizio, es necesario precisar que el vínculo, y por tanto el vínculo educativo, no es un elemento inamovible ni perpetuo que se establece de una vez y para siempre, por el contrario, se trata de un acto fugaz, que deja una marca en el sujeto. No es estable, y no puede serlo, porque el sujeto, el alumno, no es lineal y los maestros tampoco.

Para que exista un vínculo educativo es preciso que se produzca algo del orden de lo azaroso, agalmático, del descubrimiento, lo que quiere decir que se trata de algún momento singular, y en muchas ocasiones contingente, en el cual el maestro sabe que llega a un alumno, que ha generado algún tipo de marca, y al mismo tiempo, el alumno comprende que algo de lo que enseñó ese maestro, ha quedado fijado. Cuando el docente no ofrece un saber completo, total, sin lugar a cuestionamientos, sino más bien incompleto, abierto a la construcción en conjunto con el alumno, así se instaura en el alumno la curiosidad, el deseo de aprender a partir de la curiosidad

Entonces lo que se produce a partir del nacimiento del vínculo educativo es una suerte de atadura o abrochamiento; en palabras de Lacadée: un punto desde dónde (Lacadée, 2010) algo que en algún momento se produce y produce una resonancia con el mundo simbólico. Un lugar distinto al del problema de conducta o el fracaso. Se trata

de una mirada diferente, de una apuesta por el alumno.

Por ello es de suma importancia la sensibilidad del docente en su quehacer, que lejos de ser azaroso o fortuito, se acerca al tacto y tino con el sujeto. Hablamos de un rol que encausa, y del cual se requiere necesariamente "...una nueva manera de acoger al síntoma hasta obtener el "Sí" del niño y su deseo de alojarse en la comunidad, en la institución: con los otros" (De Halleux, 2014. p.66).

Esto es lo que permitirá que el sujeto vaya en búsqueda y logre formularse preguntas y encontrar respuestas a partir de las distintas materias o temas transmitidos por el docente. Entonces más que un educador, es un mentor, que pone en contacto al sujeto con un mundo distinto, y así generar, desde el acompañamiento, un saber inédito.

### Capítulo 3. La práctica en instituciones educativas: ¿Qué lugar hay para el psicoanálisis?

“La dificultad de transmisión, con la que se encuentran padres y docentes, es para nosotros un de los factores clave de los que nos orienta en el encuentro con los adolescentes” (Lacadée, 2010, p.56).

Nos encontramos en una época que empuja con una fuerza constante e ineludible hacia el alcance inmediato de un **todo**, y tal como ya se ha mencionado anteriormente, las instituciones educativas no quedan por fuera de este tiempo y sus imperativos. Queda como respuesta posible la necesidad de resistirse a la época y sus empujes a un gozar desmesurado y a una categorización (ilusoria) del síntoma.

“Hoy podemos medir la crisis del discurso educativo y su peligro de extinción. La Ley absurda y perversa del ‘¿por qué no?’ parece hacer vanos los esfuerzos de los educadores. Esta ley alimenta un culto al goce desvinculado completamente del deseo que se muestra fatalmente destructivo” (Recalcati, 2016, p.25).

Es el no-todo lo que debe estructurar los cimientos del encuentro, así podemos decir que es en la experiencia que vive el sujeto entre el demasiado pronto y el demasiado tarde, se abre la posibilidad de encontrarnos. Es la brecha, entre los tiempos de la cultura y los tiempos del sujeto, la que puede resultar productiva al momento de ir al encuentro del sujeto y su síntoma. Porque se trata precisamente de un tiempo para comprender y que busca el despliegue del sujeto a partir de contingencias y hallazgos generando un saber inédito.

Es en este sentido que el discurso del psicoanálisis favorece que se dé lugar a un tiempo y lugar distinto al institucionalizado; a la creación de un dispositivo que posibilite una pausa dentro de las demandas institucionales y apuros de la época; y al mismo tiempo abogue por un tiempo al ritmo del alumno. Lugar y tiempo a favor del alumno y mediados por alguien atento al encuentro, y que se ha decidido a acompañar la vida del sujeto.

Esto es así porque en psicoanálisis "...las cuestiones técnicas son siempre cuestiones éticas, y esto por una razón muy precisa: porque nos dirigimos al sujeto. La categoría del sujeto no es una categoría técnica. La categoría de sujeto como tal no puede ser colocada sino en la dimensión ética" (Miller, 1997, p.13).

¿De qué depende la posibilidad de un encuentro? Del mismo modo que ocurre en lo familiar, es necesario que exista una disposición al encuentro por parte del docente, como un primer momento. Y en una segunda instancia se requiere del consentimiento del sujeto a ese Otro que nace, instaurándose ese maestro como un interlocutor diferente. Bajo esta lógica, es el sujeto el que otorga un lugar de importancia al Otro. Es decir, no puede existir un consentimiento del sujeto sin la disposición, o voluntad, si así queremos llamarla, de un Otro que preceda.

En la medida en que un sujeto tenga la posibilidad y cuente con la condición psíquica necesaria para dirigirse a Otro, surgirá la transferencia. La transferencia, que requiere del encuentro frente a frente, y es solo, tal como en el trabajo analítico, bajo transferencia que se transmite un saber. Ambas experiencias son inseparables la una de la otra. ¿De qué saber se trata? del saber sobre sí mismo. Entonces para que el

sujeto se disponga a trabajar, a aprender, para que aparezca un vínculo educativo, debe haber transferencia.

Podríamos concluir entonces que no se trata de una transferencia como se la piensa en la consulta clínica, pero teniendo en cuenta "...que el docente se sirve de la transferencia, la utiliza para hacer pasar su mensaje, para transmitir su enseñanza" (Cordié, 1988, p.281), podríamos pensar en una transferencia enmarcada en lo educativo. Es así que se podría decir entonces, a manera de ejemplo, que conductas relacionadas a la *atención dispersa*, tienen que ver menos con un déficit, con un trastorno o síndrome, y más con un asunto de la transferencia o vínculo educativo, ambos conceptos inseparables del deseo del sujeto de aprender.

Teniendo lo expuesto en cuenta, es necesario mencionar que el discurso de la ciencia "...reduce el síntoma a un trastorno y lo plantea como algo que atañe a la salud mental y, que en tanto tal, debe ser corregido. Para ello los sujetos son reducidos a un estatuto que los convierte en objetos evaluables" (Greiser, 2012, p.52).

Ahí donde la escuela sumergida en la ciencia sostiene que los alumnos no prestan atención a las instrucciones y no comprenden consignas debido a déficits y trastornos, el psicoanálisis prefiere hablar de un problema en el plano de la transferencia, que conduce directamente a una suerte de impasse en la transmisión del saber.

"Paradójicamente, el rechazo a la escuela es, para algunos adolescentes, el rechazo a seguir prisioneros de una situación en la que no aprende nada de lo que sería útil en la vida" (Manonni, 1979, p.160). Y la escuela parece desconocer sobre los

temas y conflictos psíquicos propios de la etapa: el amor, la agresividad, los actos, por lo cual el currículo puede resultar al alumno lejano o soso.

A pesar de los mandatos y estatutos estatales sobre el trabajo del psicólogo dentro de la institución educativa indican que no existe posibilidad de “terapia” dentro de lo escolar, al abrir un lugar capaz de escuchar con apertura y acompañar a los estudiantes en la búsqueda de sentido de su síntoma, se abre un espacio en necesariamente deviene como “terapéutico”. Espacio que precisa un conocimiento sobre las estructuras con el fin de elaborar un diagnóstico diferencial con un objetivo opuesto a la clasificación.

“Las burocracias sanitarias no solo forcluyen al sujeto: también el clínico queda forcluido en ellas. El protocolo es quien gobierna las cosas; esas cosas son los propios sujetos cosificados en él” (Greiser, 2012. p.17).

Se trata de poder ajustar las intervenciones de acuerdo a las necesidades particulares de cada sujeto. Es preciso recordar que cada sujeto lleva consigo una singularidad llamada síntoma, el mismo que responde a una estructura particular que marca el camino para él.

“Recibir el síntoma del niño como un enigma, quiere decir que no partimos de un protocolo; partimos de una página en blanco que hay que escribir, abrimos todo un campo, todo un mundo” (Seynhaeve, 2018, p.66).

La institución educativa se convierte con frecuencia en el lugar donde se manifiestan aquellas dificultades a nivel familiar. Y puede convertirse fácilmente en un lugar de refugio para los alumnos por ello se precisa ser aliado de la diferencia. Eso es

lo que permite que nuevas experiencias puedan abrirse camino a un mundo previamente conocido, y al mismo tiempo por conocer. "La diferencia se puede vivir, pero no hay que exigirle que dé sus razones para estar entre nosotros" (Ahumada, 2020).

### **Sobre la inclusión**

Siguiendo la Ley Orgánica de Educación Intercultural, es posible inferir que se trata de un documento de orden gubernamental que, efectivamente, vela por los intereses de la niñez y adolescencia a nivel nacional. Un documento detallado y completo sobre las obligaciones y derechos de los alumnos, maestros directivos y padres de familia. Contiene, además, documentación de apoyo con técnicas y protocolos a seguir basados en universales y categorías. Pero es, sobre todas las cosas, una ley que obliga y regula a las instituciones apuntando a una igualdad de procesos, métodos y criterios, no solo sobre procesos inclusivos, sino sobre ley proceso de enseñanza-aprendizaje en general. La ley sostiene que "El Estado ecuatoriano garantizará la inclusión e integración de estas personas en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de su aprendizaje" (Ministerio de educación, 2017).

Los proyectos de inclusión constituyen un imperativo del gobierno, que lanza una ley a todas las instituciones educativas del país. Y basan su ejercicio en una distribución o categoría de sujetos mediante las siglas NEE: Necesidades Educativas Especiales. Las mismas que están categorizadas en niveles, o asociadas a la discapacidad.

Cada NEE, tiene su rubro específico de “Acomodaciones”, que consisten en variables de evaluación de acuerdo al grado de cada Necesidad Especial de Aprendizaje.

Se encuentran divididas en acomodaciones de grado I, II y III, las mismas que consisten en:

Acomodaciones de Grado I: consideradas de acceso, las mismas que contemplan: infraestructura, recursos materiales y personales, de comunicación y tiempo.

Acomodaciones de grado II: consideradas como acomodaciones no significativas que contemplan los elementos de las acomodaciones de grado I, más adecuaciones en metodología y evaluación.

Acomodaciones de grado III: que contemplan los elementos de las acomodaciones de grado I y II, pero conllevan un cambio en objetivos y destrezas del currículo académico.

Lizbeth Ahumada en la presentación del texto *Inclusiones y segregaciones en educación* (2018), comenta que efecto se puede pensar en los procesos o prácticas inclusivas como el reverso de la segregación “...a condición a que no se tome en los términos en que los programas políticos y estatales lo plantean, una ley...” (Ahumada, 2020).

Partir de lo imposible de una ley **para todos**, implica necesariamente “...asumir que se trata de una manera modesta, sutil, delicada, de que cada acción este direccionada a que el niño encuentre el soporte a estirar sus brazos hacia el mundo...” (Ahumada, 20). Es así que se puede hablar de prácticas actos inclusivos, uno por uno.

Y es lo mandatorio de la ley, por un lado, y el síntoma del “alumno de inclusión” lo

que causaría quiebre institucional, dividiéndola, dejándola en falta. Y es esa la clave y base para que el discurso psicoanalítico encuentre cabida, y sus aportes son múltiples. El psicoanálisis serviría de puente frente a la brecha instaurada entre el deseo del alumno y la demanda institucional.

### **Caso Marco: del trastorno al síntoma**

“...es el deseo del analista lo que lleva al sujeto a producir algo nuevo, algo que escapa a la determinación significativa y puede funcionar como síntoma, suplencia de los mecanismos defectuosos de la estructura” (Dessal, 2004. p.21)

Marco es el hijo mayor de padres divorciados, tiene dos hermanos menores hijos de su madre con su nuevo esposo. El padre, una figura intermitente en su vida, vive fuera del país y Marco lo menciona una en una sola ocasión, en la que dice: “Es bueno, pero estoy harto de sus promesas sin cumplir...él ya tiene otra familia”. La madre, por otro lado, es nombrada como una mujer dominante y de carácter fuerte; en extremo presente en todos los aspectos de la vida de Marco, desde lo académico hasta lo social. El joven la describe como “insoportable y metida”.

Desde sus inicios escolares, fue catalogado por la institución como “un alumno de seguimiento del Departamento de Consejería Estudiantil”, debido a que presentaba dificultades sociales y a haber sido “víctima de bullying” al inicio de la primaria. Pero al haber sido académicamente exitoso, nunca tuvo mayor contacto en el área de psicología en primaria y al inicio de la secundaria. El diagnóstico presuntivo realizado por el área de psicopedagogía desde que J asiste a la primaria es “Síndrome de

Asperger”, nomenclatura utilizada frecuentemente por la madre para justificar aspectos puramente sociales y académicos.

Los criterios diagnósticos parten de un registro fenomenológico de comportamientos observables durante observaciones áulicas a lo largo de la jornada escolar: “monotemático, pensamiento concreto, balanceo en momentos de ‘estrés’, dificultades sociales y poca tolerancia a la frustración, excelente memoria”. Fue catalogado como “Un Asperger de libro”, comentario alusivo a los elementos que coinciden con criterios de manuales de diagnóstico psiquiátrico.

Excelentes calificaciones y un comportamiento ejemplar, con un marcado interés por la historia, una memoria infalible de fechas, capitales y datos curiosos de lugares a los que le gustaría viajar. Sus excelentes calificaciones le otorgaron un lugar especial en la clase, como referente de responsabilidad de sus compañeros y maestros. Durante recreos deambulaba comiendo, murmurando o hablando solo, y si algún compañero se le acercaba, su respuesta era hosca, y emitía un sonido muy parecido a un gruñido.

Le disgustaban los paseos escolares en los cuales había que pasar la noche, sin embargo, su madre siempre lo obligaba a ir. Participaba de las actividades académicas o de reflexión de los mismos, pero en los ratos de esparcimiento, se angustiaba, aislaba y hablaba solo. Este aislamiento podía terminar en crisis severas de llanto y acababa rompiendo sus lentes con sus manos o pisándolos. Al intentar alguien realizar algún acercamiento, la respuesta era hostil, negado a habla. Marco se encargaba de cerrar todas las puertas; este comportamiento se acentuó con la llegada de la

adolescencia, empezó a aislarse con más notoriedad, sin embargo, las crisis bajaron de intensidad en momentos sociales.

### **Una puerta de entrada**

“...la función principal del psicólogo en la urgencia es ayudar a quien llama a reconstruir un sentido, pero solo de una manera que convenga para que se logre mantener en la escena del vínculo social, sin caerse del Otro” (Gallo, 2020, p157).

Así transitó casi toda su secundaria hasta finales de quinto curso, cuando durante un recreo Marco llama a la puerta del departamento de psicología. Al entrar se sienta frente al escritorio y se demora un poco en empezar a hablar. Dice sentirse frustrado, y no entiende por qué en “toda una vida que lleva asistiendo al mismo colegio, no ha logrado hacer un solo amigo, y el tiempo se me está acabando”. Sostenía que “el tiempo se estaba acabando”. Marco empezó a frecuentar el departamento de psicología una vez a la semana usualmente respetando el horario asignado.

Al inicio hablaba sobre sus dificultades para mantener amigos, mencionaba que estos lo buscaban solo por un interés académico. Comenta de Martín, quien fue por algún tiempo “su mejor amigo” un joven que ingresó al iniciar la secundaria y vivía en su misma urbanización, del cual “se había distanciado por ser muy diferentes”.

Teniendo en cuenta que “en el momento de entrar en la escena social, el adolescente puede apoyarse en la nueva relación con el goce que tiene con su propio cuerpo y que le empuja a encontrar su propio lugar” (Lacadée, 2010, p.33), la socialización constituye un punto de imposible para Marco, que lo deja sin anclaje para

hacer frente a lo real que invade.

Habla sobre todo de la relación complicada con su madre, quien estaba permanentemente “pendiente de todo”, y a quien el joven reprochaba por “no hacer nada” y “estar deprimida todo el día”. Hablar de su madre hacía que cambien sus gesticulaciones y tono de voz, lo irritaba hablar de ella. Solicitó expresamente que no se le comentase nada de lo que se hable en ese espacio (barrarla), ya que solo haría que los conflictos en casa empeoren.

Menciona que ella solo se interesa porque él saque calificaciones altas, “es de lo que siempre se ha preocupado”, y que el precio de ceder a esta demanda materna ha sido “la vida social”. Asegura que a sus hermanos menor les permite “hacer lo que se les viene en gana”, mientras con él es mucho más severa. Sobre el padrastro dice “es buena persona, me trata bien...pero es un **pisado** por mi mamá”. Siente un vínculo fuerte con sus abuelos maternos, particularmente con su abuelo, quien se ha preocupado, en ocasiones, “hasta de pagar las cosas del colegio”, pero que su madre se ha encargado de “crear conflictos hasta con ellos”.

Se trata de una madre que todo lo sabe sobre su hijo y su síntoma, posee un diagnóstico, tratamiento y respuesta sobre las necesidades de Marco, cuyo deseo queda aplastado, obturado, capturado por el fantasma materno.

“La madre-cocodrilo señala la anulación de la mujer en la madre, en la madre-toda-madre, en la madre devoradora. Es la representación de la madre asfixiante, de la madre que no respeta la distancia simbólica...” (Recalcati, 2015, p.125).

En una ocasión llega sonriente y entusiasta, se sienta en el lugar habitual y pide

que se ponga un video que había descubierto, video que “resume lo que yo quisiera”. Se trataba de un fragmento del programa estadounidense “I love Lucy”, y en la escena salía Ricky, junto a una gran banda de músicos, interpretando un número musical llamado “Cuban Pete”. Marco admiraba la soltura y seguridad con la que este personaje masculino se desenvolvía en el escenario, y le causaba mucha gracia los gestos que este tenía. La canción trata sobre la popularidad de “Pete”, siendo el “rey de la rumba” y “la locura de las chicas”. Ricky parecía servir de doble para Marco. A la mitad del video, lo detiene y comenta: “Hasta ahí nomás, la siguiente parte no me gusta”. A lo que respondo: “Me gustaría saber qué pasa luego... ¿Te molesta si le pongo play? Marco accede. En lo que sigue del video aparece Lucy, interrumpiendo la soltura y afinación del Ricky con una voz estridente y desafinada. “No me gusta porque ella me parece insoportable, lo interrumpe y no lo deja terminar su número.

Lucy, con su voz irritante y aguda representaba a la voz materna que irrumpe de manera súbita en la puesta en escena y opaca la representación de Ricky. constituye una representación de un goce femenino frente al cual Marco no sabe qué hacer. Este momento habla sobre un intento particular de barrar al deseo voraz de su madre, que lejos de posibilitar alguna solución a la medida del chico, interrumpe y calla. Al poner “stop” en el video, Marco busca poner “pausar” a su madre. Constituye una suerte de intento de separación del deseo materno por fuera del campo de lo simbólico; estaba intentando construir un Otro que barre a la madre.

Marco cierra el año lectivo y aprueba su quinto curso con excelentes calificaciones, esperando tener “un mejor año social” en su último curso en el colegio.

Al volver a clases luego del periodo de vacaciones busca hablar durante el tiempo del recreo, y comenta emocionado que una compañera de su curso, Paula, se había “interesado” por conversar con él “por chat”. Una joven “popular y fiestera” con quien habría podido hablar sobre anhelos futuros en cuanto a profesiones y carreras universitarias, viajes y datos curiosos. Para Marco, el encuentro con esta “nueva amiga” era una experiencia completamente nueva y lo llenaba de emoción y expectativa. Siempre estuvo muy atento a las necesidades de ella en clases, le escribía cartas o regalaba dibujos. Luego de contar este evento con gran alegría, su semblante cambia y dice: “Ojalá no sea una decepción más, mi mamá dice que esa chica nunca va a ser mi amiga porque somos muy diferentes, que me la saque de la cabeza, dice”. Y en una intención de desinflar al Otro irrefutable de la madre con sus mandatos digo: “Bueno, las mamás también se equivocan”. Marco se encoge de hombros y comenta: “Mi mamá dice que ella sabe lo que dice, y que le haga caso...que debería buscar a chicos como yo, pero de qué me sirven, no quiero gente que tenga dificultades sociales como amigos. Quiero gente que me saque”.

“La cuestión es saber qué precio tendrá que pagar el adolescente por franquear esta etapa de riesgos, esta etapa decisiva que es —nos lo enseña el psicoanálisis— la del encuentro del sujeto con el deseo sexual, la de la reactualización de la vida sexual infantil, de la elección del objeto de amor” (Lacadée, 2010, p.30).

Paula habría mostrado un interés genuino en Marco, accedía a realizar trabajos en grupo junto a él y las conversaciones por chat se daban casi a diario. Sin embargo, las visitas al Departamento de Consejería Estudiantil se hicieron cada vez más frecuentes, aunque el hablar parecía tener una especie de efecto anestésico,

empezaron a aparecer con más frecuencia crisis dentro del aula de clases acompañadas de una baja considerable en el cumplimiento de tareas y su desempeño académico en general.

*“El despertar de la sexualidad confronta al sujeto a un goce desconocido, una terra incógnita en la que se encuentra exiliado y que no sabe cómo traducir” (Lacadée, 2010, p.78).*

El encuentro contingente con Paula precipita al encuentro con el otro sexo y, particularmente, con el “no saber cómo hacer” con el goce femenino. En palabras de Jacques Borie en ‘El amor y las psicosis’ “La extinción del brillo fálico de la imagen pone de manifiesto lo que él vela, el estatus real del sujeto como objeto, incluso desecho, siempre listo para dejarse absorber en las tinieblas de la muerte, sin defensa al goce infinito del Otro” (Borie, 2011, p.15).

El staff docente mostró siempre gran disposición con plazos extra de entrega y reportaban inquietudes al departamento de psicología, se mostraron siempre preocupados por cómo la rigurosidad académica del programa curricular de 6to curso podría incidir de manera negativa en Marco, quien tenía otras prioridades antes de lo académico. Luego de un consenso a nivel de directivos, se propuso al joven y a su familia que él no continúe con un riguroso programa de certificaciones académicas en el que se había inscrito a finales del año anterior. Sus representantes accedieron. A la hora de comentar esta propuesta a Marco, menciona que eso lo aliviaba, pero que “no sabía cómo lo tomaría su madre; a lo que respondo: Hemos conversado con ella esta mañana y estuvo de acuerdo, no tienes que preocuparte por ella.

El colegio programó a mediados de año, un retiro espiritual con el fin de afianzar vínculos y lazos sociales entre los compañeros del curso. Marco comentó, en un inicio, que no asistiría a dicho evento que involucraba un viaje fuera de la ciudad; finalmente decide viajar y encontrarse con el grupo, y llega en la noche, por su cuenta ya cuando el resto del grupo ya estaba instalado.

A su llegada, para sorpresa de sus compañeros, Marco estaba vestido con la chompa insignia de la promoción, prenda con un valor simbólico grande entre sus pares y que Marco se había rehusado a usar hasta ese día. Este abrigo tenía en el forro impresos símbolos que representaban de un modo particular a cada uno de sus compañeros. Constituía la incorporación de una segunda piel que, hasta cierto punto, brindaba una suerte de contención o recubrimiento simbólico. Marco se acerca y le digo: Bienvenido, te queda muy bien el suéter. Él sonrío, un tanto dudoso va a buscar lugar donde sentarse.

Al día siguiente habían preparadas una serie de actividades formativas y de reflexión. La primera trató sobre la gratitud. En una gran sala se encontraban alumnos y acompañantes sentados formando un gran círculo. Uno a uno pasaban el micrófono y comentaban lo que habían agradecido. Marco estaba sentado a mi costado, y al llegar a él el micrófono, sin hablar, me lo pasa automáticamente. Yo me sumo a la actividad y digo: yo estoy agradecido por su confianza y porque me hayan permitido conocerlos un poco más”. Al terminar yo de hablar, Marco me toca insistentemente el hombro, y viéndome a los ojos y me dice en voz baja: “Quisiera yo agradecer algo”, parecía estar pidiendo autorización. Le entrego el micrófono de inmediato.

Marco toma el micrófono de mi mano, se levanta, avanza al centro del salón y dice: Aunque no hable mucho con ustedes, agradezco tenerlos, son mi familia. Y al terminar de hablar, todos sus compañeros se levantaron gritando y se abalanzaron sobre él a abrazarlo. Su felicidad era evidente.

Sin embargo, el comportamiento dentro del aula de clases empezó a tomar un giro “extraño”, según el grupo. En ocasiones se balanceaba sentado y murmuraba, y al acercarse alguno de sus compañeros, los espantaba con un gruñido o un grito; otra golpeaba su cabeza contra el escritorio o la pizarra. A menudo lloraba desmesuradamente recostado en el escritorio, cosa que preocupaba mucho a sus maestros y compañeros. El escritorio empapado de lágrimas, saliva y moco, y el sonido que emitía al llorar era muy similar a un **grito infantil**.

Jacques-Alain Miller, en *‘Los signos del goce’*, trata el grito del infante como un llamado primario, una “emisión sonora bruta” (Miller, 2012. p.109) y menciona que se trata de “una escena casi originaria, cuyas idas y vueltas deben ser observadas en detalle, que muestra al organismo humano en su estado más precario de desarrollo, dado que sólo se lo hace intervenir mediante el grito” (Miller, 2012, p.109).

El grito de angustia, el llanto, constituían un intento de llamado desesperado al Otro que lo aparezca en la escena y responda. “Si la respuesta del Otro hace emerger al sujeto, es igualmente cierto que el grito crea al Otro; es decir que crea el espacio de resonancia” (Miller, 2012, P.113).

Durante estos eventos (recurrentes), siempre era llamado al salón para intervenir y acompañarlo. Al entrar a la clase, me ubicaba suavemente a su costado, ponía mi

mano en su hombro. Automáticamente el llanto cesaba, le pasaba un pañuelo discretamente para que se seque y le decía: si quieres podemos salir y hablar. Siempre accedió. El camino hacia la oficina de psicología no era largo, el despacho quedaba a pocos metros del aula; Marco lo recorría callado y mirando al suelo. Al entrar se sienta frente al escritorio y se queda callado unos minutos antes de empezar con un monólogo prolongado. Finalmente rompe el silencio y comenta: Yo ya sé lo que usted me va a decir...no necesito frases baratas como las de mi madre. “¿Cuáles frases baratas de su madre?” Respondo. “Ella siempre me dice que me saque esas ideas de la cabeza y que busque gente como yo, que sea humilde, un bueno hijo. ¿Sabe? A veces me siento como El muro de Berlín, ellos por un lado y yo por otro”. Intervengo: ¿Será que eres como el muro? Quizás una de las dos Alemanias...por ahí y otro es el muro. Marco ríe y comenta: “Y a ese muro lo tumbaron para unir” Respondo con tono vivaz: ¡Ajá! ¡Tremenda frase, Abogado Marco!

“En las psicosis que emergen de manera tardía se trata de intervenir para sostener algún tipo de identificación que ordene y ponga límite al desorden que ha aparecido, o bien ayudar a que se sostenga una construcción de saber, algo que el chico inventa...” (Vicente, 2013, p.64).

Era mediados de año, y la preocupación persistente era el tiempo y sus efectos en Marco. Habían rasgos en su discurso que daban cuenta de una estructura distinta a la que decían los archivos del colegio. La madre empezó a volverse, de un modo más marcado, un agente persecutorio y era imposible realizar cualquier tipo de intervención con la familia sin que esta repercutiera directamente en el joven o en el dispositivo de acompañamiento creado por la institución. Al entrevistarse la institución educativa con

la madre sobre las preocupaciones por Marco, esta respondió no saber cómo más ayudarlo, estar “agotada” concluir diciendo: “Yo también tengo problemas, ya no puedo más”. Enunciado que revela que Marco está a la deriva. A las reuniones que convoca la institución educativa (sobre todo en los dos últimos años), asiste únicamente padrastro, quien con paciencia escucha las sugerencias del equipo a cargo de Marco, y justifica las ausencias de su esposa. La madre tiene, en efecto, por un lado, tomado al hijo, y por el otro pisado al padre.

### **Sobre el diagnóstico**

Luego del tiempo de vacaciones a mediados de año, J visita el departamento de psicología un tanto agitado, con “una urgencia por hablar”. Comenta que nada ha cambiado en esas dos semanas, que pasó mucho tiempo donde los abuelos y que había iniciado tratamiento psiquiátrico; pero lo importante era que tenía un episodio “raro” que contarle. Comenta que vio un documental sobre el atentado al WTC en el 2001, y que a los dos días escuchó en su cabeza las mismas alarmas del documental.

Estas alarmas aparecían y desaparecían de acuerdo al “estado de ánimo”, y dice que son las mismas alarmas que sonaban en el documental “antes que las torres colapsen”. Finaliza comentando que se sintió mal en clase y que había escuchado “las mismas alarmas al momento de verla”, refiriéndose a su compañera.

Lo escucho atento, resto mirada y cuando para de hablar, intervengo: Tranquilo, aquí está seguro y no hay por qué alarmarse. A veces pasan cosas como la que me cuenta cuando algo nos inquieta ¿Será que lo está preocupando algo? Después de un

corto lapso de tipo, responde: 'Es que se me acaba el tiempo y no he logrado nada de lo que me propuse'.

Miguel Furman, en la cátedra 'Autismo y psicosis infantil' impartida en la Maestría de psicoanálisis y educación de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, sostiene que "...diagnosticar es una decisión que implica una brújula, un trazado de camino o una dirección para tratar algo del sujeto. Indica que se trata del "arte de juzgar, pero para llegar a un determinado tratamiento de lo más singular" (Furman, 2017).

El diagnóstico forma parte del tratamiento, pero es el síntoma del sujeto y el modo en que el sujeto lo trata lo que interesa al momento de formular criterios diagnósticos. La aparición de fenómenos elementales, factor importante a tener en cuenta, abren una perspectiva diagnóstica distinta a la mencionada por la institución y por su psiquiatra, quien afirmaba que se trataba de un Síndrome de Asperger con "pequeños episodios delirantes", depresión y ansiedad.

"Resulta necesario hacer una clínica diferencial puesto que el exceso de cuerpo, la hiperactividad descrita desde hace mucho tiempo, no necesariamente es un cuadro por fuera de las estructuras clínicas de neurosis o psicosis" (Tendlarz, 2009, p.12).

El síntoma, pensado desde el psicoanálisis como una formación del inconsciente, es parte de la subjetividad humana y responde necesariamente a una estructura y realidad particular de cada sujeto. Por ello podemos decir que constituye "...nuestra herramienta de trabajo, no lo que buscamos eliminar. El síntoma es herramienta ética, pues no hay sujeto sin síntoma" (Greiser, 2012, p.85). El síntoma de

Marco parecía desbordar las hipótesis diagnósticas del discurso psiquiátrico, el mismo que aglomera “trastornos” con el fin de dar algo de respuesta a lo que ocurre. Su tratamiento consistía en un coctel de antidepresivos y ansiolíticos para las crisis de llanto que sucedían ahora a diario. Marco regresaba constantemente a comentar sobre un destino en soledad sin esperanza alguna de encontrar salida. Aparece entonces en sesiones la certeza evidenciada en dichos como: “Yo le dije que esto pasaría, yo sabía que esto iba a pasar.”

En las psicosis, lo simbólico queda por fuera de la articulación, es decir que no hay la articulación del significante que enganche o abroche con lo simbólico. No quiere decir que no haya significante, pero son significantes aislados. No es un sujeto del inconsciente, pero un sujeto de goce.

Como indica Daniel Millas “La psicosis es aquella estructura en la que el sujeto hace la experiencia de confrontarse con un *No hay* absoluto. Con aquello que denominamos “forclusión” del Nombre del Padre” (Millas, 2015, p.193).

Pensando en el síntoma de Marco, este escapaba al *todo* del diagnóstico psiquiátrico y desplegaba una serie de elementos que, en consulta médica, no eran dignos de lectura, teniendo en cuenta que ya existía un diagnóstico (Síndrome de Asperger) y tratamiento medicamentoso iniciado, con un efecto de lapidación basado en “a prioris”, a pesar de los desbordes que existían y daban cuenta de otra estructura. Aquí, la ciencia parecía boicotear los intentos de Marco de hacer algo con la irrupción de un goce que abrumba.

“Por el hecho de desconocer el lugar central del goce, es decir la puesta en acto

de la pulsión, desconocen lo que empuja al sujeto a la repetición y al pasaje al acto” (Lacadée, 2010, p.45).

Aparece entonces una fuga en el discurso de la ciencia que permite al discurso del psicoanálisis realizar otra lectura en la periferia de universales y tecnicismos. Los a gran dificultad del discurso de la ciencia es la persistencia de un pensamiento unívoco. Cada signo que surge, cada interrogante, cada presunción diagnóstica, encuentra ya el lugar predeterminado, y por tanto no hay ninguna oportunidad a la sorpresa.

La lógica del trastorno proveniente de la ciencia, por el contrario, constituye una nomenclatura que no involucra al sujeto, lo perturba, y parece afectar a la ciencia tanto como al sujeto, motivo por el cual se busca callarlo o eliminarlo. Tiene una cara que es real y pulsional (entendida como algo ingobernable, que retorna y se repite, una fuerza constante).

Para la ciencia del trastorno hay que eliminar la pulsión, borrarla, ya que “lo que trastorna” es la pulsión. Para el psicoanálisis, no se trata de eliminar, sino de dar tratamiento a lo real. Entonces no se trata de domar la pulsión, ya que es imposible por definición, sino más bien de acotarla, regularla.

“Todos aquellos que conocen las instituciones que conforman las redes de salud mental saben que, a más protocolos, guías y escalas, menor es la clínica que allí se realiza” (Esqué, 2014, p.12).

La psiquiatría, a través DSM transforma y reduce el concepto de síntoma a trastorno. No considera la causalidad psíquica del síntoma o del fenómeno, y apunta, más vale, a la clasificación en universales. De esa manera los fenómenos que padece

el sujeto son parte de un gran conglomerado de elementos que forman una categoría. Se presenta entonces una disyunción teórica entre el concepto de síntoma y trastorno. Marco cumple su programa curricular y aprueba su último año de colegio, aprueba las evaluaciones internas y se encuentra en el proceso de preparación para los exámenes de grado programados por el Ministerio de Educación.

Faltando aproximadamente dos semanas para que Marco termine su ciclo escolar, recibo una llamada telefónica de la coordinadora: “Está encerrado solo en el curso con unas tijeras, dejó a todos sus compañeros y maestro afuera”.

Me apresuro a la clase y encuentro a los chicos asomados en la ventana, otros intentando abrir la puerta. Me apresuro a buscar las llaves del salón, y al entrar al curso alcanzo verlo con un estilete grande desgarrando algún pedazo de tela. Había retazos a su alrededor y él parecía no darse cuenta que había entrado a la clase. Aun en el umbral de la puerta, la toco suavemente. Marco detiene el rasgado. Con un tono de voz bajo digo: ¿Puedo pasar? y lentamente me ubico dentro de su registro visual. Noto que la tela que destruía era la chompa de la promoción, en un acto agresivo destruye lo que en algún momento fue un intento de recubrimiento simbólico.

Me agacho al nivel del escritorio y le digo: “Quizás nos venga bien hablar un rato”. Marco, sin verme, se levanta del escritorio, agarra su mochila y se dispone a salir del salón de clases caminando más rápido de lo habitual. Sale del salón, y en el camino uno de sus compañeros le palmea el hombro en señal de apoyo, Marco no reacciona al gesto. Permanece callado todo el camino hasta llegar a la oficina. Al llegar, deja su mochila contra la pared, toma asiento y se recuesta sobre el escritorio. Permanece

callado y respeto el silencio. Le es difícil articular palabra, y sin levantar la cabeza del escritorio dice: No he logrado nada, se acaba el tiempo y no he logrado nada. Puse mi mano sobre su antebrazo tendido en el escritorio, y apreté suavemente; continuamos en silencio. El director del colegio dispuso que llamen a su representante para que lo retiren por el día y lo comunicó inmediatamente al equipo a cargo de Marco; a sus representantes les recomendó que termine el poco tiempo que quedaba del año en casa para priorizar su bienestar emocional.

Dos semanas después el curso es citado al colegio por el comité de padres de familia con el fin de realizar el video de graduación. Fue una jornada libre dedicada exclusivamente a la elaboración de ese material, no estaban programadas actividades curriculares. Marco asistió, pero se lo veía muy angustiado, caminando de un lado a otro hablando solo. Al momento de ser convocado a filmar, entró y grabó una corta escena. Al terminar, indica una de las maestras, Marco fue a su clase, se quedó sentado y “se echó a llorar”. Fui llamado para intervenir, pero al momento de llegar a su salón, Marco ya no estaba.

Pasaron unos minutos y subí al segundo piso a una reunión con staff del colegio, y alcanzo a ver a Marco vencido sobre la baranda del balcón. Camino lentamente hacia él con la intención de ofrecerle un lugar para hablar, hasta que levanta una pierna sobre la baranda. Entonces lo llamo por su nombre completo con tono sereno.

Marco mira hacia atrás, baja la pierna de la baranda y se vence nuevamente sobre la misma. Camino rápidamente hacia él y despacio coloco mi brazo en la parte externa del balcón formando una segunda barrera. El otro brazo lo coloco sobre su

hombro. Marco, con el cuerpo doblado casi a la mitad sobre la baranda, rompe en llanto y dice: “Este era el último día, la última oportunidad. ¡Me quiero matar, me quiero matar!”. No lo suelto.

Finalmente logra rearmarse y se incorpora. Resto mirada y digo: “Vamos a la oficina, yo camino contigo”. Marco no articula palabra. Al llegar se tendió sobre el escritorio y mantuvo el silencio hasta que su padrastro llegó por él.

“...encontraremos que del lado del sujeto algo se había desmoronado, aparece borrado al máximo como actor de su vida y gobernante de su existencia” (Gallo. H, 2021, p.47).

El director general del plantel se había percatado de lo ocurrido y había, por su cuenta, llamado al padrastro de Marco a comentarle lo sucedido. Llega a los pocos minutos al colegio a recogerlo. Ese fue el último día del joven en el colegio.

En la ceremonia de graduación pasaron el video que habían filmado el último día en el colegio. En el cierre del video, la última toma, era la escena que Marco había grabado la última vez que estuvo en el colegio, hacía una especie de reverencia final.

Marco parecía despedirse.

“La muerte real tiende a erigirse en único límite, por carencia del borde constituido por la incorporación del significante” (Borie, J. 2004, p.15).

## **A modo de cierre**

Si bien Marco, durante su historia escolar, no presentó mayores dificultades, es al

finalizar esta etapa en la cual eclosiona un síntoma psicótico que había permanecido estable. Es posible entonces pensar sobre un aporte del psicoanálisis relacionado directamente a un diagnóstico que contempla una casualidad psíquica en sujeto y no a cánones preestablecidos de manuales de diagnóstico psiquiátrico.

“La orientación actual —específica del DSM— no pretende plantearse el problema de saber qué puede ser manifestación y cuál es la estructura de tal enfermedad o tal disfunción. Más bien pretende encontrar un medicamento adecuado que resuelva rápidamente los trastornos del niño” (De Halleux, 2014, p.87).

El síntoma de Marco, más allá de la dinámica familiar en la cual estaba inmerso, de logros o fracasos escolares o de ideales, su síntoma hablaba de un encuentro con lo real sin un anclaje simbólico que sirva de broche. Su síntoma tenía que ver con una estructura que solo salta a la luz bajo transferencia, y permite abrir otro camino que, necesariamente, deviene en terapéutico.

Hay algo que desencadena en el encuentro de Marco con Paula, evento implica un encuentro directo con un goce femenino que lo sobrepasa. Al no contar con los significantes para hacerle frente, aparece la alucinación auditiva de “la alarma”, que constituye un primer intento de solución, pero por fuera del campo del Otro, es decir que se produce un retorno, pero en lo real.

“Lacan dice que en la psicosis no está el lugar del Otro, ese lugar está excluido, con lo cual el mensaje, en lugar de volver en forma invertida y dar efecto de significación, vuelve en forma directa, no hay efecto de retroacción significativa”

(Tendlarz, 2009, p.103).

Aun cuando los dispositivos regulares, procedimientos institucionales basados en mandatos y manuales distritales y protocolos de acción se dieron; hubo algo insondable en el síntoma de Marco que motivó a realizar cambios internos a nivel de rigurosidad académica, protocolos de acompañamiento, flexibilidad en el accionar usual del equipo educador, allí donde el discurso de la psiquiatría, las disposiciones ministeriales, y hasta los manuales de procedimiento interno de la institución dan por hecho la respuesta y devenir del sujeto; podemos hablar en ese momento de un planteamiento distinto proveniente del psicoanálisis.

Un camino en la periferia de lo regular que ofrezca una pausa al tiempo y a la demanda escolar, para brindarle lugar al sujeto. Y es justamente aquí donde se vuelve preciso que el trabajo del psicólogo con orientación analítica dentro de instituciones educativas realice una clínica diferencial que permita dilucidar con mayor precisión la estructura del sujeto que se acompaña. Es aquí donde encontramos el mayor aporte del psicoanálisis.

En materia de inclusión, es de suma importancia destacar que las adaptaciones curriculares, incluso de programas internacionales de gran exigencia, se basaron tanto en los mandatos ministeriales (los cuales resultan ineludibles), como en ajustes materia a materia pensados para Marco. Se pensó en contenidos específicos que sirvan de base para las evaluaciones posteriores, pero reduciendo la cantidad de insumos a cumplir.

De haberse seguido con rigurosidad el protocolo ministerial, las adecuaciones realizadas no habrían tenido cabida, ya que no existía un informe psicopedagógico o

psicológico que justifique las acciones tomadas. Aun así, la institución educativa pensó más allá del protocolo y apostó por acompañar al alumno más allá de lo cuantitativo. Los docentes comprendieron que el tiempo que necesitaba Marco era distinto al tiempo que planteaba el currículo escolar.

El último día de Marco en el colegio, significaba para él un último intento de hacer lazo social, y finalmente encontrar algo que lo ate a la vida. La venia, acto de despedida y cierre, indicaba la anticipación de una salida. Constituye un último acto que, para Marco, pasó inadvertido, desenganchándolo de todo lazo social posible con sus pares. En palabras de Hector Gallo: "...el pasaje al acto evoca, para Lacan, ruptura, sea con la personalidad, con la palabra como mediación, con el lazo social y con el Otro de la ley" (Gallo, 2020, p17).

El trabajo del psicólogo clínico con orientación analítica consiste en: "Apostar por el sujeto, tomar en cuenta el síntoma con la manifestación de una dificultad para asumir lo simbólico de su posición subjetiva, recibir con precaución los diagnósticos del DSM, es aceptar la responsabilidad de padre o profesor, para acompañar de un modo singular y sostenido a cada niño que muestre una a-normalidad" (De Halleux, 2014, p.90).

## Metodología

La elaboración del presente trabajo de investigación tuvo como base el enfoque metodológico cualitativo, descrito en el texto de Roberto Hernández

Sampieri *Metodología de la investigación* (2014); quien señala que la investigación cualitativa se basa, en efecto, en áreas o temas importantes de investigación, pero no desde datos estadísticos o numéricos. Es por esto que:

“...en la búsqueda cualitativa, en lugar de iniciar con una teoría y luego “voltear” al mundo empírico para confirmar si ésta es apoyada por los datos y resultados, el investigador comienza examinando los hechos en sí y en el proceso desarrolla una teoría coherente para representar lo que observa” (Hernández, 2014. p.8).

Entonces, en la presente tesis de investigación se trabaja con elementos descriptivos obtenidos de observaciones áulicas, entrevistas con el sujeto, con el cuerpo docente, y representantes del alumnado durante el curso del año lectivo; tomando en cuenta elementos significativos en su discurso que necesariamente dan cuenta de un malestar, ya sea en relación a la institución, a la familia o a sus pares. Es preciso aclarar que, a pesar de mostrar en esta investigación elementos diagnósticos y criterios clínicos, el trabajo es basado en la experiencia dentro de una institución educativa privada.

Como método central de investigación se utilizó la entrevista semi-estructurada y el estudio de casos, herramientas que permitieron abrir campo a las distintas vertientes provenientes de lo institucional, familiar y cultural. Para la elaboración del caso

presentado, se utilizaron las mismas herramientas, pero ubicados entre los años 2017 y 2018. Siempre dentro del período lectivo.

Finalmente, se utilizó la Investigación documental, a través del análisis de textos relacionados a la teoría psicoanalítica, desde la clínica como desde el análisis institucional. Artículos web, revistas de psicoanálisis y diversos textos que sirven de sustento teórico para justificar la investigación.

## Conclusiones y recomendaciones

Existe una traducción directa de aquello que ocurre en el campo familiar, al campo institucional educativo, y el psicoanálisis lo entiende. La condición de extranjero que tienen el sujeto a inicios de su estructuración, se repite a lo largo de su vida, retorna. Podríamos decir que en la familia nace el sujeto, y con una fórmula similar, en la escuela nace el alumno.

“La práctica institucional del psicoanálisis necesariamente hace que el analista se vea confrontado con el interrogante acerca de su quehacer. En los dispositivos que no son analíticos, esta pregunta no es de orden pragmático, sino ético.” (Greiser, 2012, p.7).

El trabajo en instituciones educativas se encuentra hoy en día estandarizado por agencias externas a la propia institución, sin embargo, queda siempre un lugar de vacío que permite movilizar, cuestionar e interpelar. Es el síntoma que aparece, muta, retorna y divide al estándar institucional, llevando a educadores a generar nuevas formas de acompañar a sus alumnos, nuevos modos ajustados a las distintas necesidades (una a una); modos contrarios a los impuestos por la ciencia que plantean una misma solución para todos, y el psicoanálisis lo entiende.

El principio de nuestra acción es una modalidad práctica del psicoanálisis aplicado, y en principio es dejar siempre un lugar a la invención que surge dentro de lo contingente para, a partir de esa falla, sostener luego las invenciones del sujeto. Invenciones que le permiten estabilizarse o empezar a producir una solución entallada,

y sabiendo que un sujeto "...puede desprenderse de su síntoma —a veces completamente—, con la condición de tomar dicho síntoma en serio, de ponerlo a trabajar con la palabra y el lenguaje" (Seynhaeve, 2014, p.90).

No hay una solución, una cura. Hay un real que insiste. Entonces no es una solución para todos, sino más vale una solución por cada uno, un acompañar a cada sujeto que trata de hacer algo sobre ese real.

"El vínculo educativo es del orden de lo particular, con cada suje-to es un vínculo nuevo que incluye sus transformaciones. El educador encarna una oferta que en general se toma como si fuera solamente de contenidos concretos. Pero la verdadera oferta es la de un marco que incluye un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del sujeto" (Tizio, 2003, p.172).

Para movilizar la tendencia a la segregación, es preciso *libidinizar* el encuentro con el sujeto, normalizando la sorpresa y contingencia, partiendo de valorar lo que estas verdaderamente implican: una oportunidad para el alumno. Pero para que esto ocurra, hay que estar presto a este encuentro, ubicados en un lugar de incompletud, barrados, conscientes de un (no)saber sobre el síntoma que se nos planta en frente. Es esto lo que nos permite estar disponibles a ese encuentro. Es un deseo particular. Contrariar al amo que apunta a *la inclusión*, mas no *una inclusión*.

Si se parte por entender al síntoma como una formulación inédita y singular al sujeto (uno a uno), bien podríamos decir que todo alumno es, en efecto un alumno de inclusión, o más vale *de una inclusión*. Y más allá de los procesos civilizatorios provenientes del Amo, habría que plantear a la institución educativa cómo un

dispositivo, como un aparato un aparato que acompañe al sujeto a la gestión de su síntoma. Una institución que se mantenga en posición de analizante, que brinde un tinte de continuidad, mas no una posición de analizado, que da por culminado procesos y respuestas, causando un efecto de lapidación o congelamiento del sujeto.

Quienes conforman una institución educativa, particularmente los docentes, cumplen una función crucial de acompañamiento al sujeto que se educa y los síntomas que se formulen durante su escolaridad.

Frente al síntoma, es necesario plantear una función de la docente barrada, *en tonos pastel*, evitando taponar con colores estridentes y conduciendo a la elaboración propia del alumno a partir de una cromática singular, permitiéndose caminar por el terreno escabroso de las novelas del sujeto y de su síntoma desde un lugar de acompañamiento, de partenaire. Entendiendo al "... *partenaire* del sujeto tiene que ser alguien, es decir, un ser encarnado, alguien que tenga un estatus da tal manera que pueda hacer uso de él." (Seynhaeve, 2014, p.115).

Donde la escuela encuentra su límite, donde la ciencia no responde, donde el síntoma insiste cuando se lo obtura, es precisamente allí donde se instaura el psicoanálisis apostando por el sujeto.

## Bibliografía

- Bassols, M. (2016) Famulus. Recuperado de <http://www.lacan21.com/sitio/2016/10/25/famulus/>
- Belaga, G. & Berenguer, E. (2002). Cuadernos del CID Bogotá No. 5. Bogotá, Colombia: Centro de Investigación y Docencia en Psicoanálisis de la NEL- Bogotá.
- Braunstein, N. (2013). Clasificar en psiquiatría. México DF, México: Siglo XXI editores.
- Caicedo, L. Ahumada, L. Coccoz, V. Seynheave, B. Lacadée, P. De Halleux, B. Maleval, J.C. Fernandez, A. Harari, C. (2018). Inclusiones y segregaciones en educación. Bogotá, Colombia: Editorial Aula de humanidades.
- Caparrós, N. (1973). Crisis de la familia: revolución del vivir. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Kargieman.
- Coccoz, V. (2014). La práctica Lacaniana en instituciones I. Buenos Aires, Argentina: Grama ediciones.
- Coccoz, V. (2021). Nuevas formas del malestar en la cultura. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.
- Cordié, A. (1988). Malestar en el docente. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.
- Esqué, X. (2016). La puesta en acto de la realidad del inconsciente en la institución. Recuperado de <http://wapol.org/ornicar/articles/242esq.htm>
- Gallo, H. (2021). Por qué se suicida un adolescente. Buenos Aires, Argentina:

Grama Ediciones.

Greiser, I. (2012). Psicoanálisis sin diván. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Hernández, R. (2014). Metodología de la investigación. México DF, Mexico: Interamericana editores.

Homer, S. (2016). Jacques Lacan Una Introducción. Madrid, España: Plaza y Valdés.

Izaguirre, M. Rivero, I. Ravard, J. (1997). Familia, Familias. El niño y el malestar social. Caracas, Venezuela: Logogrifo N° V.

Lacadée, P. (2010). El despertar y el exilio. Madrid, España: Editorial Gredos.

Lacadée, P. (2014). El niño lacaniano es un niño traumatizado. Recuperado de <http://www.psicoanalisisinedito.com/2014/09/philippe-lacadee-el-nino-lacaniano-es.html>

Lacan, J. (2007). Escritos 1. Madrid, España: Siglo XXI Editores.

Lacan, J. (2013). Escritos 2. Madrid, España: Siglo XXI Editores.

Lacan, J. (2012). Otros escritos. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Laurent, É. (2014). Estamos todos locos. Madrid, España: Gredos.

Mannoni, M. (1979). La educación imposible. México DF, México: Siglo XXI.

Millas, D. (2015). El psicoanálisis pensado desde la psicosis. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.

Miller, J. A. (2011). El amor en las psicosis. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Miller, J.A. (2002). Biología Lacaniana y acontecimiento del cuerpo. Buenos Aires, Argentina: 1ª Edición Colección Diva.

Miller, J.A & Milner, J.C. (2004). ¿Desea usted ser evaluado?. Málaga, España:

Miguel Gómez Ediciones.

- Miller, J.A. (2011). El niño y el saber. Recuperado de <https://psicoanalisislacaniano.com/jam-nino-saber-20110319/>
- Miller, J. A. (1997). Introducción al método psicoanalítico. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Miller, J. A. (2009). La salvación por los desechos. Recuperado de [https://tuxdoc.com/download/miller-la-salvacion-por-los-desechos\\_pdf](https://tuxdoc.com/download/miller-la-salvacion-por-los-desechos_pdf)
- Miller, J.A. (1998). Los signos del goce. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Miller, J.A. (2005). El niño entre la mujer y la madre. Recuperado de <http://www.revistavirtualia.com/storage/articulos/pdf/kfv3rdCzsn69FEWciM9Y4sRVJ9R5dw2Ydbmieji0.pdf>
- Ministerio de educación. (2017). Reglamento general a la ley orgánica de educación intercultural. Recuperado de <https://www.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Reglamento-General-Ley-Organica-Educacion-Intercultural.pdf>
- Negro, A. & Battista, G. (2020). Incidencias clínicas de la carencia paterna ¿Cómo se analiza hoy?. Buenos Aires, Argentina: Gramma ediciones.
- Núñez, V. (2003). El Vínculo Educativo. Barcelona, España: Gedisa.
- Recalcati, M (2004). La última cena: anorexia y bulimia. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Del Cifrado.
- Recalcati, M (2014). La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza. Barcelona, España: Anagrama.
- Recalcati, M (2015). Las manos de la madre. Barcelona, España: Anagrama.
- Sánchez, T. (1997). Del niño neurológico al niño freudiano. El niño y el malestar social. Caracas, Venezuela: Logogrifo N° V.

- Scilicet (2018). Las psicosis ordinarias y las otras bajo transferencia. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.
- Tendlarz, S. (2015). Clínica del autismo de las psicosis en la infancia. Buenos Aires, Argentina: Colección Diva.
- Tendlarz, S. (2009). Psicosis. Lo clásico y lo nuevo. Buenos Aires, Argentina: Grama ediciones.
- Vicente, V. (2013). Condiciones del aprendizaje en la psicosis. Recuperado de [https://issuu.com/centrocrianzafundacion/docs/el\\_ni\\_o\\_frente\\_a\\_las\\_fraaturas\\_del](https://issuu.com/centrocrianzafundacion/docs/el_ni_o_frente_a_las_fraaturas_del)
- Zerba, Diego (2012). Fenómenos psicóticos en niños. Buenos Aires, Argentina: Letra viva.



Presidencia  
de la República  
del Ecuador



Plan Nacional  
de Ciencia, Tecnología,  
Innovación y Saberes



SENESCYT  
Secretaría Nacional de Educación Superior,  
Ciencia, Tecnología e Innovación

## DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo, **Luis Fernando Puig Corneo** con C.C: #0915379242 autor(a) del trabajo de titulación: **“El quehacer institucional, aportes de la clínica con orientación analítica al campo de la educación: De una lógica del trastorno a la lógica del síntoma”** previo a la obtención del grado de **MASTER EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN** en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de graduación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de propiedad intelectual vigentes.

Guayaquil, 15 de marzo de 2022

---

**Luis Fernando Puig Cornejo**

**C.C: #0915379242**



Presidencia  
de la República  
del Ecuador



Plan Nacional  
de Ciencia, Tecnología,  
Innovación y Saberes



SENESCYT  
Secretaría Nacional de Educación Superior,  
Ciencia, Tecnología e Innovación

## REPOSITORIO NACIONAL EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

### FICHA DE REGISTRO DE TESIS/TRABAJO DE GRADUACIÓN

<b>TÍTULO Y SUBTÍTULO:</b>	El quehacer institucional, aportes de la clínica con orientación analítica al campo de la educación: De una lógica del trastorno a la lógica del síntoma		
<b>AUTOR(ES)</b> (apellidos/nombres):	Puig Cornejo Luis Fernando		
<b>REVISOR(ES)/TUTOR(ES)</b> (apellidos/nombres):	Ocaña Ocaña, Andrea Rendón Chasi, Alvaro Febres-Cordero, Mónica		
<b>INSTITUCIÓN:</b>	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
<b>UNIDAD/FACULTAD:</b>	Sistema de Posgrado		
<b>MAESTRÍA/ESPECIALIDAD:</b>	Maestría en Psicoanálisis y Educación		
<b>GRADO OBTENIDO:</b>	Master en Psicoanálisis y Educación		
<b>FECHA DE PUBLICACIÓN:</b>	15 de marzo de 2022	<b>No. DE PÁGINAS:</b>	72
<b>ÁREAS TEMÁTICAS:</b>	Psicología Clínica, Psicoanálisis		
<b>PALABRAS CLAVES/ KEYWORDS:</b>	Familia, educación, institución, inclusión, síntoma		
<p>El quehacer en instituciones educativas nos enfrenta a un encuentro inédito con el sujeto día a día. Directivos, docentes y trabajadores del área de consejería estudiantil se enfrentan a diario al impasse producto del síntoma de sus alumnos, el mismo que parte necesariamente del campo familiar. El presente trabajo inicia bordeando las problemáticas en lo institucional educativo, apuntando a evidenciar los aportes y lecturas posibles desde el psicoanálisis, frente al alumno de la época, las políticas gubernamentales y las tendencias sociales en cuanto a salud mental, sin dejar de lado la génesis del sujeto, su síntoma sus Otros, finalizando en la presentación de un caso clínico llevado dentro de la institución educativa, sus impasses, límites de acción y resoluciones. Contrario a las corrientes que rigen la época, la ciencia, las corrientes neuro, el psicoanálisis propone una apuesta por el sujeto con un tiempo distinto al currículo escolar, trabajando a partir de la división que provoca el síntoma del alumno en el estándar institucional.</p>			
<b>ADJUNTO PDF:</b>	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	
<b>CONTACTO CON AUTOR/ES:</b>	<b>Celular:</b> 0994139781	<b>Email:</b> luisfernandopuig@hotmail.com	
<b>CONTACTO CON LA INSTITUCIÓN:</b>	<b>Nombre:</b> Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
	<b>Teléfono:</b> 3804600		
	<b>E-mail:</b> info@cu.ucsg.edu.ec		
<b>SECCIÓN PARA USO DE BIBLIOTECA</b>			
<b>Nº. DE REGISTRO (en base a datos):</b>			
<b>Nº. DE CLASIFICACIÓN:</b>			
<b>DIRECCIÓN URL (tesis en la web):</b>	<a href="http://repositorio.ucsg.edu.ec">http://repositorio.ucsg.edu.ec</a>		