



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL



SISTEMA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN

I PROMOCIÓN

TÍTULO DE LA TESIS:

**“Propuesta Metodológica Para La Inserción De Niños Atípicos Dentro Del
Aula Regular. Análisis De Casos”**

Previa a la obtención del Grado Académico de Magíster en

(Psicoanálisis con Mención en Educación)

ELABORADO POR:

Melina Yadira Zambrano Cedeño

TUTOR:

Dra. Mayra Landivar de Hanze

Guayaquil, a los 21 días del mes de mayo del año 2015



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSGRADO

CERTIFICACIÓN

Certificamos que el presente trabajo fue realizado en su totalidad por la Psicóloga Clínica Melina Yadira Zambrano Cedeño como requerimiento parcial para la obtención del Grado Académico de Magíster en Psicoanálisis con mención en Educación.

Guayaquil, a los 21 días del mes de mayo del año 2015

DIRECTOR DE TESIS

Dra. Nora Guerrero de Medina

REVISORES:

Dra. Piedad Ortega de Spurrier

Dra. Elena Sper de Sonnenholzner



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSGRADO

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

YO, **MELINA YADIRA ZAMBRANO CEDEÑO**

DECLARO QUE:

La Tesis “**Propuesta Metodológica Para La Inserción De Niños Atípicos Dentro Del Aula Regular. Análisis De Casos**” previa a la obtención del Grado Académico de Magíster, ha sido desarrollada en base a una investigación exhaustiva, respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan al pie de las páginas correspondientes, cuyas fuentes se incorporan en la bibliografía. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría.

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

Guayaquil, a los 21 días del mes de mayo del año 2015

EL AUTOR

MELINA YADIRA ZAMBRANO CEDEÑO



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSGRADO

AUTORIZACIÓN

YO, MELINA YADIRA ZAMBRANO CEDEÑO

Autorizo a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, la publicación en la biblioteca de la institución de la Tesis de Maestría titulada: **“Propuesta Metodológica Para La Inserción De Niños Atípicos Dentro Del Aula Regular. Análisis De Casos”**, cuyo contenido, ideas y criterios son de mi exclusiva responsabilidad y total autoría.

Guayaquil, a los 21 días del mes de mayo del año 2015

EL AUTOR

MELINA YADIRA ZAMBRANO CEDEÑO

AGRADECIMIENTO

A Dios por brindarme la fortaleza necesaria a través de toda mi vida.

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a mis padres, que siempre han sido una fuente de apoyo constante e incondicional en toda mi vida, especialmente en mis años de carrera profesional.

A la Dra. Mayra Landivar de Hanze por compartir conmigo sus conocimientos, orientaciones y recomendaciones durante el desarrollo de mi tesis.

A la Dra. Nora Guerrero de Medina, puesto que a través de su gestión tuve la oportunidad de realizar y culminar esta maestría.

A mi amigo Diego Solano Pérez por su escucha, opinión y acompañamiento a lo largo de todo este proceso.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: LO ATÍPICO.....	3
1.1. Lo normal y anormal.....	3
1.2. El término niño a través de la historia.....	6
1.3. El niño desde la visión del Psicoanálisis.....	8
1.4. El Edipo y su relación con la escolaridad.....	9
1.5. Los Niños Atípicos.....	12
1.6. El significante del Nombre del Padre en la estructuración del sujeto.....	13
1.7. Los niños atípicos para las escuelas de hoy.....	15
1.8. El síntoma desde la perspectiva psicoanalítica.....	17
1.8.1. El síntoma y el lazo social.....	19
CAPÍTULO 2: EL VÍNCULO EDUCATIVO.....	23
2.1. ¿Qué es el vínculo educativo?.....	23
2.2. La Vocación.....	26
2.3. La pareja educando educador.....	30
2.4. La Transferencia.....	32
2.5. Los problemas actuales de la vocación y del vínculo educativo.....	33
2.6. Etiquetación y diagnóstico.....	40
2.7. Visión del diagnóstico desde el psicoanálisis y desde las neurociencias.....	43
2.8. La Segregación.....	45
CAPÍTULO 3: ADECUACIONES CURRICULARE.....	50
3.1. ¿Qué es la educación?.....	50
3.2. Función de la escuela.....	51
3.3. La Familia, el Niño y la Escuela.....	52
3.4. Caso R.....	59
3.5. Caso Wilder.....	62

3.6. El Maestro.....	65
3.7. Posición del educador frente a los problemas de sus alumnos.....	74
3.8. El papel del educador.....	79
3.9. El valor del juego del niño en la escuela.....	86
3.10. Integración educativa.....	87
4. CONCLUSIONES.....	92
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93

INTRODUCCIÓN

La presente época tiene como una de sus características principales a la globalización. Dicho fenómeno tiene una gran incidencia en muchas de las actividades que desarrolla el ser humano, dando como resultado un cambio en los modos de relación que este maneja.

La educación no escapa a los efectos de la sociedad globalizada, al punto que hoy en día se le exige a las instituciones educativas nuevas funciones que antes no realizaban y para las que generalmente no están preparadas, depositando con ello una gran carga de estrés sobre los docentes, quienes al encarar la angustia de la posible pérdida de sus trabajos en caso de no cumplir con las demandas actuales, pierden el sentido y la orientación de su función.

A su vez, los estudiantes que presentan problemas de conducta son etiquetados por el proceso de globalización bajo un mismo nombre: atípicos, diagnóstico homogeneizador que también brinda una respuesta única a todos los casos. Entonces ¿qué puede hacer un maestro desorientado para enfrentar las problemáticas conductuales de sus alumnos? El camino más fácil es segregar, relegar, expulsar a estos niños atípicos de las instituciones educativas por no cumplir con las normas o requerimientos de las mismas.

Sin embargo, existe la posibilidad de que estos estudiantes puedan ser aceptados como parte del grupo y de la institución, adaptando ciertas adecuaciones que se ajusten a la particularidad de cada caso y de ser necesario contar con la ayuda de un tratamiento psicológico para construir la mejor solución posible.

Justamente, la exploración de las adecuaciones curriculares que buscan insertar adecuadamente al alumno en su medio educativo, constituye la finalidad de la presente tesis. El trabajo que se desarrollará cuenta con el sustento de la teoría psicoanalítica, la misma que en una postura contraria a la homogenización, propone que no hay que desentenderse de la subjetividad tanto del alumno como del profesor,

es decir, hay que prestar especial atención al contexto y a la particularidad de cada caso.

La tesis se desarrolla en torno a tres ejes principales que son: lo atípico, el vínculo educativo y adecuaciones curriculares, los que a su vez están desglosados en temas como: lo normal y lo anormal, el niño desde la visión del psicoanálisis, los niños atípicos para las escuelas de hoy, el síntoma desde la perspectiva psicoanalítica, la vocación, la pareja educando educador, problemas actuales de la vocación y del vínculo educativo, etiquetación y diagnóstico, segregación, función de la escuela, el papel del educador, integración educativa.

Con la finalidad de enlazar los conocimientos teóricos con la aplicación práctica de los mismos, se cuenta con el desarrollo de dos casos (Wilder y R) que fueron atendidos por la autora de la presente tesis, en el desempeño de su trabajo clínico en un Centro Médico.

Se espera que las adecuaciones curriculares con las que concluye este trabajo puedan convertirse en una guía y en una herramienta para todos los actores del ámbito educativo, transformándolas o reinventándolas según la necesidad de cada caso, con la finalidad de ofrecer una mirada y un abordaje diferente a las problemáticas que atraviesan los llamados niños atípicos, dado que el discurso imperante de la sociedad actual no alcanza resultados satisfactorios para el sujeto, sino que vela únicamente por sus propios intereses.

CAPÍTULO I

LO ATÍPICO

El término atípico hace referencia a algo extraño y diferente, que sale de lo común. Hablando de la conducta humana lo atípico equivaldría a lo anormal, es decir, transgredir las normas de convivencia establecidas por la sociedad.

En el marco de las instituciones educativas a los niños que quebrantan las normas de las mismas, se los llama atípicos. Para entender de una manera más clara la diferencia entre estos niños atípicos y aquellos que no tienen “problemas”, se analizará brevemente la relación entre normalidad y anormalidad.

1.1. Lo Normal y Anormal

En el texto *Incluir para Excluir* Alfredo Veiga-Neto (2000) utiliza el término anormales, para designar a grupos variados y numerosos que la modernidad inventa y multiplica.

Es importante entender que no se puede definir que son los anormales, puesto que no hay ninguna esencia de lo normal, para justificar algún desvío natural de esta que de cómo resultado la anormalidad. El término anormal en su sentido moderno fue forjándose a través de desplazamientos sucesivos y también por medio de oposiciones, exclusiones y violencia.

Actualmente el campo económico está ejerciendo una influencia muy fuerte con respecto a la clasificación de los anormales, ya que estos últimos son aquellos que no pueden integrar un grupo específico de consumo. Dicha clasificación de la anormalidad se encuentra hoy condensada en los manuales de diagnóstico psiquiátrico, tales como el DSM IV y el CIE 10 en lo que respecta al área de salud mental. Estos tratados agrupan ciertas características consideradas nocivas en categorías de síndromes y trastornos, estos últimos aparentemente están destinados a servir de ayuda y guía en un proceso de diagnóstico, sin embargo, su uso real termina siendo la etiquetación de las personas, lo cual resulta más dañino que los mismos

síndromes y trastornos que aparentemente padece el enfermo; esta problemática entre etiquetación y diagnóstico será desarrollada en el segundo capítulo.

La relación normal-anormal es molesta y frente a dicha incomodidad surgen algunas alternativas: la primera es la negación abstracta de los anormales (en el plano epistemológico), de la cual resultan las prácticas de exclusión más explícitas y radicales (en un plano material) como por ejemplo el racismo. La segunda es el recurso de la protección lingüística dada por algunas figuras de retórica, como las perífrasis –aquellos que necesitan de cuidados o atenciones especiales- o los eufemismos como – portadores de deficiencias-. La tercera alternativa consiste en naturalizar la relación normal-anormal, reduciendo la anormalidad a una cuestión técnica.

En el plano práctico es mucho más riesgoso emprender un cambio de mentalidad en la sociedad en torno a los anormales, puesto que se ha encontrado mucha resistencia por parte de los autodenominados normales.

Los modelos de exclusión de las personas anormales son generados en el ámbito escolar y cuentan con una construcción teórica y práctica, la misma que es probada dentro de la institución educativa por medio de la imposición de las denominadas mallas curriculares, estas dejan de lado a quien no se pueda adaptar a su sistema (pasando a formar parte del grupo de los anormales), es decir, borran todo rasgo de particularidad posible con la finalidad de construir un grupo homogéneo que sea fácilmente manejable. Este proceso luego se expande a otros ámbitos de la esfera social, como son la política y la economía. Generalmente las teorías en las que se basan esas exclusiones (etiquetas) suelen ser superficiales o no están bien fundamentadas, puesto que cuando son sometidas a una evaluación rigurosa sus parámetros demuestran inconsistencias. Por ello se afirma que no hay relaciones casuales en estas prácticas, son causales.

Es importante conocer el por qué y cómo del proceso arriba descrito por tres razones principales, primera para liberarse de la ilusión de que terceros resuelvan esta problemática, y así los implicados deben asumir su responsabilidad. Segunda, el

conocer esta estrategia ayuda a desactivarla o para reorientarla hacia intereses propios de los implicados, y, tercera, en lugar de preparar un gran cambio puede generarse pequeños cambios diarios, como decía Foucault: “en vez de la gran revolución, pequeñas revueltas cotidianas...”

La operación o reconocimiento epistemológico de la diada normal-anormal, esconde en sí misma las relaciones o juegos de poder que existe tras su creación.

El concepto de normalidad se empezó a construir en base a lo que Foucault denominó biopolítica y biopoder, también contribuyeron los saberes psiquiátricos, es decir lo referente al loco y su locura.

La Norma es el resultado de un conjunto de operaciones que instituye y da sentido a polaridades cuyos extremos conservan siempre una relación asimétrica entre sí. El anormal también está en la norma, está sobre la norma, a su abrigo. Lo normal es otro caso, siempre previsto por la norma. Paralelamente el término de norma está aplicándose como una estrategia de dominación que se puede ver reflejada en el autoritarismo bajo el que se vive hoy en día. Cuando la norma promueve o genera autoridad sirve de guía y de control, pero un control flexible en cierto modo que posibilita un acercamiento diferente con estas personas que no se acoplan perfectamente a las normativas, atendiendo así, la particularidad de cada sujeto. Los normales se clasifican dentro de un tipo único, mientras que los anormales se concentran en varios tipos y subtipos.

Buena parte de la extensa clasificación de los anormales se la puede encontrar en los manuales de diagnóstico psiquiátrico, aunque muchas veces se busca encajar a la fuerza a los niños dentro de alguna de las categorías de estos tratados médicos. A su vez, esta clasificación da cuenta de cómo la norma es usada al servicio del mercado, constituyéndose los tratamientos en objetos de consumo, y quienes no puedan acceder a ellos simplemente están destinados a vivir etiquetados como anormales marginados por el resto de la sociedad que si puede obtener los mencionados tratamientos. En algunas instituciones, como la escuela, estos anormales son también llamados atípicos, no obstante, antes de entender a quienes se denomina

niños atípicos, se hará un breve resumen de que es lo que se entiende por niño y las variaciones históricas del entendimiento del término.

1.2. El término niño a través de la historia

El término niño en el lenguaje popular no tiene un uso claro, ya que, por sí solo como casi cualquier palabra, no quiere decir nada, sin embargo, al unirse con otras adquiere diversas significaciones, como por ejemplo: el niño maltratado, el niño atípico, etc.

Acorde a las ideologías predominantes de cada época se ha ido modificando la definición del niño en el transcurso de la historia, cabe destacar que el parámetro no ha sido la edad cronológica del individuo, sino su relación con el trabajo: el niño, es quien no debe trabajar. Esta relación se mantiene aún hoy en día, pues se dice del niño que es el que estudia, no el que puede o sabe trabajar, considerado así, como no digno para trabajar (por esta razón el trabajo de los niños en la calle es rechazado, porque evidencia ser un síntoma social de lo que no funciona en las políticas comunitarias).

De modo tal que se considera a un niño como no capacitado para realizar y sostener un contrato social, puesto que no puede comprometerse con su palabra, aún cuando él demuestre que es responsable de sus actos. Incluso el Orden Jurídico ampara al niño diciendo: no debe trabajar porque éste no es considerado civil ni penalmente responsable de sus actos. Desde los diversos discursos se considera que la máscara o rol social normal del niño es jugar y su derecho a recibir educación.

Desde estas definiciones y sus acepciones se puede apreciar como la palabra del niño no tiene valor, peso o significado ni es reconocida por la sociedad, cuestión que está presente desde el periodo de la Alta Edad Media, donde aparece el termino Infante, del latín “Infans” (siglo XVII) que significa “el que no habla”.

En el siglo XIX, Sigmund Freud, va en contra de la corriente de su época al hablar por primera vez de la sexualidad de los niños, apoyado en torno a las pulsiones parciales. Sus elaboraciones van más allá de los criterios moralistas del niño bueno o malo de las ciencias de su tiempo, en tanto introduce la dimensión subjetiva del niño. Freud habla de infancia, latencia y pubertad, ordena estos estados subjetivos por fuera de la edad cronológica de los niños, se vale del mito antiguo de la Tragedia de Edipo, de Sófocles, para pensar la sexualidad del niño articulada desde la lógica del falo y la castración (amor a la madre y temor al padre).

Freud consideraba al niño en dependencia real de su familia, para poder vivir, no obstante, incluía también la responsabilidad del niño en la posición que tomara ante la vida (marcando una diferencia significativa con el significado de las definiciones de niño existentes hasta el momento), decisión inconsciente del sujeto infantil, la que organiza su propio destino, aunque a veces su propia elección le traiga problemas para conseguir su felicidad. Freud habló del sufrimiento de los niños, manifestado en sus síntomas. Y ejemplificó a través del caso Juanito el derecho que tiene cualquier niño de recibir curación, a través de un tratamiento serio, que apunte a dar respuestas a las problemáticas que lo aquejan.

De este modo Freud no minimizó las problemáticas infantiles, por el contrario, les otorgó un lugar de privilegio y aunque no trató a muchos niños, abrió para el psicoanálisis un camino de investigaciones por hacer aún en torno a las problemáticas de la niñez, que se expresan: en su familia, en la escuela, en los juegos, con sus pares, con su cuerpo, etc.

Habría que preguntarse ¿en qué medida las concepciones sobre el niño de la Historia de nuestra cultura, tienen vigencia hoy en las diversas respuestas que se les dan a sus problemáticas? Un rápido vistazo a las diversas soluciones puestas en práctica hoy en día con respecto a todo lo concerniente a los niños, deja ver claramente que se siguen arrastrando aquellas concepciones que minimizan al niño.

1.3. El niño desde la visión del Psicoanálisis

La particularidad que diferencia al psicoanálisis en lo que dice respecto a los niños, contrastado con otras disciplinas, es que reconoce que los niños al igual que los adultos están atravesados por su sexualidad, la misma que es distinta de la de los animales.

Freud acoge el término Libido, con la finalidad de desarraigar la sexualidad de la carga biológica que tenía en el discurso científico de su tiempo. En ese sentido la libido surge como un vocablo emparentado con el apetito sexual y con el gusto, pero con un significado diferente a la palabra instinto. Quedando el instinto sexual del lado animal y la libido sexual del lado humano.

Señala también que no existe un objeto predeterminado para la sexualidad. De hecho la sexualidad se apoya en “la falta de objeto” (sólo si me falta algo lo busco en otro ser humano). Es lo que se puede entender en el Mito Bíblico donde Adán encuentra su costilla pérdida en Eva.

Como consecuencia el niño se ve empujado a dar sentido a lo que se le presenta como falta de sentido: Su ser. Por ende es normal que el niño se pregunte: “¿De dónde vengo?”, para con esto luego armarse una interpretación sobre su existencia en el mundo.

Freud define a la sexualidad de los niños como perverso polimorfa. Con ello quiere decir que las pulsiones sexuales del infant se van ordenando en relación a un único Significante que se inscribe en el inconsciente. Ese Significante es el Falo, lo que el niño y la niña imaginarizan en el pene.

No hay escritos sobre la sexualidad del niño, la explicación que da Freud (1907) es que los recuerdos infantiles quedan amurallados por la represión originaria, o la llamada “amnesia infantil”, qué luego es reforzada por la escolaridad primaria,

donde la misma educación que recibe el niño actúa al modo de diques en un río (enfaticando el pudor, la repugnancia, etc.) En las escuelas actuales se sigue reforzando la represión, sin embargo, el mecanismo es distinto al de épocas anteriores, ya que hoy en día no se utilizan los valores como un medio para acallar la subjetividad de los estudiantes, sino que se tiende más a la homogenización, al chantaje y al soborno (lo cual se puede apreciar en los contratos de los que se hablará más adelante).

Freud indica que es por el otro materno que el niño entra en la vía del deseo. Lo que supone que si un niño no es tomado como objeto de amor y de deseo de sus padres, no podrá humanizarse perdiendo el goce animal que trae al nacer biológicamente. El lugar que debe tomar el niño para entrar en el mundo del deseo es equiparable con la ubicación de objeto amado y deseado, que toma necesariamente una mujer para poder entrar en el deseo de un hombre. Así el niño enfrenta la falta de su madre, cuando esta dirige su mirada de mujer al padre, esto confronta al sujeto infantil con sentimientos de celos, permitiéndole encontrar la falta en la madre, en otras palabras, el hecho de percibir que la madre desee (desde su papel de mujer del padre del niño) implica que no es completa ni se basta a sí misma, sino que algo le falta.

1.4. El Edipo y su relación con la escolaridad

Se explicará brevemente lo que Freud estableció como el complejo de Edipo (para lo cual se basó en la obra de Sófocles). Con el Edipo representa la fuerte ligazón amorosa que establece el niño con su madre, siendo esta última para ambos sexos el primer objeto de amor y de deseo, prohibido por el padre. Esta prohibición no es dicha por el personaje del padre, ya está inscrita en lo simbólico, donde el padre es el marido de la madre del niño. Solo el padre tiene derecho hacia su pareja, para el niño, se inscribe como prohibida, es decir: prohibido el goce sexual con la madre.

Gracias al operador paterno, se va a poner en juego, para el niño, la lógica del falo y la castración. Freud explica este impasse del niño diciendo que es normal que este tema al padre, que tema perder su amor a su cosita de hacer pipi, si el transgrede la prohibición del incesto. Para las niñas en cambio, como no tienen pene, no tienen algo valioso que perder, entonces el pasaje al padre de la prohibición o la entrada al Edipo, se da por una decepción a la madre. Decepción y no temor al padre, como en los varones. De modo que la separación de la madre amada se da por sentimientos de odio y de reproches hacia ella, desplazando esa transferencia amorosa (que tuvo con la madre, primero) hacia el padre.

Por consiguiente, para ambos sexos el falo debe desarrollar su función. El falo es un significante, no es un objeto, un órgano o una fantasía. Es un Significante (palabra) que dona el padre, que le permite al niño significar lo que no tiene sentido para él.

Freud señala una disimetría del Edipo de las niñas con respecto a los niños, ya que el varón sale del Edipo por la angustia de castración o temor al padre, mientras la niña entra por la envidia fálica o su reproche a la madre de haberla privado del pene que tienen los varones. Así cuando la niña acepta que la madre carece de pene y que tampoco tiene las palabras para decirlo todo del goce perdido, deja la disputa con la madre y se dirige al padre, puesto que él si tiene pene, es decir, que tiene el falo que da significación al deseo de la madre, pero sobre todas las cosas la niña le supone al padre un saber sobre algo del goce de la madre.

Con relación al deseo de la madre, el niño se pregunta: ¿Quién soy y que soy para ella, que quiere mi madre? Al dirigirse a la madre en búsqueda de la respuesta, lo que va a encontrar es un vacío, entonces el falo o las significaciones fálicas suplen a la respuesta que no hay. Eso permite transferirle el saber al padre. Es el padre el que tiene el saber que a la madre le falta.

El Edipo se trasmite o no a través del discurso familiar gracias al proceso de socialización y culturalización que enmarca al niño. En consecuencia el padre del Edipo se reduce a una función: representar la ley del deseo. En lo que respecta el ámbito escolar, cuando el niño puede transferir el saber que tenían para él sus padres, a las autoridades escolares, se puede decir que el Edipo realiza su curso normal, en una dirección que va: de los padres hacia la escuela.

En el trabajo clínico con los niños, ellos dependen de que sus padres y sus educadores (cuando el caso así lo amerite) puedan apoyarlo en buscar una solución a sus problemas, en cambio cuando se etiqueta al niño, ya sea como problemático, burro, inadaptado, tonto, inquieto, hiperactivo, etc, no se hace más que segregar su subjetividad y cerrarle las puertas a que pueda él responsabilizarse de su problema y posteriormente resolverlo.

Dentro del marco educativo, cuando se confía en el niño, la respuesta que se obtiene del mismo es diferente a la resultante de no confiar en su capacidad de resolver su problemática. Confiar en la responsabilidad de un niño, lo deja endeudado con sus garantes, por ello la diferencia en su respuesta a cuando solo se lo considera como una cosa que debe ser eficiente en sus estudios, cueste lo que cueste. El psicoanálisis comparte esa transferencia con el saber que el niño hace con su escuela, en lo que se denomina “amor de transferencia” en la clínica es convertido, por el analista, en una herramienta al servicio de la cura.

Como refiere Graciela Giraldi (1998, p. 57): No es necesario que los docentes sepan teoría psicoanalítica, porque para apostar a la subjetividad del niño no se necesita la teoría, ni estar informados de todo. ¡Al contrario!, suele ser un impedimento el querer cubrir todas las áreas del saber, más aún del saber hacer de otras disciplinas.

Todo niño tiene derecho a recibir atención a sus problemáticas, de la misma forma en que tiene derecho a recibir educación. Para ello es importante sostener un

dialogo multidisciplinario sobre la problemática de un niño, lo cual a su vez implica reconocer los propios límites de cada campo de acción.

1.5. Los Niños Atípicos

Se denomina niños atípicos a quienes no siguen al pie de la letra las normas y convenciones sociales, por ejemplo aquellos que no acatan las órdenes dadas por sus padres ni por ningún otro adulto. Tomando como referencia el psicoanálisis, se puede decir que estos niños surgen en parte por la falta de límites característica de esta época y esto a su vez es producto de la declinación del Nombre del Padre.

La dinámica familiar ha sido trastocada por este hecho de la declinación de la metáfora paterna, la influencia que antes ejercía la autoridad del padre se ha perdido y con ella los límites que se mencionaban anteriormente. La acción paterna ya no es lo que sirve de guía para que el niño se inserte en los parámetros de comportamiento establecidos. Refiriéndose a la autoridad, François Leguil en la *Revista Freudiana N° 31* retomando a Freud dice:

Hace mucho tiempo Freud respondió sin rodeos: la autoridad del padre desapareció en un dormitorio. Descubrir la realidad de la vida sexual de sus padres induce en el fantasma del niño una caída del respeto para con su padre acompañada por una desvalorización de la madre. (p. 69-84)

El mismo autor en la *Revista Freudiana N° 31* explica también la perspectiva lacaniana sobre la autoridad de la siguiente forma:

Lacan en diversos lugares de su enseñanza menciona que el respeto que un padre puede despertar en sus hijos depende de la prueba que haya sabido transmitir de que la madre causaba su deseo, es decir, de que la mujer que le dio los hijos era no toda madre y que no era solo con el título de padre que la frecuentaba íntimamente. (p. 69-84)

Los cambios sociales que se han experimentado, sobretodo en las dos últimas décadas (desempleo, migración, confusión de los roles familiares, mayor inserción de

la mujer en el mercado laboral, etc.) han trastocado los modos de relaciones familiares. Por ejemplo las exigencias laborales contemporáneas obligan a que los padres compartan menos tiempo con sus hijos siendo estos últimos los que sufren las mayores consecuencias, por no tener una guía y una disciplina que los ayude a marcar sus límites, dificultando también el proceso de identificación de los hijos hacia sus padres.

El padre como persona no tiene el peso que tenía en el pasado como ya se ha dicho en líneas anteriores, sin embargo, la función paterna sigue siendo y será trascendental en la estructuración del sujeto, a continuación se analizará y se explicará brevemente cómo es que este significante del Nombre del Padre actúa en el proceso estructurante del sujeto.

1.6. El significante del Nombre del Padre en la estructuración del sujeto

En los inicios del psicoanálisis Freud (1924) en “Psicología de las Masas y Análisis del Yo”, se dio cuenta de la importancia de este significante, él lo denominaba metáfora paterna y lo planteó como vital para el desempeño de la familia, la sociedad y la cultura:

El padre primitivo impedía a sus hijos la satisfacción de sus tendencias sexuales directas; les imponía la abstinencia, y por consiguiente a título de derivación, el establecimiento de lazos afectivos que le ligaban a él en primer lugar, y luego, los unos a los otros.

Dada esta circunstancia, los hijos asesinan al protopadre y realizan un pacto simbólico, el mismo que está sostenido en base a una renuncia, deciden resignarse a no tener a todas las mujeres, de este modo ya no existe la satisfacción total y en su lugar aparecen las satisfacciones parciales. La culpa es lo que empuja a hacer el pacto, hay un recuerdo de quien encarnó ese lugar del padre, y a partir de esta reminiscencia es que cumple su función la metáfora paterna, por ende, este protopadre es más importante muerto que vivo.

En su momento Lacan afirmó que interesarse por la estructura es no descuidar el significante. Por estructura se entiende un conjunto de elementos que conforman un grupo covariable, la noción de estructura debe pensarse inevitablemente junto al lenguaje, puesto que, el inconsciente está estructurado como un lenguaje y podemos distinguir significantes y significados. La importancia del significante del Nombre del Padre, radica en la función de prohibir el goce hacia la madre y permitir que se instaure el goce fálico, es decir, que exista una forma posible de goce, además posibilita que el niño obtenga una identificación sexual. Dicho en otras palabras, esta metáfora paterna realiza un corte en la relación existente entre el niño y la madre, impide que la madre capture al niño en su deseo y que este no se vuelva el falo que la complementa. El niño da una significación a lo enigmático del deseo materno, y en este lugar puede recibir una significación del Otro, lo cual conlleva recibir también un lugar en el deseo de ese Otro, al saber que ocupa un lugar en el deseo del Otro y que no es todo para él, el deseo del niño se moviliza buscando recuperar en parte la totalidad que pierde en esta operación estructurante, visto de este modo puede decirse que el sujeto es un efecto de la significación del Otro.

Todo lo descrito anteriormente, da cuenta del papel relevante que ha ocupado y seguirá ocupando el Nombre del Padre en la dinámica familiar y social, cuando no se inscribe, cuando hay una ausencia de la significación fálica se puede producir la forclusión del mismo, dando como resultado la no producción del sujeto neurótico y la aparición de la psicosis en los casos más extremos. Cabe en este punto realizar una diferenciación vital en la teoría psicoanalítica, para Lacan el NP no es el agente original de la castración, puesto que esta es previa al tiempo del padre, el agente de la castración en sí es el lenguaje que atrapa al puro ser biológico y lo vuelve un sujeto carente, el padre vendrá después con el Edipo a reforzar la operación que ya realizó el lenguaje, y tras la cual el niño perdió algo de lo real. En términos freudianos cuando no hay metáfora paterna ocurre lo que él llamaba sentimiento del fin del mundo, porque no hay un punto de tope que regule todo lo disperso que no puede detener el psicótico.

El Nombre del Padre tramita en lo simbólico el goce, es decir, que intenta que el símbolo articule algo de este goce al significante, por esto es que se introduce la idea de que este padre es el responsable de la pérdida de goce, no obstante, la pérdida se da por la profunda afectación del lenguaje sobre el ser humano como ya se mencionó anteriormente. Con base a lo expuesto, se puede deducir que los individuos que son alcanzados por el lenguaje mas no han subjetivado o resuelto apropiadamente su proceso edípico, pueden convertirse en perversos o psicóticos no desencadenados (personas que pueden llevar una vida regular, con una supervisión de profesionales de la salud mental en caso de ser necesario). Los individuos siempre necesitaran de un anudamiento que los ancle al lenguaje, a pesar de estar ubicados en la época de la declinación del Nombre del Padre, para constituirse como neuróticos y continuar con el desarrollo social.

1.7. Los niños atípicos para las escuelas de hoy

Al referirse al término niño atípico, comúnmente se piensa en quienes padecen algún trastorno físico o psicológico, el cual les impide su normal desempeño dentro del salón de clases. Sin embargo este vocablo se utiliza para englobar a todos los niños que no se adecúan a las normas impuestas por la sociedad, sin tener en cuenta que muchos trastornos de comportamiento son una forma de huida de la incertidumbre que le causa al sujeto su ser, expresándose con cierta sintomatología específica para cada escolar, la misma que es denominada erróneamente en muchas ocasiones como atípica.

Esta dificultad de discernimiento es generada en parte por el proceso de globalización, al cual se lo puede palpar en las múltiples categorías sintomáticas que presentan los manuales de diagnóstico psiquiátrico como el CIE 10 y el DSM-IV, encajando así con la tendencia de los padres que prefieren liberarse de la responsabilidad de lo que les sucede a sus hijos, optando por priorizar causas genéticas, reforzando así la función de la etiquetación en las escuelas, la cual es excluir a todo aquello que represente una diferencia en los salones de clase. Son pocas las instituciones educativas en las que se realiza un verdadero diagnóstico con los niños que presentan problemas, este diagnóstico debe ser solamente una guía para

el tratamiento, más no convertirse en algo absoluto que hace más daño que bien al escolar. El diagnóstico debe ser una herramienta que posibilite diferentes alternativas de solución a las problemáticas de los niños, tomando en cuenta el contexto particular en el que se desarrolle el caso.

Con respecto a las instituciones educativas en la que los niños se encuentran, vemos como el adulto deviene como una figura inapelable. No hay un espacio para la palabra en estas escuelas, las reglas y las normas son demasiado estrictas. No hay flexibilidad ni atención a las particularidades de cada alumno, en otras palabras, estos planteles no ayudan en el proceso de estructuración del sujeto, los docentes repiten el patrón de conducta de los padres del niño y no son mediadores entre el chico y la cultura. Como se pretende homogenizar a todos los niños de las clases en pos del ideal social contemporáneo, estos últimos se presentan cada vez más desenganchados de su deseo de aprender, presentando ciertas conductas abruptas como: pararse dentro del salón, ponerse agresivos con sus compañeros, desatender a la clase, no seguir las consignas dictadas por el maestro. Y seguirán teniendo estas problemáticas mientras no exista quienes atiendan a su subjetividad.

Estos comportamientos irruptivos casi siempre son nombrados como síntomas y las instituciones educativas se perfilan a la eliminación de estos pues son sinónimos de problemas. François Leguil (2001) en la Revista Freudiana N° 31 dice:

Los niños son clasificados, evaluados, ordenados, comparados, separados, colocados y redistribuidos por las ciencias de la educación. Se trata de una clasificación que, aunque tenga carácter epistemológico, es segregativa por naturaleza. La psicología independientemente del tipo de que se trate, procede así a partir de su mitología sobre las armonías y desarmonías evolutivas. (p. 69-84)

Las sintomatologías de los alumnos se constituyen en un gran obstáculo al no saber abordarlas de una manera productiva. El psicoanálisis brinda una respuesta diferente a este síntoma, en contraste con lo que la sociedad ofrece.

1.8. El síntoma desde la perspectiva psicoanalítica

El discurso médico actual y la inmediatez que exige la sociedad moderna, apuntan a una visión sesgada del síntoma. Principalmente se busca su eliminación por la concepción negativa que se tiene del mismo.

Hay una marcada diferencia entre la visión del síntoma que tiene el psicoanálisis en contraste con el enfoque que les dan otras corrientes, como por ejemplo las terapias cognitivo conductuales, como lo recoge Eric Laurent (2008) en su libro "Lost in Cognition":

En la TCC el objetivo es modificar el trastorno psiquiátrico o sus síntomas lo más directa y eficazmente posible, sus partidarios insisten en que un síntoma no se sustituye a otro una vez tratado el síntoma al que se apunta. Si surge un nuevo síntoma, ello se debe a la comorbilidad de varios trastornos que se expresan sucesivamente. (p. 71-99)

Los psicoanalistas de orientación lacaniana están a favor de ir hacia una mayor subjetivación y no hacia una mayor objetivación del síntoma, a la inversa de lo que persiguen las demás corrientes clínicas en el área de la salud mental.

El mecanismo del síntoma desde la perspectiva psicoanalítica es el siguiente: el aparato psíquico siempre tiende a la homeostasis, sin embargo, la pulsión es capaz de romper este balance, las defensas intervienen para recuperar este equilibrio y es aquí cuando se produce el síntoma, es decir, síntoma es una transacción entre la pulsión y la defensa, el cual se da de la siguiente manera: el yo es atormentado con ideas o representaciones inconciliables para él (estas representaciones poseen una carga sexual inadmisibles para el yo), este reacciona a ellas enviándolas fuera de la conciencia (al inconsciente) por medio de la represión. En un momento dado, esta representación logra traspasar la barrera que le impuso la represión y acontece el retorno de lo reprimido, no obstante, no toda esta representación consigue cruzar la barrera, para lograrlo tiene que dividirse en sus dos componentes que son la idea y el

afecto, solamente una de las partes logra volver, esto varía de persona a persona, por ejemplo en la histeria el síntoma se establece con la represión de la idea y la exteriorización del afecto en alguna parte del cuerpo, en cambio en la neurosis obsesiva sucede lo contrario, el afecto insoportable es reprimido y la idea queda libre e intacta para ligarse con otras ideas.

Desde el psicoanálisis el síntoma tiene un sentido a descifrar. Posee un lado significativo que de llegar a este, se puede operar sobre el sujeto que lo padece. Los niños no cuentan con la palabra como un recurso totalmente desarrollado, se les dificulta decir lo que les sucede. Por ello lo muestran en sus acciones, que para los adultos son carentes de sentido. El hecho de que el motivo sea desconocido, no quiere decir que no exista.

Siempre que se encuentre a un muchacho con síntomas debemos preguntarnos qué es lo que está en causa, y ayudarlo a responder. Lograr que se implique en su problemática. No hay que hacer una lectura moral sobre el trastorno, sino apuntar más a lo particular de cada caso. Los chicos pueden transformar sus conductas en la medida en que se dan cuenta que hay un malestar en ella. La mayoría del tiempo desconocen que hay dicho malestar.

Se puede deducir que el síntoma en el discurso psicoanalítico no es reducible a trastorno sino que es una respuesta del sujeto a las sensaciones de su vida pulsional. En el texto titulado “En tanto no hay relación sexual... entonces síntoma” Pilar Posada (1998) haciendo alusión a Freud, dice que este último definió el síntoma por dos vías: la del sentido y la del goce. La primera consiste en definir el síntoma como un mensaje cifrado portador de un sentido que puede ser develado, descifrado por la interpretación. La otra vía, la del goce, define el síntoma como un modo de satisfacción. Satisfacción en el *displacer*, que no puede confundirse con el placer.

Dependiendo de la definición de síntoma, se tomarán las estrategias de cura y en el contexto educativo es preferible tomarlo tal como lo hace el psicoanálisis: como una palanca que sirva para lograr efectos terapéuticos en los escolares, puesto que el síntoma es funcional, es un remedio para la angustia, brinda en cierta forma un

equilibrio al aparato psíquico, por tanto no hay que apuntar a su eliminación pues podría dejar al niño en un estado mucho más precario del que ya se encontraba. Por ello hay que tratar de inscribir al síntoma de otra manera en la clase, posibilitando el lazo social con sus pares y la conexión con el deseo de aprender.

A modo de conclusión es acertado resaltar lo que dice Pilar Posada en el texto antes mencionado: el psicoanálisis toma al síntoma a la vez como solución y como problema. Como solución, puesto que es la respuesta del sujeto a la no existencia de la relación sexual, y a través de ella ha devenido el sujeto que es. Sabe que si bien el sujeto sufre con su síntoma, y de ello se queja, el síntoma es gozado y por ello en cierto sentido irreductible. Sabe también que el síntoma establece, desde lo real de cada sujeto, un límite a la homogeneización, a la uniformización, al poder unificante del significante amo. El síntoma da cuenta de algo irreductible, que en la estructura misma se revela como la conservación del principio de la diferencia, resto de goce que no logra pasar por las vías del discurso de una época, que no logra ser regulado por las prescripciones y prohibiciones propias de esta.

1.8.1. El síntoma y el lazo social

El tratar de armonizar el síntoma con el lazo social es una paradoja, ya que el lazo social exige el acomodamiento del sujeto a la norma del discurso del amo. En otras palabras, hay un forzamiento del lazo, mismo que se sustenta en la reducción de la singularidad del hablante a las exigencias del Otro de la época, ante este hecho muchos profesionales del campo de la salud mental lo que tratan de hacer es terapeutizar el síntoma que hace de obstáculo al lazo, mientras que para el psicoanálisis lo central es ver cómo alojar esa singularidad sintomática del ser hablante para que en el lugar del forzamiento impuesto por el discurso imperante se produzca un modo de lazo que cuente con la singularidad del tratamiento que el sujeto inventa para hacer des-consistir al Otro. En lugar del forzamiento contar con la invención singular de cada uno y alojar el modo de inscribirse en el Otro por el funcionamiento opaco de su síntoma.

El lazo social es un ideal que siempre conlleva el fracaso. Siguiendo el concepto freudiano de malestar en la civilización, se entiende que las pulsiones frustran cualquier proyecto social que busque la igualdad, la cooperación, y la armonía. Freud afirma que el malestar en la cultura está vinculado a la pulsión de muerte. El supuesto fin de la cultura es conducir a los individuos a la felicidad, no obstante, se encuentra más conectada con un malestar, que define como culpa, que con un sentimiento de felicidad. La culpa se muestra como un descontento, como algo que no funciona bien.

Lacan muestra al psicoanálisis como un nuevo lazo social por la vía del síntoma, diferenciándose así del proyecto cultural. A pesar de que el síntoma ubica el fracaso del lazo social, este mismo síntoma hace posible el vínculo social. El sujeto nace en el campo del Otro y permanece siempre ahí. El psicoanálisis demuestra que lo único que hace lazo es que el síntoma se dirige al Otro. De este modo el psicoanálisis se presenta como el revés para mantener lo singular como la única posibilidad del lazo social. El discurso del psicoanálisis apunta a lo que no funciona del discurso del amo, a lo que hace síntoma.

No existe un lazo social que se constituya como un ideal a seguir, solo existen formas singulares de lazo. Miller señala en *Los inclasificables* que: “el lazo social es él mismo el aparato del síntoma que construye el sujeto”. Así, el síntoma se convierte en el partenaire del sujeto y tiene como efecto destacar lo más singular en él.

Acorde a la perspectiva del partenaire-síntoma, es imposible hacer del síntoma una clase, no se puede clasificar los síntomas y hacer que un sujeto comparta con otros esa clasificación. Las nuevas clasificaciones y categorías del malestar ponen a un lado la singularidad del síntoma, no tienen claro que un sujeto no se acomoda ni se identifica del todo a una clasificación, más bien se apuntan a la identificación en el grupo. No advierten ni consideran que se obtiene como consecuencia el retorno de lo reprimido y un mayor sufrimiento para el sujeto. Siguiendo esta línea, cualquier

psicoterapia que intenta adaptar al sujeto a los circuitos de felicidad solo conduce a más sufrimiento y más soledad.

Lacan retoma a Freud en su enseñanza sobre el síntoma que surge como retorno de lo reprimido y cuya verdad está escondida. El síntoma se presenta como verdad a partir de las formaciones del inconsciente, las mismas que constituyen la entrada al campo del saber y de la interpretación. La interpretación hace aparecer un efecto de verdad pero también saca a relucir el goce encerrado. Emergiendo así la otra cara del síntoma: la del goce; el síntoma se presenta como un modo de goce. Lacan resalta este lado de goce, el síntoma adviene a partir del goce y, más allá de su sentido, sirve para el goce y se impone como un real por su repetición.

La pulsión freudiana es la pista que conduce al goce. Es una exigencia de satisfacción, que se satisface porque sí y sin más porque es una descarga que no toma en cuenta el objeto o la representación. En un segundo momento, la pulsión encuentra en el síntoma otra satisfacción, pero que conlleva sufrimiento, se satisface por fuera del principio del placer. El sufrimiento del síntoma es una satisfacción en sí misma, esta es su paradoja. Encuentra satisfacción con el goce que presentifica lo real del síntoma.

El síntoma tiene como núcleo al objeto *a* minúscula. El objeto *a* es un resto persistente que mantiene su exigencia, no se puede anular, siempre retorna como goce. El recorrido de un análisis busca producir el objeto *a* como resto, vacío de sentido, puro semblante. Una vez que se despoja el síntoma de su envoltura formal y significante queda el objeto *a* para ser nombrado. Pero para eso hay que extraerlo y repatriarlo del Otro. El Otro hace las veces de abrigo del objeto, lo tapa, lo envuelve con los rasgos agalmáticos para hacerlo soportable. El síntoma es necesario para nombrar al objeto *a*.

El síntoma permanece, es irreductible. Por un lado, no puede ser reducido a un sentido común. Por otro, el saber asociado al síntoma permite que el síntoma se

levante, pero no todo. Freud indica que al final persisten esos restos sintomáticos, lo incurable. Lo real del síntoma, que es lo propio de la experiencia analítica, implica que no podemos darle un sentido último.

CAPÍTULO II

VÍNCULO EDUCATIVO

2.1. ¿Qué es el Vínculo Educativo?

Violeta Nuñez (2003) en su texto “El Vínculo Educativo” habla de tres elementos que forman parte del mismo, que son: el sujeto, el agente de la educación y los contenidos culturales. El sujeto en este caso está referido al o los alumnos, el agente de la educación es el maestro, y los contenidos culturales son los conocimientos que el educador debe y quiere transmitir a los escolares.

La relación entre el sujeto y el agente de la educación debe ser mediada por los contenidos culturales. Si esto se cumple se dará el vínculo educativo. Para que este vínculo se dé, no solo debe facilitarse la propuesta por parte del agente entretenido en el saber, sino que debe haber una aceptación de parte del sujeto. Cuando se da una relación dual entre sujeto y agente (es decir un vínculo afectivo) ocurre probablemente porque el maestro ha perdido su interés por el saber. Este último punto es muy común de observar hoy en día en los salones de clases, puesto que por diversas razones, los maestros han perdido la motivación por el conocimiento, no hay una real vocación, estableciéndose así en las aulas la pedagogía del miedo o la del amor, ambas perjudiciales para el proceso educativo. Para que esto no ocurra, en el profesor tiene que haber un deseo no anónimo sino en nombre de algo, con la finalidad de que pueda sostener al chico en el ámbito escolar.

La pedagogía del miedo es aquella en la que el profesor se dirige a sus alumnos de una forma impositiva, donde el respeto no tiene cabida en ninguna de las dos partes, puesto que el respeto es algo que ocurre como un efecto de la relación transferencial cuando el escolar ve al pedagogo como un sujeto supuesto saber y una figura de identificación. Si los niños tienen miedo de su maestro por el proceder del mismo, y este último no tiene ningún tipo de consideración por los primeros, el resultado es la instauración de la pedagogía del miedo en el salón de clases, la misma que no acarrea ningún beneficio para las partes involucradas, obstaculizando e

impidiendo el proceso educativo, puesto que el deseo por aprender es borrado de los alumnos, creando una resistencia por parte de ellos hacia las tareas de tipo escolar como resultado de los maltratos físicos o verbales que sufren a manos de sus maestros ante las equivocaciones que pueden tener en clases o con las tareas. En este tipo de funcionamiento por así decirlo, hay una relación asimétrica entre el agente y el sujeto de la educación, sin embargo, no es la asimetría del sujeto supuesto saber.

Una de las razones por las cuales los maestros tienden a no querer ser cuestionados, es que no soportan el no saber, característica propia del discurso pedagógico actual, dejando sin espacio a lo no dicho, que justamente es lo que moviliza la curiosidad y el real interés de un sujeto hacia el saber, consiguiendo así únicamente aplastar a los chicos bajo este saber totalitario, obturando el deseo de los escolares, puesto que al “transmitir” conocimientos absolutos, los alumnos “entienden” que ya todo está dicho y no hay oportunidad de aportar nada novedoso, entonces eligen y son forzados a permanecer estáticos frente al saber, entonces si ya todo está dicho ¿de dónde van a obtener el apego por el conocimiento? También hay que considerar que el valor que se da a la palabra de los escolares es muy pobre o está totalmente anulada en las instituciones educativas actuales por ello predomina el silencio, el mismo que imposibilita a la escuela de cumplir con su función.

Esta denominada pedagogía del miedo surge a raíz de los problemas que enfrenta la escuela actualmente, como son los casos de droga, violencia, pandillas, los mismos que fuerzan la implementación de acciones más drásticas (instalación de cámaras en las aulas, endurecimiento de las penas vigentes en el reglamento o en su defecto crear nueva legislaciones, requisas, visitas sorpresa de la policía) para tratar de volver a obtener un equilibrio y control sobre el alumnado. Este autoritarismo lo único que logra es incrementar la agresión y la falta de respeto.

En la pedagogía del amor el maestro adopta una actitud contraria a la anteriormente mencionada, sin embargo, el efecto producido es similar, ya que este tiene su atención volcada por entero en los niños y no en el proceso educativo, volviéndose así vulnerable a las necesidades de sus alumnos que no tardan en convertirse en abusos, sin generarse respeto en ambas partes. Esta postura puede

producir una dependencia de los alumnos hacia sus maestros y viceversa, debido a que estos últimos no permiten que sus discípulos puedan aprender en base a experiencias propias, sintiendo la necesidad de sobreprotegerlos en pos de cumplir con su “función”, y los primeros no se sienten en la capacidad de hacer algo si no están acompañados por sus profesores. Hay ciertas ocasiones en las que los padres están claros en cuanto a las necesidades de sus hijos, las comunican a los profesores, sin embargo, como los docentes tienen un apego especial con sus estudiantes producto de la pedagogía del amor, dejan de lado estas consideraciones planteadas por los progenitores, minimizándolas o negándolas, consiguiendo únicamente que el problema que presente ese niño se mantenga, o en caso de que no tuviera alguno, esta actitud fomentará la aparición de alguna problemática.

Otra forma en que la escuela enfrenta las condiciones actuales es brindando mayor libertad a los estudiantes, medida que ha devenido como respuesta a la idea de que la escuela es una institución de represión, concordando así con la moda de los derechos, sin embargo, los resultados no son satisfactorios, se ha perdido la iniciativa y predomina una apatía entre maestros y estudiantes en torno al ámbito escolar, puesto que nadie quiere hacerse responsable de las tareas por mínimas que sean.

Ninguna de las tres acciones antes descritas puede instaurar la ley en la escuela, debido a que en la pedagogía del amor el afecto del profesor puede cegarlo en cuanto a las necesidades de sus estudiantes, impidiendo un desarrollo integral de los mismos; en la pedagogía del miedo, el autoritarismo produce siempre nuevos restos y resistencia hacia las imposiciones consideradas injustas por los alumnos; en cuanto a la postura democrática se puede decir que hay ciertos aspectos en los cuales los chicos no deben inmiscuirse por el simple hecho de que no están preparados para hacerlo y tampoco les compete. Por último, el problema en común que tienen estas tres estrategias que ha instaurado la escuela, es que ninguna de ellas es mediada por el saber, todas se estancan en una relación directa, cara a cara con los estudiantes.

Hay otro fenómeno contemporáneo que distrae al agente de la educación de cumplir con su función y son las evaluaciones, estas han asumido un papel crucial en la sociedad moderna que busca evolucionar a una mayor sistematización en aras de

ejercer un control más amplio y fácil de sus integrantes a través de la homogenización que ofrece la globalización, no obstante, el esfuerzo y el tiempo que requiere efectuar dichas evaluaciones captan por completo la atención del maestro, descuidando la preparación de los contenidos que debe transmitir, la metodología que va a utilizar, la relación individual con sus pupilos, forjando así un autoritarismo que se confunde con autoridad, cuyos efectos se los puede apreciar dentro de todo lo que engloba el denominado fracaso escolar.

El psicoanálisis indica que si en la actualidad no hay un lugar para los chicos dentro del campo escolar, pues simplemente hay que tratar de brindar y en muchos casos crear este lugar en el cual encajen estos estudiantes, lugar que se vendría a constituir como diferente al contrastarlo con lo que ofrece la realidad escolar, en este lugar el alumno debe ser capaz de despertar o encaminar su deseo de aprender, y no solo de aprender lo concerniente a la parte académica, sino con lo referido a la vida, pues el verdadero maestro es aquel que se constituye para el estudiante como un maestro de la vida, es decir, que no solo le transmite conocimientos científicos, sino que paralelamente le ofrece un espacio en el cual puede escucharlo y acompañarlo con los intereses ajenos al ámbito escolar. Claro está que la construcción de este espacio no es tarea sencilla y nunca será igual, pues para lograrlo hay que tomar en cuenta la particularidad de cada sujeto y el contexto en el que se desarrolla.

Otro factor fundamental para el establecimiento del vínculo educativo es la vocación del maestro, y que este pueda despertar en sus pupilos su propia vocación o engancharlos con el deseo de aprender gracias a la movilización de una pregunta que siempre se encuentra oculta en los últimos. A continuación se detallará un poco más a fondo el proceso de la vocación.

2.2. La Vocación

Según María Zambrano (2009) en “La Mediación del Maestro” hay crisis de mediación entre los sujetos y la cultura, las mismas que en la actualidad se ven acentuadas por las características y exigencias sociales predominantes. La mediación más importante se juega al interior de los salones de clase entre el profesor y sus

alumnos. No hay una fórmula general aplicable para alcanzar esta mediación, es menester de cada educador encontrar la estrategia que mejor se adecue al grupo con el que trabaja, por esto último es tan importante la vocación del maestro, que él sienta y siga a su vocación, de lo contrario, su principal función, la de mediador, simplemente no se hará factible, perjudicando al proceso educativo y a todos sus actores.

Esta mediación está compuesta por hechos sencillos, y empieza con la presencia del maestro dentro del aula, entablándose una dinámica con sus alumnos a través de la mirada, de él hacia ellos y viceversa, pudiendo producirse algunos efectos, que colocan al maestro como un sujeto supuesto saber.

Sin estos efectos, el maestro no llegará a serlo, independientemente de todo el conocimiento científico que posea. Si se deja de lado el sacrificio y la entrega del acto de encarar a sus pupilos a diario, presenciaremos ya la dimisión del maestro, y no tardaría en acontecer la de sus alumnos, transformando el salón de clase en un ambiente hostil e improductivo.

La verdadera dimensión del alumno surge cuando este puede plantearse una pregunta, no obstante, esta interrogación va más allá de las materias impartidas en la escuela, tiene que ver con su vida, razón por la cual es tan importante el acompañamiento del maestro en este viaje de descubrimiento que emprende este alumno para saber hacer con lo que aún desconoce de sí mismo. El profesor debe facilitar la formulación de esta pregunta tomando en cuenta la particularidad de cada sujeto, caso contrario, este vital cuestionamiento no tendrá a quien dirigirse.

María Zambrano (2009) en “La Mediación del Maestro”, ilustra y explica muy bien lo expuesto hasta el momento de la siguiente manera:

El maestro ha de transmitirle, antes que un saber, un tiempo; un espacio de tiempo, un camino de tiempo. El maestro ha de llegar. Como el autor, para dar tiempo y luz, los elementos esenciales de toda mediación. Y ese tiempo que se abre como desde un centro común, el que se derrama por el aula envolviendo a maestro y discípulos, un tiempo naciente, que surge allí mismo, como un día

que nace. Un tiempo vibrante y calmo; un despertar sin sobresaltos. Y es el maestro sin duda el que lo hace surgir, haciendo sentir al alumno que tiene todo el tiempo para descubrir y para irse descubriendo, liberándolo de la ignorancia densa donde la pregunta se agazapa, de ese temor inicial que encadena la atención; el temor que dispara la violencia. (p. 2)

La palabra vocación es confundida fácilmente con profesión, restándole todo el brillo que engloba este término, para convertirse en un mero acto repetitivo y sin sentido, cuyo único objetivo es el de obtener un beneficio económico. María Zambrano (2009) en “La Mediación del Maestro”, refiere:

La palabra vocación viene del verbo latino “vocare”, que significa llamar: la vocación es pues una llamada. “Vocare” viene a su vez de la raíz “vox, vocis”, que quiere decir la voz, sin embargo, la vocación no es la voz, es algo que ha sucedido a consecuencia de esa voz y que adquiere entidad. La adquiere en quien la acoge y no solamente la oye. La voz de donde vocación se deriva pide ser seguida, tenue o imperante, suave o dominante, pide lo mismo, obedecer, y no es un solo momento, sino en un constante y creciente ir haciendo, haciendo eso que la llamada pide, declarándolo y otras veces, simplemente, insinuándolo, más exigiéndolo siempre. (p. 6)

La fuerza de la vocación es tal, que si el individuo actúa guiado por ésta, puede lograr cosas que contrastan con su temperamento, es decir, que las personas que son introvertidas pueden llegar a manifestar un gran desenvolvimiento frente al público sea como animador, declamador, político, dirigente, etc. En tanto que el extrovertido puede retirarse y apartarse de los demás si la actividad que es afín a su vocación así se lo exige. La vocación no necesariamente coincide con los gustos, aptitudes o aficiones de las personas, hecho que no representa problema alguno, pues cualquiera puede seguir su vocación y dedicar tiempo también al desarrollo de actividades muy diferentes de las que su vocación le dicta, las cuales representan de igual manera una parte importante de los individuos, pues pueden ser percibidas como una auto recompensa cuando vocación y gustos no son semejantes.

La vocación es mediadora por esencia, por sobre todo en sentido social, ya que el fruto de la vocación es un aporte del individuo a la sociedad y no hay nada que los una más.

Para que un educador se conecte con su vocación, esto es, con su deseo, fundamentalmente debe estar interesado en el proceso educativo y no en los niños. Los chicos deben captar que en el otro hay un deseo que sostiene la educación. Si esto sucede se da el encuentro educativo. Hay una relación asimétrica entre maestro y alumno, tal y como ocurre en análisis. No están en la misma posición. El estudiante debe suponerle un saber al pedagogo, para que así se pueda establecer la relación transferencial educativa.

El maestro es más de lo que él mismo era antes de llegar a serlo. Se trata de un grado transmisor por excelencia, sin embargo, el conocimiento que trasmite el maestro, debe dejar un lugar a la duda para que el interés del estudiante lo motive a buscar respuestas diferentes a las que obtiene en su escuela y en su casa. Si el docente no logra transmitir el modo, es decir, brindar más que respuestas, elementos que ayuden al estudiante a construir sus propias herramientas para elaborar y responder interrogantes, deja de cumplir con su función. Ser maestro es una condición que se adquiere a condición de ser readquirida a cada instante. Y puede perderse, pues muchos habrán sido maestros cumplidamente durante un tiempo de su vida, y luego un día ya no podrán seguir siéndolo.

El estado es un actor muy importante dentro del ámbito educativo, por ende, influye con sus políticas tanto a maestros como a estudiantes. Esta influencia puede ser positiva o negativa, positiva siempre y cuando se piense exclusivamente en el bienestar y en el desarrollo de estos estudiantes que contribuirán en un futuro a la sociedad; negativa cuando las ideologías políticas que maneje el gobierno de turno se impongan como modo de pensar y hacer en el ámbito educativo.

Para concluir con el tema de la vocación, son pertinentes las palabras de María Zambrano en su texto “La Mediación del Maestro” (2009):

Solamente un pensamiento que rescate el ser y la razón, la verdad y la vida para la existencia concreta del hombre estaría en condiciones de alumbrar y de sostener el fenómeno de la vocación que parece tan extraordinario y que resulta que de un modo o de otro todos tienen, aunque no lo sepan. Y que la vocación de maestro es la vocación entre todas la más indispensable, la más próxima a la del autor de una vida, pues que la conduce a su realización plena. (p.9)

Anny Cordié (1998) en su texto “Malestar en el docente” propone que:

El deseo de enseñar puede tener su fuente en una vocación ligada a motivaciones personales más o menos conscientes, elección personal que corre a la par con la inscripción del sujeto en un discurso y en una práctica; se trata aquí del discurso de las ciencias de la educación. Pero la función de enseñante no exige neutralidad y revela los aspectos de la persona sin procurarle recursos para controlar los efectos de esa revelación, a diferencia del análisis del analista.

2.3. La pareja educando educador

Hay algunos elementos que deben conjugarse para que el alumno entre en el proceso de aprendizaje: primero, el estudiante debe partir de la falta de saber en él, debido a que, solo si falta algo es que se irá en su búsqueda, segundo, el niño debe transferir ese saber a sus maestros, lo que quiere decir que les suponga a ellos tener el saber que él aprehenderá o que él tomará, apropiándose. El niño le supone el saber a aquellos que ama, no a quienes les resultan indiferentes. Por su parte el educador debe tener relaciones estrechas con el saber, con la diferencia de que el docente está más en comunión con un saber expuesto. Algunos educadores saben transmitir, mejor que otros, una verdadera enseñanza. Muestran un “saber-hacer” que ejercitan en su justa medida y que no tiene nada que ver con el saber informático o enciclopedista que pueda reunir el docente.

La clínica psicoanalítica, comparte con la experiencia del aprendizaje, la cuna de la transferencia con el saber, en tanto hacer un psicoanálisis es realizar la experiencia del saber del inconsciente, que está del lado del analizante y no del analista. Las relaciones con el saber del inconsciente, no dependen de la edad cronológica del paciente en juego. Tampoco dependen de la realidad socioeconómica de la familia del niño. Tampoco existe una correlación directa entre la posición de los padres ante la vida, con la posición que toma el niño.

Cuando las relaciones con el saber se quiebran, aparecen los llamados trastornos de aprendizaje en los niños. La falta de saber es necesaria en los docentes, para dar cabida a la invención de nuevas formas de enseñanza que necesitan los niños de cada época, para promover la investigación y así sostener el buen nivel de educación de los niños.

La relación profesor-alumno se puede apreciar desde dos ópticas, la del discurso psicoanalítico y la del discurso pedagógico, los mismos que tienen diferentes objetos de estudio, sin embargo, poseen algo en común: los dos operan con sujetos y con la palabra.

El campo pedagógico se constituye como un espacio intervenido por una función de saber, siempre y cuando el docente la represente para sus alumnos. Dicha función tiene varias modalidades o diferentes formas de intervenir, cobrando relevante importancia no las personas que intervienen sino el corte del deseo que opera en el maestro.

Ahora bien, el acto docente opera entre sujetos y aquí es donde cabe resaltar la concepción de sujeto que tiene el psicoanálisis, se trata de un sujeto dividido entre consciente e inconsciente, producido dentro de una trama intersubjetiva, por tanto, el sujeto no está representado por el yo de la identidad. De este modo la conciencia no es la única instancia de conocimiento, lo es también el inconsciente, y este al no ser educable pone un límite a los intentos de programación pedagógicos. Un ejemplo de

programación pedagógica lo constituyen las metas no sexuales ofrecidas a la pulsión, no obstante, la sexualidad regida por la pulsión (inconsciente) es un aspecto no educable, forzado a reprimirse o sublimarse dentro del campo educativo, sin embargo, al no obtener los resultados esperados, los establecimientos educativos buscan la ayuda de profesionales psicológicos en estos casos, los mismos que gracias a una visión psicoanalítica pueden ofrecer un enfoque diferente y más beneficioso para los niños.

2.4. La Transferencia

La palabra transferencia viene de dos raíces latinas *trans* que indica: del otro lado, a través, y *fero* que quiere decir: que lleva, que contiene, así la etimología da a entender a lo que es llevado, de un lado a otro.

En el texto “Dinámica de la transferencia” (1912) Freud dice que la transferencia se trata de una repetición cuya función es satisfacer en el presente y derivada a una persona, un deseo, en donde se repite el deseo fantaseado edípico de la sexualidad infantil.

De acuerdo al mismo texto, Freud trata de explicar la transferencia a partir de tres instancias: la primera implica el hecho de que la transferencia se da en todo tipo de vínculo humano; la segunda instancia se refiere al desplazamiento de representaciones y afectos de un lugar a otro dentro del psiquismo, es decir, desde el deseo inconsciente hasta la representación en acto y a la inversa; por último la tercera instancia está relacionada con la dirección de la cura, donde la transferencia se realiza sobre la persona del analista como depositario de estos afectos desplazados desde lo reprimido de la sexualidad infantil.

A propósito de la transferencia, Freud indica que esta puede ser tanto positiva como negativa. Se habla de transferencia positiva cuando el analizante reviste al analista de figura de autoridad y cree en las interpretaciones que el realiza (esta es una

forma de vínculo temporal), la transferencia es negativa cuando el paciente no escucha al analista y despliega hostilidad sobre él.

Es gracias a la transferencia imaginaria, donde por la lógica amorosa entre analizante y analista se puede colocar a este último imposición del sujeto supuesto saber y este a su vez será el soporte de la transferencia.

2.5. Los problemas actuales de la vocación y del vínculo educativo

La raíz de todos los problemas con los que se encuentra en su camino el fenómeno de la vocación, es que no hay lugar para ella en el sistema de pensamiento contemporáneo, puesto que no da cabida a la particularidad de los sujetos. En el plano de la educación vemos como el discurso de hoy resta o impide que ese lugar del individuo que va de la mano con la vocación, se escenifique, mediante las normas y leyes que rigen tan estrictamente las instituciones educativas.

Se opaca y se limita la creatividad del profesor cuando este no sigue la norma, por el miedo que causa salir del sistema. Las instituciones educativas les exigen a sus maestros y alumnos, que se ajusten al programa de estudio. La escuela ya no es vista como el lugar lúdico por excelencia. Hay que recordar que la escuela no constituye al mundo en sí, sino que es un lugar de mediación entre la familia y el mundo. La etapa escolar es el momento del ocio y fomento de la creatividad. Por ello Freud (1910) sostiene: “La escuela no puede asumir el carácter implacable de la vida, ni querer ser otra cosa que un juego o escenificación de la vida”.

Desde la perspectiva de Freud la educación procuraría que las tendencias del niño no se convirtieran en perjudiciales para él o para la sociedad, pero, si ya hubiera un síntoma, actuaría el psicoanálisis. En términos generales la educación era para Freud una profilaxis mientras que el psicoanálisis una terapéutica.

Cada sujeto trae a cuestas su historia, hecho previo que condiciona sintomáticamente sus posibilidades y que le otorga una forma particular y única de goce, el mismo que no se puede educar, por ende no todo es educable, sin embargo, la

educación sostiene el ideal de que todo es posible, creando una dimensión totalitaria que puede forzar al maestro a presionar a sus alumnos hasta lograr los cambios que espera el discurso social contemporáneo, aplicando las mismas medidas con todos los alumnos, constituyendo así el fenómeno denominado globalización cuya principal característica es homogenizar.

Cada sujeto es una singularidad, ninguno es igual a otro, de esta forma el grupo estudiantil asignado a un profesor siempre constituirá una heterogeneidad múltiple. Entonces el dispositivo educativo toma a este grupo y lo procesa mediante un operador que bien puede llamarse poder de clasificación. Para ello previamente la escuela asume que los integrantes de los distintos grupos (vistos como objetos) pueden compararse entre sí, no importa si estos realmente son comparables, lo que cuenta es quien decidió hacerlo y las metas que persigue. El producto que espera arrojar la escuela, es un ser marcado, evaluado y medido, en otras palabras homogenizado y supone que esta operación no produce restos, por ende el dispositivo educativo se eleva como sinónimo de eficacia.

Freud (1933) en “La conferencia 34” dice:

Por eso se tratará de decidir cuánto se puede prohibir, en que épocas y con qué medios. Y además de esto, es preciso tener en cuenta que los objetos del influjo pedagógico traen consigo muy diversas disposiciones constitucionales, de suerte que un procedimiento idéntico al pedagógico no puede resultar benéfico para todos los niños. (p. 138)

Uno de los supuestos objetivos que persigue la globalización es facilitar la vida de las personas brindando respuestas y soluciones sencillas a las problemáticas actuales, sin embargo, más que brindar, es una imposición que como tal amenaza con desaparecer la subjetividad de los sujetos y excluyendo a quién no quiera o pueda formar parte de ella. La dimensión subjetiva es algo que no ha podido ni podrá ser borrada por los imperativos homogenizadores actuales. Es interesante ver que mientras más crece la homogenización, se produce más segregación generando rechazos variados, no permitiendo establecer el vínculo educativo.

Como se había mencionado anteriormente para que se logre alcanzar el vínculo educativo, tiene que haber tres factores en juego (el agente de la educación, el sujeto de la educación y los contenidos culturales), es decir, que no debe existir una relación dual, sin embargo, hoy en día es muy común observar cómo por diversos motivos los maestros quedan atrapados en relaciones directas con sus estudiantes, sin que el saber sea el mediador entre ellos, conduciéndolos hacia acciones que no son propias de los docentes, tales como: querer, incluir, comprender, sobreproteger, alimentar, etc... a sus estudiantes, tareas que constituyen la moda actual y que son competentes en otro tipo de instituciones, encareciendo aún más la golpeada relación del maestro con el saber. De esta forma el dispositivo educativo está perdiendo su especificidad, puesto que la importancia está puesta en abarcar el mayor número posible de estudiantes y la ayuda social que pueda brindar la escuela y no en la transmisión de conocimientos como hiciera la escuela de antaño.

La importancia de que el saber sea un mediador entre docentes y alumnos, radica en que esto produce efectos como el respeto y el interés. Actualmente los maestros tratan de enseñar qué es el respeto mas no lo infunden, pueden constituirse como autoridades morales si tienen una relación con el saber. Si desaparece la mediación del saber, lo que queda es un otro en posición de semejante, no existe la dimensión de alumno, puesto que este no es un semejante, por ello todos los términos como amor, tolerancia, inclusión están referidos a que el otro es un semejante, no obstante, por este mismo hecho los niños asumen actitudes impropias en el salón de clase (salir sin pedir permiso, conversar, no obedecer las consignas dadas por los maestros). Se erigen como semejantes, porque no hay una oferta de saber.

Si en algún momento llega a suscitarse una identificación del maestro hacia el estudiante, debe tomarse como una señal de alarma, ya que puede afectar en gran medida la relación entre ambos, generando efectos nocivos en el vínculo educativo. Para que esto no ocurra, el educador debe ser capaz de diferenciar su postura actual que es la de agente de la educación, de la de los niños (a los cuales él ahora está educando), tarea que resulta más sencilla si el profesor tiene ciertos conocimientos básicos acerca de lo que dice el psicoanálisis con respecto a los niños.

Los niños pueden representar un enigma para el maestro (más al no contar con una preparación adecuada para afrontar las vicisitudes de la educación contemporánea) y frente a esta interrogante no hay una única respuesta, entonces el educador debe afrontar su no saber de sí mismo y sobre sus estudiantes, generando múltiples consecuencias con ello (que en la mayor parte de los casos tienen repercusiones negativas). Los elementos que antes parecían sostener la función educativa se han perdido poco a poco, razón por la cual ahora es muy difícil mantenerla.

Hay dos actitudes dañinas que puede asumir el docente: ser excesivamente estricto o severo y ser muy permisivo (no marcar límites). En ambos casos hay una desregulación del goce y es esta última la que produce la violencia escolar.

La autoridad está relacionada a la forma en que el agente de la educación sostiene su acto y a como o de qué forma él mismo se autoriza para hacerlo, de lo contrario no hay ningún ejercicio posible de la función educativa. La autoridad no se impone, ni se demanda o exige, se obtiene como efecto de la propia posición. Entonces las actitudes nocivas dan cuenta de un fracaso educativo, de una pérdida de la autoridad. No se trata de la autoridad de otras épocas que mandaba (y que hoy se confunde con autoritarismo) sino la del que sabe orientar para lograr los objetivos deseados por el sujeto.

Una característica común de hoy en día es atacar de forma directa al goce, generando como consecuencia modalidades de rechazo (en ocasiones radicales) por parte de las víctimas de este ataque, en este caso los alumnos y también de los profesionales de la educación en muchas ocasiones. Este ataque puede ejemplificarse como señala Beatriz Udenio en “La Mediación del Maestro” (2005, p. 5) “En el campo pedagógico podría ser un “te enseño... aunque no lo quieras”, o “aprenderás... aunque no lo quieras” –fórmula donde quedaría forcluído el deseo del operador que enseña”. Dicho esto, es entendible el por qué de la génesis del fracaso escolar, es un producto del rechazo hacia el saber al intentar extinguir el goce, paradójicamente es justo el efecto contrario de lo que las instituciones educativas persiguen con sus estudiantes, las escuelas no brindan la oportunidad ni el espacio para que los niños

construyan sus síntomas y se apropien de la cultura, sino que simplemente son rebajados al nivel de objeto, del cual todos se quejan.

Dentro del vínculo educativo hay una relación transferencial, siendo el interés del maestro el que la causa, puesto que es un claro testimonio de su deseo puesto en juego en este proceso. La transferencia posibilita la sintomatización del aprendizaje, si no se establece dicha transferencia el goce queda desregulado. Muchas escuelas ponen a los niños en el centro del sistema educativo, en lugar de que todo gire en torno a los contenidos culturales, cuando esto sucede los alumnos nunca llegarán a ser sujetos de la educación.

Los problemas que surgen por la atención estandarizada, protocolarizada, destruyen la particularidad del acto del educador y por ende la transferencia, buscando controlar al sujeto y al profesional atacando su función. La protocolarización y la estandarización de las prácticas profesionales destruyen el deseo e implica por ello la pérdida de la especificidad de la función.

Prueba de lo escrito en el párrafo anterior es lo que está aconteciendo actualmente en el ámbito educativo ecuatoriano. Según las leyes de la reforma educativa, los profesores ahora están sometidos a constantes evaluaciones sobre su desempeño, con la finalidad de saber si son aptos para continuar ejerciendo su profesión o deben ser retirados de sus cargos. Las evaluaciones en sí no son dañinas si están construidas adecuadamente y fundamentadas en una teoría sólida, no obstante, el proceso evaluativo que ha comenzado hace un tiempo en Ecuador, califica el desempeño del profesor de acuerdo a las notas que obtengan sus estudiantes, es decir, si los estudiantes tienen buenas calificaciones por extensión el maestro es bueno, si los alumnos tienen bajas calificaciones, el profesor está fallando o no es apto para desempeñar la función docente. Este sistema deja de lado muchos aspectos que pueden incidir en el desempeño de escolares y maestros, como lo son el contexto familiar, el ámbito social, problemas específicos de aprendizaje que pueda padecer el niño, etc y tampoco toma en cuenta los recursos materiales y profesionales con los que cuenta el docente para realizar su función.

Por el miedo de no cumplir con las exigencias requeridas en estas evaluaciones y por ende perder su trabajo, el educador se ve obligado a permitir que ciertos alumnos que tienen vacíos muy marcados en sus conocimientos o presentan una conducta inadmisibles, sigan avanzando en la escuela sin los señalamientos y las recomendaciones necesarias a cada caso, se pone en el mismo plano a todos los chicos, la particularidad no interesa a estas evaluaciones, prueba de ello son los refuerzos escolares que por obligación deben dictar los maestros a los alumnos con malas calificaciones, se utiliza la misma metodología y las mismas técnicas con todos los estudiantes, no se atienden las necesidades particulares de cada caso, de hecho los educadores realizan esta labor obligados, puesto que hay sanciones al no cumplir con este requisito y les sirve para cubrir el aumento de carga horaria que ahora tienen, en resumidas cuentas lo más común de estas “ayudantías” es que los escolares hagan sus tareas dentro de este espacio, sin embargo, no se cubre el vacío o soluciona el problema que tenga el alumno (y ¿cómo van a solucionar un problema que ni siquiera han detectado y no han diagnosticado? Y que tampoco saben encarar).

No hay oportunidad de que se genere el vínculo educativo, ya que, el maestro tiene toda su atención sobre sí mismo y no con los estudiantes o con los contenidos culturales, mermando de a poco el deseo del educador y el de los sujetos de la educación a cambio de jugar a conveniencia las reglas del sistema evaluativo.

Es necesario generar los recursos para tratar el malestar que acontece en la práctica educativa y mantener un lugar que deje espacio a la problemática de los sujetos sin que se obture con el malestar del profesional. Espacio que no solo brinde respuestas a las supuestas necesidades de los sujetos, sino más bien un lugar que oriente la demanda del sujeto.

La intervención del psicoanálisis debe servir como un apoyo a la función educativa, teniendo claro que ninguna de las dos puede suplantar a la otra, para que así puedan seguir cumpliendo con su respectiva especificidad.

Los cambios sociales que hasta ahora se han descrito, obedecen a lo que el psicoanálisis llama el discurso del amo, siendo este el discurso social actual y

dominante, discurso impositivo que no considera la subjetividad, obviamente el ámbito educativo no está exento de ceder a los significantes del amo. Cuando los profesores caen en la queja y no dan o elaboran soluciones, están reforzando el discurso del amo, colocándose en una posición pragmática, cuando una de las partes no actúa, la otra no tiene de que quejarse, y si se tiene la oportunidad de reemplazar al contrario en sus funciones, la parte demandante haría exactamente lo mismo, en el fondo el que se queja declara no desear. No pasar de la denuncia trae como consecuencia permanecer en la misma posición, sea que se critique o se use sin crítica estos significantes, pasando a formar parte de los mecanismos de control llamados “síntomas sociales”, que tienen como característica aparentar homogeneidad tratando de regular el goce por medio de un nombre unívoco a todos.

El denominado síntoma social es aquel que se basa en lo que el amo dice que no funciona, catalogando esto inmediatamente como una anomalía que debe ser corregida, mientras que el síntoma subjetivo es una respuesta inventada del sujeto para regularse y que no en todos los casos urge su eliminación. Teniendo claro, esta diferencia, es importante manejarla a cabalidad para que el educador no se convierta en un agente de control directo del sistema.

A las instituciones educativas les toca recibir a estos niños y jóvenes advenidos en estas nuevas modalidades de relación. Los maestros manifiestan sus dificultades para dar una instrucción adecuada, allí donde en frecuentes ocasiones hace falta inscribir un universo de normas y respeto esenciales en el acto docente. A estos les toca así crear nuevas formas de abordaje a la cuestión educativa en donde su función tiene que variar.

Usualmente se piensa que los problemas escolares son producto de sistemas didácticos inadecuados. Nuevas formas de enseñar y adelantos tecnológicos aparecen para responder a la preocupación por el inmenso número de fracasos escolares. La medicina se une al intento, desde la genética y la farmacología al problema de una “infancia insana”.

Y el maestro abarrotado de actividades y de imperativos sociales puede fácilmente rechazar su función y las instituciones educativas pueden no admitir a estos niños y adolescentes que presentan dificultades, porque se alejan de los perfiles ideales de habilidades y destrezas.

Curiosa paradoja: a mayor adelanto de los sistemas pedagógicos, mayor número de niños y adolescentes que engrosan las filas de los inadaptados. Ante los limitados referentes simbólicos para los niños y adolescentes de hoy, se les delega una libertad y una responsabilidad sin que hayan hecho un ejercicio de ellas. Estos referentes son posibles cuando en los actos de sus vidas han recibido el apoyo de adultos que, habiéndoles permitido ciertos riesgos, estuvieron listos a dar una acogida a los interrogantes que toda acción pueda generar. Así se crean, tanto sistemas de valores como leyes de intercambio social, estableciéndose límites comunes en la sociedad; formas de iniciar pactos que hacen susceptibles los procesos del aprendizaje.

2.6. Etiquetación y diagnóstico

Una de las principales causas de los problemas en el vínculo educativo tiene que ver con la marcada confusión actual entre diagnóstico y etiquetación, estos a su vez están relacionados con el síntoma, el mismo que es abordado desde la perspectiva particular de estos dos términos.

El síntoma es una señal de alarma que da cuenta de algo que está sucediendo o está por suceder, es algo tangible. Para la medicina tiene una acepción negativa, es aquello que no funciona adecuadamente. Este síntoma es formulado por el sujeto y está ligado a él, sin embargo, para poder producir un diagnóstico, la medicina transforma al síntoma en un signo, de aquí en adelante se pierden las dimensiones de sujeto y síntoma y solo es tomado en cuenta el signo. Según lo dicte el diagnóstico se hará el tratamiento con la finalidad de erradicar el signo y el síntoma. Así está claro que el síntoma tiene dos nociones, una del habla cotidiana y otra de la medicina, para la primera es una alarma de que algo más está por advenir y para la segunda es un desorden.

Ahora bien el diagnóstico en sí mismo no es malo, siempre y cuando sea solo una guía para el tratamiento, el diagnóstico bien encaminado es necesario, el problema es que el discurso médico (que a su vez obedece al discurso social contemporáneo) extravía el rumbo eliminando la dimensión del sujeto y así surge la etiquetación, es decir, que no se toman en cuenta las particularidades de cada caso, los distintos contextos de las personas que presentan un síntoma son hechos a un lado, y se trata de dar la misma solución a todos, englobando bajo un mismo nombre (que siempre tiene una acepción peyorativa a nivel social) a quienes presenten ciertas características similares, de aquí en más estos individuos pasan a ser representados por este nombre común impuesto por el discurso médico y por ende son marginados al no encajar en lo que el ideal social dominante autoriza como “normal”.

Algunas de las etiquetas más comunes en torno al ámbito escolar dadas a los niños son: Trastorno de Déficit de Atención (TDA), Hiperactividad, Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), Dislexia, Retardo Mental Leve, Trastornos de Conducta como Agresividad, Bipolaridad, etc. Se utiliza al principio de este párrafo el término de etiqueta en lugar del de diagnóstico, ya que los niños que supuestamente padecen de estos trastornos, al examinarse sus casos con detenimiento y una sólida ética profesional centrada sobre el paciente, se vislumbra que la gran mayoría no adolece de estas enfermedades, son escolares mal diagnosticados, ya sea conscientemente (por algún beneficio económico o social a cambio) o por negligencia de los profesionales a cargo que no se toman el debido tiempo antes de emitir su criterio.

Paralelamente a los malos diagnósticos, ocurre otro hecho que va en aumento cada día, y es el de etiquetar a los niños sin ningún criterio profesional válido, es decir, que son los mismos padres de familia y profesores quienes ponen un nombre a la problemática de estos chicos, sin que haya de por medio la presencia de un psicólogo, psicoanalista, psiquiatra o neurólogo que atienda el caso. Hecho por más perjudicial, no ético y errado en el que incurren los personajes mencionados, puesto que no cuentan con la formación o preparación necesaria para hacerlo, ni tampoco hay ley alguna que los autorice a realizarlo. De este hecho pues no se puede esperar

consecuencia positiva alguna, si el estudiante ya era mal visto antes de “brindarle” un nombre a su “problemática”, ahora que tiene uno, lo más probable es que sea objeto de burlas y discriminación por parte de compañeros, profesores y hasta padres de familia, logrando así acrecentar el problema o en su defecto sumarle nuevos problemas al niño.

Del lado del psicoanálisis podemos decir que una vez más se puede constatar que una de las formas actuales del malestar social hace síntoma en lo educativo. Lo que está en juego es la cuestión de los límites: los límites “interiores” de la función educativa en relación del deseo con que se sostiene cada educador. Pero también están los límites exteriores, los del discurso mismo.

Las consecuencias de esta ordenación se vinculan a fuertes afectos segregativos. Estos grupos resisten y rechazan la intervención educativa, social y también la clínica, colocando a los profesionales en un impasse de sus praxis, tocando a menudo los límites para los que fueron formados: curar, educar, socializar, proteger.

Las relaciones con la familia, con los pares y la tensión con sus propios impulsos pulsionales, son situaciones que afectan de manera particular a los niños (y que no son consideradas en la mayor parte de los casos), causando como respuesta algunos comportamientos inadecuados en la escuela como es el no obedecer al maestro, salirse del aula de clase o que su atención esté enfocada en cualquier otra cosa menos en las tareas escolares, todos estos modos de respuestas singulares, son encajados a la fuerza dentro de trastornos universales como un TDA o un TDAH.

Existen muchos niños etiquetados o mal diagnosticados que en la mayor parte de las veces, al momento de seguir un tratamiento, este no obtiene los resultados esperados, la conducta de los chicos se mantiene igual, y ¿cómo pretender cambiarla con un tratamiento que no corresponde a la problemática del paciente? Por increíble que parezca este es un fenómeno muy común hoy en día, que obedece como ya se mencionó a la negligencia de algunos profesionales en el campo de la salud mental influenciados por el discurso social contemporáneo que busca en la homogenización la respuesta a todos los males de la sociedad.

Los maestros también son parte de la ya mencionada homogeneización, puesto que toman las conductas de los chicos para catalogarlas como disfunciones dentro de alguno de los cuatro procesos psicológicos fundamentales: percepción, memoria, lenguaje y pensamiento, dando pie a algunas categorías segregativa como es el caso de los trastornos perceptivos visuales, la desorganización temporal, el desarrollo inadecuado del lenguaje, la deficiencia de la atención selectiva y otros.

Otro recurso por el cual se logra segregar es tomar a la familia nuclear como modelo estándar, y quienes no puedan obtener una identificación de esta institución, pasan a engrosar las filas de los segregados. También aquellos alumnos que utilizan, en su vocabulario, dialectos regionales considerados poco prestigiosos, puesto que son provenientes de otras culturas o clases socioeconómicas distintas a las de la mayoría, son segregados, degradando al niño a la posición de objeto de conocimiento.

2.7. Visión del diagnóstico desde el psicoanálisis y desde las neurociencias

El campo de la Salud Mental de la infancia, se ha visto afectado por fuertes variaciones en la clínica, en los modos de presentación del malestar individual y colectivo, y sobre todo por las dificultades de abordaje que tienen sus profesionales.

La diversidad en las relaciones de cada sujeto, al saber, al propio cuerpo o la ley, quedan elididas por un ideal científico, educativo, social o jurídico, al servicio de un bien universal, reducidas a necesidades administrativas, gestionadas por los diversos profesionales de las ciencias humanas.

La falta de límites es una característica de la civilización contemporánea, de este modo lo irreductible de la contradicción entre pulsión y civilización se disipa. Los abordajes que se pueden hacer a este acontecimiento son dos, por un lado se encuentra lo que dicen las neurociencias y por otro lo que establece el psicoanálisis, las primeras posibilitan un progresismo sin trabas para la civilización, mientras que el segundo indica que los problemas son inherentes al desarrollo de la civilización. Se distinguen dos planos en estas disciplinas, la objetividad científica y la objetividad del psicoanálisis. El objeto *a* del psicoanálisis no existe para la ciencia.

Psicoanálisis y neurociencias no comparten un objeto común, tratan de reales distintos, heterogéneos, el real propio del psicoanálisis, que tiene que ver con las emergencias del inconsciente, con lo imposible de decir, es un real que no tiene una localización en el mundo físico, por ende, es imposible localizarlo en el real objetivable de las neurociencias.

Las neurociencias han impuesto las evaluaciones dentro del campo de la salud mental como un requisito indispensable para el diagnóstico, y los profesionales de este campo por cumplir con estos procesos evaluativos, no pueden brindar una atención integral y satisfactoria al paciente. Éric Laurent comenta que lo que se obtiene al seguir este proceso de evaluaciones es la exclusión del propio sujeto del síntoma que retorna una y otra vez, con su particularidad y su real inaprensible.

Esta falta de atención es suplida con medicamentos, puesto que la industria farmacéutica se introdujo en los procesos evaluativos por las comparaciones entre los efectos de las diferentes psicoterapias sobre un determinado trastorno con los efectos que tienen los medicamentos sobre los mismos.

La medicación es parte de la biología psiquiátrica (neurociencias), esta última explica la acción y el efecto de los medicamentos en el cerebro humano, sin embargo, no provee una explicación de las causas que originan los trastornos mentales. En tanto que los psicoanalistas trabajan en reintroducir la dimensión del sujeto, sea de forma particular o dentro de una institución, bordeando y laborando el núcleo de la problemática causante de los trastornos mentales que padece el sujeto.

Esta medicación en el campo de la salud mental infantil también alcanza al ámbito escolar y es atribuida al enfoque organicista. Se caracteriza por buscar la causa de los mal llamados problemas de aprendizaje dentro de las disfunciones neurológicas relacionadas con el desarrollo del sistema nervioso central, este enfoque suele englobar todos los casos que estudia dentro de las categorías de dislexia y disfunción cerebral mínima, y su efecto es segregativo dentro de las instituciones educativas.

2.8. La Segregación

El término indica la acción de expulsar de un grupo a uno de sus componentes, basados en ciertos criterios de “normalidad” que el elemento excluido aparentemente no posee. Esta acción se realiza con la finalidad de preservar el normal funcionamiento del grupo o conjunto.

En las instituciones educativas el fenómeno de la segregación está basado en la diversidad de los escolares en cuanto a su capacidad para aprender y en cuanto a su motivación y su interés por aprender. En base a estas dos variantes de la diversidad, se clasifica a los alumnos en diferentes categorías, tildando de deficientes a quienes no se adecuen al patrón establecido, hoy se denomina a la deficiencia como necesidades educativas especiales.

Diversidad, es un término ambiguo, por ello los maestros en su labor lo han asimilado como un referente muy amplio, que se encarga de abordar todas las diferencias que se suscitan en la escuela: a nivel de conocimientos, ritmos de aprendizajes, de particularidades, diferencias sociales, étnicas y culturales y discapacidades físicas o psíquicas.

La llamada diversidad es en muchos casos la forma de ocultar que hay en juego modalidades de goce irreductibles, resistentes a la pacificación por la palabra, tanto de los sujetos de la educación como de los agentes de la educación. Mientras más fuerte es la homogenización, lo irreductible se hace más resistente e insoportable. El aporte que ofrece el psicoanálisis consiste en dar una orientación sobre lo real del goce contemporáneo, proponiendo un tratamiento de ese goce nocivo, no exclusivamente por la norma sino teniendo en cuenta el punto de acceso, de locura que toda norma contiene.

En la actualidad se trata de no excluir a nadie en ningún ámbito, la escuela no es la excepción, y con el afán de llevar a cabo esta tarea, se reintroduce en ella los diversos problemas familiares y sociales, y muchas veces la institución educativa no cuenta con los recursos para afrontar estas situaciones, ni tampoco cuenta con el interés de los participantes (profesores, padres y alumnos) acrecentando así la

problemática. De esta manera el tema de la diversidad se transforma en un síntoma que evidencia el malestar de los profesionales.

En este afán de no excluir, se da una homogenización de las diferencias, perdiendo estas su especificidad y en las escuelas no hay un trabajo adecuado para las mismas. Las instituciones educativas tienen una demanda social más amplia que abarca todo tipo de diferencias: sociales, familiares, psicológicas, culturales, etc. Unas que le son propias y otras que no le competen.

Hay que aclarar que no toda diferencia es sinónimo de segregación. Los discursos como el social dominante tienen efectos y estos producen un resto, que es lo que se segrega. Lo segregado es lo que se excluye, que a diferencia de lo marginado queda en un exterior muy particular.

En lo referente a la educación se puede hablar de una segregación social en el sentido amplio del término, sin embargo, también hay mecanismos de segregación dentro de la propia institución, en consonancia con los sociales. Un mecanismo tradicional de segregación es la expulsión, dejar fuera a uno o ciertos alumnos de las instituciones educativas, sin embargo, actualmente se maneja con una modificación, puesto que comienza a ser cada vez más común la exclusión al interior de los dispositivos bajo diferentes formas de control. Esto hace alusión a los alumnos que permanecen en el interior del sistema educativo como analfabetos funcionales, generando en muchas ocasiones altos grados de violencia que conllevan una pérdida absoluta de la autoridad de los profesores.

Las prácticas educativas actuales en conjunto con el saber científico, promueven una legalidad de la exclusión a través de aquello que una gama de especialistas como médicos, psicólogos y pedagogos diagnostican como fracaso escolar.

El fracaso escolar está asociado a los llamados “trastornos de aprendizaje”, los cuales posibilitaron los primeros encuentros entre psicoanálisis y educación, recayendo en el síntoma el interés psicoanalítico.

El trastorno del fracaso escolar es un factor segregativo que se produce de forma cada vez más extensa y sistemática, que hace eco con lo dicho por Freud en su afirmación de lo imposible de la acción de educar. Frente a esto el psicoanálisis intenta hacer un síntoma de ese imposible, sin dar mayor importancia a las deficiencias que supone la ciencia a los sujetos.

La segregación es uno de los problemas más importantes de esta época, producto de la relación entre el avance de la ciencia y las consecuencias en las estructuras sociales a causa de su progreso, que hace de ella el amo moderno que dispone de un “modo de ser” y de producir “tipo” en donde las particularidades de cada uno y las de su grupo étnico o social desaparecen. La ciencia se propone como un ideal la producción de sujetos idénticos y transparentes cuyas elecciones están predeterminadas para evitar las sorpresas, los misterios, las angustias y las fallas. De esta forma, ya no hay cabida para el deseo. El sujeto pierde su estatuto de ser hablante para caer en el estatuto de objeto de manipulación por parte del mercado, homologable a cualquier objeto producido por la tecnología. Un “Para todos un mismo goce” es equivalente a plantear que estamos ante “el niño generalizado”. Cualquiera que se salga de esos parámetros es segregado y en el caso de los “niños problemas”, terminan separados del resto y fácilmente enviados a “escuelas especiales” y programas especiales y quién sabe, al consultorio del psicoanalista.

Es un hecho que en la actualidad en la medida que los sistemas escolares se han vuelto más exigentes, con la producción de todo tipo de evaluaciones estandarizadas en otras latitudes e impuestas bajo la égida de la globalización hacen parecer como “fracasados” a muchos niños y adolescentes que en sus entornos particulares, se muestran dispuestos e inventivos y para quienes la escuela es una camisa de fuerza que impide la utilización de sus caudales de originalidad y creación.

Pero ese no es un problema actual aunque las coordenadas que apreciamos en esta época hacen más evidentes las dificultades de una de las prácticas que Freud llamó imposibles: educar. Desde luego que la promesa educativa ha cambiado con la época, pero lo que cabe resaltar en este ámbito, desde la perspectiva del Psicoanálisis, es que si la educación promete éxito y el bien, de entrada ya es un poco mentirosa,

porque para que el sujeto acepte ser educado debe de estar mortificado por los significantes que le fueron dichos y por las cosas imposibles a decir, que no pueden ser simbolizadas y que no ceden a la lógica de las asignaturas o de los planes de estudios. Entonces, la oferta educativa está construida sobre un decir o promesa que no puede sostenerse en su totalidad y es en ese punto de fuga, punto de real donde se alojan los síntomas de los niños, los maestros y la institución escolar.

Si los síntomas de los niños de antaño se los vinculaba a las medidas coercitivas y disciplinarias o sea al campo de la represión, en la actualidad y con la puesta a punto del imperativo "todos a gozar", o un "mundo sin límites", nos encontramos con niños con cuerpos desregularizados, como ADHD o trastornos de lenguaje cuando los niños rechazan su proceso de inserción en el lenguaje. Con esos nombres se circunscribe la angustia que se genera por las condiciones que subyacen a la dificultad y los niños y adolescentes rápidamente son terapizados y medicalizados y lo que es peor, pronosticados en general, con algún destino que signa un futuro de exclusión.

Pero no olvidemos que, al ser los niños los "diagnosticados", la institución educativa queda salvaguardada sin preguntarse si a lo mejor sus propuestas deben de ser mejor pensadas a la luz de los deseos de los educandos que se encuentran atravesados por las nuevas condiciones de la modernidad, que marca ritmos diferentes de actividad. El actual es un mundo rápido que requiere que los niños coman rápido (fast food), duerman rápido (sin cuentos y conversaciones), digan rápido lo que les pasa (la famosa calidad de tiempo) y luego se les pide que se sometán a los tiempos lentos y reposados de las ocho horas de clase.

Los nuevos diagnósticos hacen pensar al cuerpo exclusivamente como un conjunto de órganos. Para el psicoanálisis, esto es el origen de un malentendido: un niño puede desplazarse por el aula y puede estar escuchando perfectamente al maestro, otro puede estar sentado en silencio y mantenerse "en la luna". Freud fue el primero en preguntar qué sentido podía tener un síntoma para un sujeto. Lacan enfatizó cómo el goce desregulado del cuerpo podía, por la asunción de una imagen,

producir una unidad de percepción desde donde una realidad puede ser percibida, habitada y elaborada.

Es posible que el maestro pueda liderar un proceso de transmisión educativa que incentive el proceso de autonomía de los sujetos vinculada a favorecer el proceso de la toma de decisiones para la vida, porque aun hoy, es fundamental responder a la necesidad de saber orientarse en un mundo de transformación.

CAPÍTULO III

ADECUACIONES CURRICULARES

3.1. ¿Qué es la educación?

Existen diferentes perspectivas sobre qué es la educación y cuál es su finalidad, a continuación se examinarán algunas conceptualizaciones.

Kant la plantea como un problema al que se enfrenta el ser humano, puesto que debe enfrentarla y gobernarla, afirmando que el hombre llega a ser tal en la medida que es influenciado por la educación, educarse es un modo de perfeccionamiento humano. Para ello la educación cuenta con la disciplina que reprime la animalidad, lo “instintivo”, y la instrucción, que consiste en la transmisión del conocimiento de una generación a otra. Así para Kant la educación es más que una simple necesidad, es una responsabilidad moral ineludible, ya que solo mediante esta se podría alcanzar la perfección humana.

El mismo autor plantea que un individuo es susceptible de ser instruido mecánicamente o ser realmente instruido, siendo lo verdaderamente importante que el educando aprenda a pensar, así, la educación se constituye en una herramienta para la libertad. Kant señala que los encargados de la educación deben ser los conocedores más ilustrados, personas de sentimientos grandes que se interesen por un mundo mejor.

Para Hegel, el sujeto debe ceder goce para acceder al aprendizaje, por lo tanto un niño aprende porque tiene la voluntad de hacerlo y no solo porque el mundo exterior se lo pide. La importancia de la educación está entonces en que el ser humano ilustrado puede capacitar su naturaleza para todo, siendo capaz de desarrollar su ser en acto y teoría, y alcanzar un actuar ético en el transcurso de la vida.

Durkheim afirmaba que la educación es la acción ejercida por los adultos sobre los niños que no están todavía maduros para la vida social, siendo su objetivo desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que

requieren en él tanto la sociedad como en el ambiente específico en el que se circunscribe. La educación forma al hombre en referencia al ideal de hombre que tiene la civilización, entendiéndose este ideal desde lo que se sobreentiende de lo intelectual, físico y moral.

3.2. Función de la escuela

Para el psicoanálisis lo que está en juego en el proceso educativo es la subjetividad del niño. Sin desconocer, por supuesto, que la transmisión de los conocimientos que da la escuela son importantes para la vida de los alumnos. Lamentablemente en los salones de clase no hay espacio para la individualidad de los chicos. Conectarse con la subjetividad de cada alumno en un aula no es tarea sencilla debido a que no existe un método general para lograrlo. En cada caso el maestro tendrá que inventar un modo diferente de acercarse a sus pupilos.

La escuela de hoy, lejos de ser un lugar donde se propicie la transferencia, se ha tornado en un ambiente persecutorio ya que los nuevos valores de la educación son un “para todos”, lo que produce un borramiento de la individualidad de los sujetos. Los niños actualmente se encuentran atrapados entre la seducción y el castigo como método educativo tanto en su familia como en la escuela.

Los alumnos deben apropiarse de una compleja serie de regularidades que presenta el régimen de trabajo escolar. El trabajo escolar implica una distribución de tareas y responsabilidades así como detalladas reglas sobre los espacios, tiempos y recursos que se utilizarán en la consecución de las actividades. Estas disposiciones son la base para el control de la excelencia que aplican a todas las instituciones escolares, su cumplimiento o su desobediencia define la permanencia o exclusión de un sujeto de la escuela.

Las instituciones educativas pueden aportar algo al niño en su proceso de estructuración como sujeto, activando la curiosidad del alumno para que pueda reconocer e implicarse en sus problemáticas y busque un modo de sobrellevarlas.

A continuación algunos puntos a considerar si se pretende enlazar al niño con su subjetividad dentro del marco escolar:

- a) La perfecta relación no es posible, porque siempre lo subjetivo se escapa. Se debe trabajar de la mejor forma posible para no tener que llegar a límites excesivos. La escuela educa, pero no todo es educable y en cada caso el consentimiento y el límite por parte del sujeto se juegan de manera diferente.
- b) No clasificar ni segregar, porque puede provocar un fracaso escolar en ese sujeto y más aún cuando la escuela es el lugar de una transmisión a un grupo amplio. Las coordenadas de este modelo de institución educativa se construyeron sobre una cierta homogenización por clases para alcanzar el ideal laboral que correspondía.
- c) Hay que ayudar a relanzar la transferencia de los profesionales con su propio discurso (procurar que se conecten con su vocación, con su deseo) porque, en última instancia, se trata de que cada uno haga lo mejor posible su tarea para albergar la particularidad del sujeto, que es a lo que este tiene derecho.

3.3. La Familia, el Niño y la Escuela

El desenvolvimiento y desempeño de un niño dentro de la escuela, no es responsabilidad exclusiva de la institución escolar, la familia también toma parte en esta empresa que busca el aprendizaje y la socialización del niño.

Debe existir una dialéctica familiar adecuada, para una apropiada adaptación del niño a los procesos sociales. Cuando hay una concordancia entre los lugares y las funciones que ocupan los miembros de una familia se establece la dialéctica familiar.

Según el psicoanálisis, la familia es un conjunto de funciones: de la madre, del padre, del niño y sus hermanos. En lo que se refiere al padre su función más importante es ser una referencia de autoridad, representar la ley.

La función de la madre es doble, por una parte vincula al niño como producto de una historia amorosa de ella como mujer de un hombre (el padre del niño) y por otra debe soportar la separación de ese hijo (su falo), en ganancia de los deseos particulares del niño.

La familia produce una función simbólica en la educación y socialización del niño a la cual debe acoplarse la escuela, dando paso a la aparición de los lugares de la madre, de la ley paterna y de los hermanos, soportados por la función escolar en cada niño. Por ello cuando no se tienen en cuenta las particularidades de cada alumno, sumado al hecho de que como todo ser humano, el niño tiene un inconsciente ineducable, resultan verdaderas las quejas de los docentes, acerca de la tarea imposible de educar a todos los niños por igual.

Cierto es que el niño no puede elegir a su familia, sin embargo, si puede elegir de modo inconsciente como posicionarse en ella y en la vida con los demás, lo que a su vez implica la elección de un lugar que lo diferencia de los demás compañeros en su escuela: como el mejor alumno, el chismoso, el terrible, el líder, el cómico, el curioso, etc. Dada su elección inconsciente, en algunas ocasiones el lugar elegido por el niño le trae dificultades en su relación con los demás y también en sus relaciones con el saber escolar.

Si un niño presenta problemas de conducta o en su aprendizaje, es porque algo quiere decir, hay un mensaje cifrado en estas manifestaciones, los maestros al reconocer esta situación, tienen la responsabilidad de comunicarlo a la familia del niño, con el objetivo de que sus padres tomen las medidas necesarias o asistan a un tratamiento psicológico donde el niño pueda encontrar una solución si el caso así lo requiere. El docente solo tiene que dar su voto de confianza a la capacidad del niño para resolver sus dificultades.

Al apostar a la subjetividad del niño, efectuando un contrato de palabra, que implique la frase: “puedes contar conmigo”; permitirá la búsqueda de solución del

problema desde el niño. La palabra encuentra su peso cuando se hacen pactos en donde los problemas que se tienen en la escuela deben ser tratados, mediante el dialogo como en una familia, la misma que en conjunto con la escuela deben adoptar al niño en su seno y acompañarlo en su difícil camino del aprendizaje escolar y en el proceso de su socialización.

Es un hecho común saber de la crisis de la familia en la sociedad actual, fenómeno que se genera como producto de la democratización y liberalización de los vínculos, un aumento del individualismo y una fragilidad de los ideales, dificultando así la continuidad de los vínculos familiares.

No obstante, la tradición familiar y la crisis no tienen una relación reciente, por el contrario, nunca ha existido un pasado utópico donde la tradición no tuviera problemas, a la luz de la historia la familia bajo determinadas circunstancias ha carecido de estabilidad.

La modernidad presenta hechos antagónicos que combinados resultan en paradojas, por ejemplo está la liberalización de los vínculos, y por otro lado aparece un control social aplastante y una idealización del amor de pareja. La complejidad de los hechos es tal, que una mayor idealización de la pareja no asegura su estabilidad en todos los casos, ya que es muy común presenciar el abandono de una relación considerada obsoleta para sustituirla por otra a la que se le atribuye más valor, marcada diferencia con el pasado, en donde un mal matrimonio se aceptaba como un hecho normal con otro tipo de compensaciones.

Con el precedente antes expuesto, se confirma que la familia siempre ha estado en crisis de un modo u otro y no por razones contingentes o históricas, sino por su propia naturaleza. Esta naturaleza no alude a lo que normalmente se entendería por este término, sino que hace referencia a una naturaleza discursiva, social, política, económica, etc.

La antropología sostiene que la institución familiar cambia de forma, tamaño, estructura, así como de normas, a medida que tiene que adaptarse a nuevas

situaciones sociales, económicas o políticas. Hecho que puede comprobarse en los momentos de grandes crisis.

El psicoanálisis en su perspectiva, plantea que si familia y crisis son indisolubles, ello es porque la familia se constituye en sí como respuesta a algo que es más que una crisis: una imposibilidad estructural. Dicho de otra forma, la familia funciona de entrada como una suplencia a un modo de relación afectado por una imposibilidad estructural, esta última expresada en las palabras de Lacan en el Seminario 20 “Aún”: “la relación sexual no existe” (1981, p.46) entonces la familia es un modo de suplencia frente a la inexistencia de la relación sexual. Así la familia al estar construida en torno de este agujero central, siempre presentara crisis.

La visión de la familia como suplencia puede complementarse añadiendo que se trata de un síntoma, siguiendo los aportes de Lacan y Miller se puede entender esta definición como formas de anudar aquello que de entrada esta desanudado, en otras palabras, un síntoma es un modo de anudamiento entre real, simbólico e imaginario y por ende una forma fundamental de respuesta a la inexistencia de la relación sexual.

El psicoanálisis habla de la familia desde la perspectiva de lo sintomático. El complejo de Edipo fue el aporte que dio Freud al estudio de la familia, y se suscitó porque sus pacientes hablaban de algo que no iba bien allí, y ese no ir bien tenía que ver con sus propios padecimientos. Por su parte Lacan sobre el síntoma dice, que ese no ir bien del síntoma es la única forma en que algo puede ir de un modo verdaderamente estable. Y esto porque los síntomas contienen una fuente interna de estabilidad al estar intrínsecamente relacionados con la repetición.

Lacan en su escrito “Los complejos familiares”, establece una relación entre las formas predominantes de los síntomas neuróticos y factores específicos de la civilización, por ejemplo el “declive de la imago paterna”. En otras palabras, los síntomas individuales y los síntomas de la familia en lo social están estrechamente articulados.

La diferencia entre lo que hoy ocurre y lo que ya había ocurrido anteriormente con respecto a la familia es la visión de un desanudamiento, debido a que un marco

discursivo preestablecido no proporciona al sujeto un apoyo para la distribución de lugares y funciones. La reconstitución del nudo corresponde al trabajo del sujeto, con los recursos de que dispone, es decir, principalmente los que corresponden a su elaboración sintomática propia.

Más allá de los cambios sociales modernos, para el psicoanálisis lo primordial en la función de la familia es "lo irreductible de la transmisión de un deseo que no sea anónimo" y la influencia de este sobre un organismo vivo para transformarlo en un sujeto humano.

Al respecto de la formación de la familia Freud en "El malestar en la cultura" aseveraba lo siguiente:

El establecimiento de la familia se articuló con el hecho de que la necesidad de satisfacción genital (...) proporcionó al macho una razón para mantener consigo a la hembra o más específicamente a los objetos sexuales, mientras que las hembras, al no querer separarse de sus crías, se vieron obligadas a permanecer junto al macho más fuerte, en interés de sus vástagos. (1985. Pág 97).

Por su parte Miller en su texto "De la naturaleza de los semblantes" concluye que Freud explica la génesis de la familia desde el punto de vista del varón y desde el de la mujer:

Ubica, para los dos, en el origen de la familia el *rechazo a la separación*. En el hombre es rechazo a separarse de una mujer mientras que la mujer se niega a alejarse de esa parte de ella misma que estuvo separada de ella, a saber, su hijo. (2002. Pág 130-131).

Se puede apreciar que el amor que fundó a la familia sigue activo en la cultura, como la no renuncia a la satisfacción sexual directa o con una modificación como lo es "la ternura de meta inhibida", puesto que ambas conservan su función de ligar entre sí una mayor cantidad de seres humanos. Sin embargo, Freud indica que el amor se contrapone a los intereses de la cultura y la cultura amenaza al amor imponiéndole limitaciones. Dicha discordia entre el amor y la cultura se manifiesta a

través del conflicto entre la familia y la sociedad: la familia no quiere desprenderse del individuo y mientras más cohesionados sean sus miembros, con más fuerza se segrega de otros individuos, tornando más complicadas sus relaciones con el círculo social. En otras palabras, a mayor cohesión dentro de la familia, mayor segregación con la comunidad por fuera de la familia.

La idea de la familia como rechazo de la separación, además de suponer una disimétrica falicización para hombres y mujeres, puede leerse desde los conceptos de alienación y separación de la causación del sujeto que formaliza Lacan. Estas dos operaciones retoman y dan forma a los conceptos freudianos de identificación y pulsión.

Blanca Sánchez en su texto: “La familia entre ficción y función”:

Se encuentra así dos vertientes, la del significante y la del goce, a partir de las cuales la familia para cada sujeto puede ser entendida como el rechazo a separarse de los significantes amos que provienen de su familia, el apego a las condiciones de goce elaboradas en la familia, es decir, el rechazo a separarse del objeto. (2006. Párrafo #6)

La misma autora en el texto ya mencionado, refiere:

La familia puede ser pensada como ficción y como función cuando se ubican en su definición las operaciones de alienación y separación, y la familia como función sitúa justamente las dos vertientes mencionadas anteriormente la del significante y la del goce. (2006, Párrafo # 1).

Al referirse al goce que se juega en la familia, así, ubicar lo que resta de la novela a partir de la cual se construye la familia para alguien implica tratar de situar en la familia lo más pulsional. Una primera aproximación sería circunscribir qué de la trama familiar está enlazado al fantasma y al superyó, es decir, con el goce que se presenta cifrado en los significantes familiares lo que implica su conservación. (2006, Párrafo # 39).

El recubrimiento del punto donde la pulsión queda fijada parece estar a cargo del amor que se tienen entre sí los miembros de una familia, es decir, a los objetos

familiares o a las condiciones de amor elaboradas en el seno de la familia. Dicho de otro modo, la novela familiar encubre con un velo de ficción que da sentido a la vida de un sujeto, el goce que depara la familia, lo cual la transforma en un obstáculo para que un sujeto abandone su causa familiar y la sustituya por una propia, lo que conlleva al aplastamiento del deseo de un sujeto.

A cerca de la familia y el fantasma, Sánchez, Blanca en el texto: “La familia entre ficción y función” dice:

El fantasma se presenta como una respuesta que el sujeto construye frente a la pregunta por el deseo del Otro, en ese sentido, el lugar desde donde el sujeto comienza a descifrar este deseo lo constituye la familia, desciframiento que es la pregunta por el deseo del Otro. Así tratando de ubicar alguna articulación entre la familia y el fantasma, se debe reconocer la función que cumple en cada cual el deseo de sus padres, pues el fantasma como respuesta al deseo del Otro no se da sin el planteo de cuál es la relación del Otro, encarnado en los padres con su propia falta y su propio deseo. (2006, Párrafo # 42).

Cuando se plantea, qué de la familia se juega en el fantasma, deja entrever una encrucijada entre real y ficción, puesto que, el primer acceso que se puede tener de lo real es a través del fantasma, y este último al considerar a lo real como lo que excluye al sentido, como lo que no tiene ley, quedaría del lado de la ficción. (2006, Párrafo # 45).

Entonces toda familia transmite el malentendido. Esa transmisión y el tratamiento que puede hacerse en la familia del malentendido no se puede pensar sin tomar en cuenta la relación de aquellos que encarnaban la función paterna y materna tenían con la castración y la sexualidad femenina, acerca del malentendido estructural. (2006, Párrafo # 53).

Se puede apreciar que la familia es el lugar de constitución subjetiva transmitida y que dicha transmisión es cuestionada al interrogar en primera instancia al deseo de los padres, ubicando al niño en valor del síntoma que divide a los padres.

Una ya mencionada característica de la época actual es la escasa oportunidad que tienen los niños para establecer intercambios simbólicos con sus mayores (lo cual les permite sostenerse cuando afrontan dilemas en sus existencias) debido a la gran cantidad de tiempo que pasan solos. Frente a la falta de guía y de autoridad, surge una demanda contradictoria hacia los niños, se les exige madurez, independencia y responsabilidad.

Hay una marcada confusión entre la independencia física y la independencia emocional que debe manejar un niño, desapareciendo de esta forma el referente simbólico que permite estructurar la vida de un niño cuando comienza a encarar los enigmas de la sexualidad y los de la inscripción social. Los niños de cierta edad dependen principalmente de un adulto, no en cuanto a la supervivencia, sino en la escucha, el respeto, las normas y el afecto que permitan una forma de transmisión esencial en el contexto de lo humano.

Con la finalidad de explicar la interrelación existente entre el niño, su familia y la escuela, se relatará a continuación dos casos que atendí en el marco de mi consulta clínica.

3.4. Caso R

R es un niño de nueve años de edad en el momento que acude a la consulta, el motivo de la misma es la agresividad que manifiesta con sus compañeros y con su maestra. Está en quinto año básico.

La madre de R es quien lo acompaña durante las consultas, esta relata que previamente su hijo estuvo en un tratamiento psicológico que fue suspendido y que no alcanzó los resultados esperados.

Algunas de las acciones que han conseguido que R sea catalogado como “anormal o atípico” en su escuela, son: dar patadas y puñetes a sus compañeros y compañeras, contestarle en tono airado a su maestra. Es necesario acotar que el niño mantiene un buen promedio en lo que respecta a sus calificaciones, el problema recae únicamente en su conducta.

Aproximadamente desde hace un año el niño manifiesta esta conducta agresiva. Al indagar en sus antecedentes familiares, se pudo conocer que R vive con su madre y con la actual pareja de esta última, el padre biológico no vive con ellos, y casi no comparte tiempo con su hijo. De igual manera, debido a sus ocupaciones laborales, la madre pasa la mayor parte del tiempo fuera de casa. Adicional a este hecho cabe recalcar que R no mantiene una buena relación con su padre biológico.

Al consultar a la progenitora sobre los métodos de corrección que aplica con su hijo, ella menciona que lo castigan pegándole y privándole de las cosas que le gustan.

En la mayor parte de los casos los problemas conductuales que manifiestan los niños en la escuela, están estrechamente relacionados con su vida familiar, es decir, que se debe atender los dos ámbitos por igual, el escolar y el familiar. Generalmente cuando se resuelven las problemáticas familiares también hay una mejora en las conductas que presentan estos niños en las instituciones educativas, lamentablemente en nuestro medio, este precepto no se cumple, y a duras penas los psicólogos en las escuelas atienden el problema a medias, enfocándose solo en el ámbito escolar.

En este caso era fácil deducir, que si el paciente no tenía buenas relaciones con su familia, no contaba con una base o modelo para que sus relaciones en la escuela fueran exitosas. Por lo tanto el objetivo principal del tratamiento se constituyó en mejorar las relaciones del niño con su familia. Para conseguir esta meta, la madre tenía que posicionarse como una figura de autoridad para su hijo y en lo que respecta al padre había que sacarlo del lugar idealizado en que el niño lo tenía.

R tenía que interiorizar orden y límites, sin embargo, esto tenía que darse mediante un proceso gradual y no apresurado. Al escuchar al niño, sus principales quejas consistían en que sus compañeros de aula se burlaban de él y le ponían apodos, y que no recibía atención por parte de su madre, frente a la primera situación el paciente reaccionaba de forma violenta con sus compañeros, golpeándolos, en tanto que frente a la segunda se molestaba, se ponía a llorar y hacía reclamos a su madre.

El paciente también comentó que su profesora no lo tomaba en cuenta cuando él se dirigía a ella en ciertas ocasiones, hecho que molestaba a R y terminaba reaccionando en la misma forma que lo hacía con su madre. La progenitora del niño pasaba mucho tiempo fuera de casa por su trabajo, ya que era ella la que mantenía el hogar, el padre de R no aportaba económicamente. Indagando un poco más en el contexto familiar, se descubrió que el paciente pensaba que su madre era la culpable de la separación de pareja, motivo por el cual el niño estaba resentido con ella y descargaba toda la frustración que sentía mediante los reclamos y pataletas que hacía.

R no podía soportar el hecho de ser ignorado ya sea en casa o en la escuela, sin embargo, el reclamo que elevaba el niño tenía el trasfondo de la frustración que sentía por la separación de sus padres, por ello se trabajó con la progenitora y su vástago en este aspecto. A medida que avanzaban las sesiones R se pudo dar cuenta que su madre no había sido la causante de la separación y que no era justa ni necesaria la forma de reclamar las cosas que tenía para con ella. La situación con la maestra en la escuela no era más que una réplica de lo que sucedía en casa y un desplazamiento de los sentimientos negativos del paciente.

En un principio se le dio a R la opción de desfogar la frustración y rabia contenida mediante el uso de una pelota, la cual podría aplastar con sus manos en los momentos en que sintiera coraje, con la finalidad de que canalizara sus emociones y lograra tranquilizarse. El paciente aplicó este método en el momento en que sus compañeros lo molestaban, y según su propio testimonio y el de su madre, había obtenido resultados satisfactorios, ya que, no volvió a tener peleas en la escuela.

En lo que concernía a la relación con su profesora, iba mejorando, puesto que R entendió en las sesiones con la psicóloga, que la maestra no tenía las mismas obligaciones que su madre para con él y que no tenía sentido seguir exteriorizando los sentimientos negativos que traía de su hogar en la escuela. Así para la última sesión, la mamá del niño contó que R ya no tenía problemas de comportamiento en la escuela ni en casa.

A pesar de que se citó al padre del paciente para que sea parte del tratamiento del niño, este nunca asistió a las sesiones. R pensaba que su padre era una víctima, que él no tenía responsabilidad alguna en la separación de pareja. Según la madre, su hijo presentaba una actitud similar a la de su ex pareja y padre del niño, es decir, que el padre no constituía un buen modelo, sin embargo, en el transcurso del tratamiento el niño pudo reflexionar y caer en cuenta que la atención de su padre estaba centrada en otras cosas y que estaba bien que él lo quisiera, pero en realidad no había hecho mérito alguno para estar en el lugar en el que el niño lo había situado y que no valía la pena imitar su comportamiento, de esta forma R dejó de parecerse a su padre y de sentir pena por él.

Uno de los últimos pasos en el tratamiento fue construir junto con el paciente un cronograma de actividades, responsabilidades y derechos para cada día de la semana, con la finalidad de que interiorizara ley y orden. A medida que fue cumpliendo con este horario la madre aseveró que su hijo se estaba haciendo más responsable, ya no reclamaba en la misma forma las cosas, que era ordenado y que ya no tenía problemas en la institución educativa. Ante esta situación, se decidió dar por terminado el tratamiento, pues tanto la madre como el paciente habían mejorado su relación, el niño aprendió a manejar sus emociones y expresarlas adecuadamente en su casa y en la escuela.

3.5. Caso Wilder

Wilder tenía siete años cuando llegó a la consulta acompañado de su madre y de su padrastro, quienes afirmaban que el niño tenía múltiples problemas conductuales, entre estos se encuentra el mal comportamiento que registraba en la escuela y que estaba a punto de costarle la expulsión de la institución educativa. Tanto la madre como el paciente eran originarios de Colombia, la progenitora tenía aproximadamente tres años viviendo en Ecuador, su hijo en cambio tenía poco tiempo en Ecuador.

El paciente hacía caso omiso a las órdenes de su profesora y de cualquier otra autoridad dentro de la escuela, algunas de las conductas inadecuadas eran: salirse del

salón de clase sin previo aviso, agarrarse a golpes con los compañeros dentro del aula o en el patio, robarse ciertas cosas de los amigos sobretodo el dinero, tratar de besar y tocar a la fuerza a sus compañeras y a las demás niñas de la escuela, arrojaba las pertenencias o las mochilas de los otros niños fuera del salón. A más de los comportamientos ya descriptos, Wilder tenía bajas calificaciones.

Los métodos de corrección de la escuela para las conductas que presentaba el paciente se limitaban a bajar aún más sus calificaciones, la maestra le gritaba constantemente aunque no hubiera un mal comportamiento de por medio, también era común que sentara a Wilder en un rincón de la clase de espaldas a sus compañeros, o lo dejaba fuera del salón de clase durante un determinado tiempo. Por su parte la madre y el padrastro del paciente habían llamado su atención de forma verbal, lo habían privado de cosas que le gustan y lo castigaban físicamente sin que nada de esto al parecer surtiera el menor efecto.

Los profesores y compañeros del paciente comenzaron a excluirlo de casi todas las actividades que se realizaban, situación que ahondó la preocupación de los padres, Wilder continuaba asistiendo a la institución educativa, sin embargo, era como si fuera un fantasma (término que él mismo acogió al escucharlo de sus maestros en referencia a él) que sólo recibía algo de atención cuando realizaba alguna de las conductas irruptivas ya mencionadas, estaba siendo confinado a una indiferencia casi total de la escuela, no se había cumplido la amenaza de expulsión, empero, el paciente vivía en aislamiento, hecho que provocó que su mal comportamiento se repitiera con más frecuencia.

Se puede apreciar cómo ante el fracaso de los métodos de corrección (si así se los puede llamar) o las amenazas, llega por extensión el desligamiento o desentendimiento de profesores y autoridades para con los alumnos que presentan ciertas problemáticas dentro de la institución, y con esto no se quiere decir que es exclusividad de la escuela la crianza y corrección de los niños que a ella acuden, sino que no ayudan a los padres a resolver estas situaciones, cuando el trabajo debería darse en conjunto, ignoran a estos niños, así sólo acrecienta el problema (de igual

manera hay muchos padres que no se implican en las problemáticas escolares de sus hijos, creyendo que la escuela es la única encargada de aquello

En un primer momento del tratamiento se pensó que el niño estaba atravesando un proceso de adaptación natural al nuevo medio en el que se encontraba, ya que apenas llevaba siete meses viviendo en Ecuador, por lo tanto se recomendó a los padres que tengan paciencia y que ayuden a Wilder a socializar (llevarlo al parque, que forme parte de actividades deportivas en su barrio, inscribirlo en actividades extracurriculares) con todas las personas que se encuentran en su medio, especialmente con los niños de su edad. Otro punto que se trabajó desde el comienzo, fue tratar de mejorar las relaciones familiares, especialmente había que ubicar a la madre dentro de su rol y sus respectivas funciones, puesto que para el niño, su progenitora era alguien a su mismo nivel, situación que se veía reforzada por la conducta sobreprotectora de la madre.

Paralelamente al trabajo que se realizaba con la familia del paciente, se mantuvo algunas conversaciones telefónicas con la maestra de Wilder, en las cuales, la docente pudo expresar su malestar y la perspectiva que tenía del problema, a su vez se crearon en conjunto con la psicóloga algunas formas de intervención para los momentos en que el niño demostrara una conducta inadecuada en el salón de clase. Las indicaciones fueron las siguientes:

- Se sugirió cambiar el tono y la forma en que la maestra se dirigía al niño verbalmente, se suprimieron los gritos.
- Al ser Wilder el único niño que recibía castigos en su grado, se pidió a la maestra que trate a todos sus alumnos con equidad, es decir, que tomara medidas correctivas con todo aquel que lo ameritaba.
- En lugar de sacar al niño del salón de clase y dejarlo en algún lugar de la escuela, se averiguo si había alguien en la institución educativa con quien Wilder tuviera cierta afinidad, en este caso fue el conserje, a quien se le solicitó que acompañara al niño a caminar y conversar en los momentos en que presentara comportamientos irruptivos que la maestra por una u otra razón no podía manejar en ese momento.

Los cambios en la conducta del paciente, tanto en su casa como en la escuela, comenzaron a notarse en el momento en que su progenitora tiene un cambio de actitud y deja de sentir lastima y culpa por haber dejado durante tres años a su hijo en Colombia al cuidado del abuelo materno. A partir de ese momento se le exige a Wilder cumplir con sus obligaciones en casa y en la escuela, para esto se construyó en conjunto con la psicóloga un sistema equitativo de derechos y obligaciones para cada miembro de la familia, en el cual se contemplaban sanciones para todo aquel que no cumpliera con sus obligaciones.

A pesar de todas las problemáticas conductuales que presentaba el paciente, se pudo encontrar la vía para empezar a resolver el ya mencionado comportamiento irruptivo, una de las cosas que ayudo a Wilder fue que empezó a recibir el mismo trato en su casa y en su institución educativa, de esta forma, el niño comenzó a sentir que formaba parte de ambos grupos, lo que minimizo notablemente su mal comportamiento, al punto de que en las últimas sesiones ya no habían quejas referentes a sus conductas.

3.6. El Maestro

El maestro socrático es un ignorante docto. La posición sostenida por Sócrates en las discusiones que tenía con sus interlocutores, consistente en el reconocimiento manifiesto de la propia ignorancia sobre los diversos temas a abordar, es el elemento que le permitía cuestionar todas las certidumbres y poner todos los prejuicios en duda. Por ejemplo, cuando se le pregunta si la virtud se puede enseñar, él va a contestar con otra pregunta: ¿Y qué es la virtud? Le realizan una pregunta en la que se supone su conocimiento sobre la virtud, y él se ubica en la ignorancia yendo un paso atrás. Antes de preguntarse por si se puede enseñar, primero es necesario saber qué es la virtud. Así Sócrates ubica a la ignorancia en el punto de partida de su posición de maestro.

Sócrates manifestaba una posición radicalmente contraria a la idea que se puede tener de un maestro, que es quien sabe lo que enseña. Por eso, al seguir su enseñanza, se debe decir que la posición del maestro ante el saber es de ignorancia,

con la idea de que es el punto de partida para construir cualquier saber. Si ya se supiera, no habría necesidad de preguntarse más por el conocimiento. Si no se sabe, hay lugar para desear saber.

El punto de partida es la ignorancia; y el camino, la construcción del saber. Lo que no hay es punto de llegada, es decir, Sócrates sabe que no se puede saber todo de todo, él sabe que siempre se ignora algo. Y eso que se ignora, eso enigmático, es lo que mantendrá vivo el deseo de saber.

Para Freud, es evidente que un maestro debe saber algo, pues él es el representante de la cultura y su función es transmitir dicho saber cultural a sus alumnos. Acontece que no es el único saber que Freud demanda de los maestros. Incluso, el saber cultural es aleatorio, pues cambia con los continuos avances científicos. Freud consideraba que un maestro, ante todo, debe conocer los procesos que se dan en la configuración psíquica del niño, con la finalidad de que el maestro se sirva de los resultados de las investigaciones psicoanalíticas, para que se familiarice con el alma de los niños, y empatices con ellos. Teniendo como resultado una labor educativa que ayuda a los niños a gobernar sus pulsiones con el mínimo daño.

Para apropiarse del saber psicoanalítico en relación a la vida infantil, Freud, aconsejaba que los maestros estén en análisis, de esta forma pueden aplicar los conocimientos psicoanalíticos con sus alumnos. Si algo se descubre en el propio análisis es que no se sabe sobre sí mismo; mucho menos se va a saber de un niño. Aquí hay un punto en común con Sócrates: la ignorancia. Un maestro en análisis que se deja enseñar de su propio inconsciente se puede presentar ante el niño como un ignorante frente a lo que él está viviendo.

En este lugar del no saber es que Lacan ubica a Sócrates en el discurso histórico, pues la labor constante de este filósofo es fisurar, mostrar la división de los sujetos que se le presentan como sabios. Sus discípulos creen que saben, y entonces él les muestra su ignorancia, y por ella es necesario que construyan un saber. Sócrates,

desde el discurso histórico, lo que hace es dirigirse a esos S1 que son sus discípulos que creen saber, y los histeriza. Les hace cambiar su posición: de Amos –que creen saber pero no saben– a sujetos que saben que no saben, y que, por lo tanto, quieren saber.

En el diálogo el Teeteto, Sócrates, explícitamente, relaciona toda su práctica con la de su esposa que era partera: “El oficio de parrear, tal como yo lo desempeño, se parece al de las matronas; pero difiere en que yo le ejerzo sobre los hombres, y no sobre las mujeres, y en que asisten al alumbramiento, no los cuerpos, sino las almas”.

La Mayéutica es el medio utilizado por Sócrates, para que sus discípulos construyan sus verdades, uno de ellos, Alcibíades, en un diálogo con Sócrates, reconoce su ignorancia, y más adelante cae en cuenta que el saber construido lo parió él y no su maestro. Es un maestro que encuentra su escenario en la discusión misma. Tal vez por eso no escribió; porque lo fundamental de su filosofar se daba en la interacción directa con sus discípulos. Sócrates no sabe, pero pregunta para que en la discusión, el discípulo construya un saber, a diferencia de los sofistas quienes utilizaban la retórica para convencer a sus pupilos de verdades ya elaboradas.

En la disyuntiva entre sofistas y socráticos se ubica la discusión psicoanalítica sobre el maestro. Freud se preguntaba si éste debe permitir o denegar, si debe formar a sus alumnos con sus ideales o dejar que él construya unos. Finalmente en 1933, construye la síntesis de su postura teórica en relación a la posición del maestro: debe permitir y denegar. ¿Cuándo hacer lo uno o lo otro? La particularidad del niño le dará la respuesta. Es decir, no con todos y a toda hora ha de permitir, y de igual forma, no con todos y a toda hora ha de denegar.

Para guiar a sus discípulos hacia la construcción de alguna verdad no da la respuesta exacta, sino que, por medio de preguntas y metáforas ayuda a su discípulo a encontrar su respuesta. Y es este carácter enigmático lo que hace que el discípulo se vea atrapado por el maestro, y que, por lo tanto, lo quiera develar.

Se puede relacionar el enigma en Sócrates y en el maestro zen con el texto de Freud Sobre la psicología del colegial. Allí, él le atribuye a sus maestros un carácter enigmático en tanto que siempre había algo que no identificaban, pero que ejercía una fuerza que los llevaba a tener actitudes muy particulares: los llevaba a amarlos, odiarlos, espiarlos, suponerles odios o antipatías, etc. Freud nombra este fenómeno como una “corriente subterránea” nunca extinguida. No se queda ahí; se pregunta por su causa, y encuentra el amor de transferencia en su base. Allí, en la escena pedagógica, hay un amante y un amado. Un amante que se descubre en falta, y entonces le atribuye al amado ese objeto que falta.

En el Zen se plantea este fenómeno de la siguiente forma: siempre hay un discípulo que le pregunta al maestro, suponiéndole un saber. El discípulo supone que el maestro tiene un objeto que a él le falta y ubica a su maestro en la posición de quien sabe algo que a él le interesa. De esta forma se podría afirmar que es el discípulo quien hace al maestro; es el discípulo quien le da al maestro su estatuto al suponerle algún tipo de saber. Claro que en esta disciplina no se puede ser maestro sin antes haber sido discípulo. Al lugar de maestro se llega por haber pasado la experiencia de ser discípulo. Luego, es posible llevar al otro a experimentar la satori, porque ya él mismo pasó por esa experiencia.

De lo expuesto se desprende que: un maestro es alguien que tiene noticia de lo que le pasó a él en la posición de discípulo. Se subraya: “lo que le pasó”. Es decir, un maestro sabe algo de cómo llegó a tener eso que el otro le está pidiendo que le transmita. Sabiendo es que se le puede ayudar a otro a que haga un recorrido semejante. Por ello, se puede decir que es más maestro quien camina, que quien dice cómo se camina. Hay que pasar por la experiencia de aprendizaje para tener algo de luz sobre cómo hacer que otro pase por una experiencia semejante.

Al respecto, Freud se pronuncia en el Prólogo a August Aichhorn: la mejor formación para un maestro es el propio análisis. Es decir, el maestro necesita tener

noticia de cómo fue su paso por la infancia para poder empatizar con su alumno y tal vez ayudarlo. No se es maestro de la vida, si no se ha pasado por el lugar de discípulo.

Volviendo a la tradición zen, el maestro es quien sabe si el discípulo alcanzó el satori o no. Y lo sabe porque es un maestro atento, no a lo que el discípulo le quiere mostrar, sino, precisamente, a lo que no quiere mostrar. Está atento a los movimientos insignificantes en apariencia, a los movimientos involuntarios, a la manera como bebe el té, cómo camina, cómo espanta a una mosca, etc. Es decir que la prueba de que el discípulo alcanzó la iluminación no está en lo que él le quiera mostrar al maestro, sino en sus actos naturales y espontáneos. El maestro está atento a ello, porque sabe que es la forma como se manifiesta el corazón del discípulo.

Para Freud, el maestro debe fijar su mirada en lo que es particular para cada niño. Es decir, Freud dice a los maestros que no pueden ser ingenuos y pensar que un niño es sólo lo que el niño mismo quiere mostrar. Les dice que un niño es algo mucho más oscuro y enigmático de lo que se cree. Por eso necesitan tener una formación seria para escucharlos, incluso en lo que ellos no dicen con palabras, sino que lo expresan con su cuerpo.

De todo lo dicho anteriormente en tanto al maestro se puede concluir lo siguiente: Ignorante: Un maestro no sabe. Y es a partir de este no saber que puede desear saber algo y ayudarlo a otro a que construya un saber. Contagia su ignorancia. Contagia su deseo de saber. Sabio: No es un total ignorante. Algo sabe: el saber no se puede alcanzar en su totalidad; por lo tanto, el deseo de saber está siempre presente. Lo que le transmite a sus discípulos es su sabiduría. Tiene el poder que le dan sus discípulos al conferirle un saber.

En el texto Sobre la psicología del colegial (1968) Freud dice lo siguiente:

Las personas en quienes de esa manera se fija (el infante) son sus padres y sus hermanos. Todas las que luego conozca devendrán para él unos sustitutos de esos primeros objetos del sentimiento (acaso, junto a los padres, también las personas encargadas de la crianza), y se le ordenarán en series que arrancan de las «imágenes», como decimos nosotros, del padre, de la madre, de los hermanos y hermanas, etc.

El maestro forma parte de la serie de personas que se relacionan con el niño, como sustituto de los primeros objetos del sentimiento (padres y personas encargadas de crianza). En este texto Freud piensa el amor de transferencia en la relación maestro – alumno. Por ello se puede plantear que el alumno transfiere sus afectos parentales al maestro, se relaciona con él de la misma manera como se relacionó con dichas figuras. Repite con los maestros su experiencia afectiva de la infancia.

De este modo el punto de partida para hablar de un maestro es el alumno y no una institución, en otras palabras, hay una marcada diferencia entre presentarse ante un grupo e impartir un saber a cambio de una remuneración económica, y tener el estatuto de maestro frente a alguien. Dicho estatuto lo da el grupo o alumno cuando le transfiere afectos. Por esto es que algunas personas operan como maestro en relación a unos alumnos, pero les cuesta hacerlo con otros.

La transferencia de afectos del alumno hacia el maestro, se convierte en una demanda de amor. De ahí que es posible pensar que a los maestros no se les ama ni se les odia por sus virtudes o defectos, sino porque, de alguna forma, entran en la serie de personas sustitutas de los primeros objetos de sentimiento.

Lo anterior fue del lado del lugar que el alumno le da al maestro. Ahora la otra parte es lo que hace el maestro en ese lugar. Él hace uso del poder que le da este lugar, y, entonces a partir de la demanda que hace el alumno, favorece la sugestión. Si se dice con Freud y Lacan que el analista debe renunciar a dirigir al paciente, el maestro, en principio, actúa de una forma totalmente opuesta. Por eso en Lacan el

discurso del analista es opuesto al discurso del Amo. Éste utiliza el poder que le da la sugestión para movilizar las energías de sus alumnos. Es decir, el maestro freudiano no es un emblema a la libertad total.

El maestro ejerce la sugestión respondiendo a la demanda que hace el alumno sobre él. El infante le demanda al maestro que sepa, que lo ame, que le dé eso que lo hace un ser enigmático. El maestro responde quedándose en ese lugar. Le da conocimientos y amor. Le da parte del ideal cultural, que es precisamente lo que le quiere transmitir.

Hay una segunda posición del maestro según Freud (1933) que se puede deducir fundamentalmente de un apartado de la “Conferencia 34. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones”:

Se ha dicho -y sin duda con justeza- que toda educación tiene un sesgo partidista, aspira a que el niño se subordine al régimen social existente sin atender a lo valioso o defendible que este pueda ser en sí mismo. [Se argumenta:] Si uno está convencido de las fallas de nuestras presentes instituciones sociales, no puede justificar que la pedagogía de sesgo psicoanalítico sea puesta, pese a ello, a su servicio. Sería preciso fijarle otra meta, una meta más elevada, libre de los requerimientos sociales dominantes. (p. 139)

En este texto se identifica que Freud le da a la pedagogía de sesgo psicoanalítico una meta “libre de los requerimientos sociales dominantes”. Es decir, una pedagogía en una dirección distinta a los ideales de la sociedad. Por lo tanto, a una pedagogía de este tipo corresponde un maestro distinto; un maestro que es capaz de leer la constitución psíquica particular de los alumnos y que no se rija por los esquemas que imperan en la sociedad.

Pero la cuestión de mayor importancia para Filloux (2000) en su texto “Campo pedagógico y psicoanálisis” es lo que el maestro hace con la transferencia. Para pensar esto utiliza como herramienta a otros dos autores (Kuendig y Zulliger).

Los dos parten de una evidencia pedagógica para ellos: la transferencia positiva ayuda al “desarrollo intelectual” de los alumnos. El maestro, entonces, debe encontrar una medida justa de amor y ser capaz de tolerar las fuerzas afectivas que hay en juego en relación con los alumnos. Es decir, hay que aceptar la transferencia, asumirla, y usarla para el objetivo grupal, evitando que haya preferencias afectivas hacia algunos alumnos en particular. Ubica al maestro, en resumidas cuentas, en la posición de un líder, y que, por lo tanto se ha de presentar como un ideal para los alumnos.

Filloux (2000) también piensa la pulsión en relación con el maestro. Se pregunta por lo que se puede movilizar en él en la escena pedagógica. Se citan dos preguntas que él se hace: “¿qué puede mobilizarse en él de manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje funcione? ¿qué sucede con sus deseos, necesidades, y pulsiones que lo movilizan para ubicarse en la posición de pedagogo?” . Es decir, ¿qué es lo que lo motiva a presentarse a sus alumnos como alguien que les va a enseñar algo? Pensando esto es que acuña una expresión que apunta hacia lo inconsciente del maestro: deseo de enseñar.

Piensa que la posición de pedagogo les reactiva el niño que fueron, lo que vivieron, lo que reprimieron en el pasado. Por eso es que hace referencia a que Bernfeld en Sísifo o los límites de la educación, describe al maestro frente a dos niños: el que debe educar y el que está en él, reprimido; aspecto que agudiza la situación del pedagogo. Filloux (2000) no da respuestas a sus mismas preguntas. El sólo se encarga de mencionar la posición de algunos autores que han pensado este tema.

De Freud resalta que para él la transferencia es una reedición de afectos del pasado. El paciente transfiere sobre su analista los amores infantiles, lo que hace que a este proceso se le dé la característica de engaño, de falso amor, de ilusión. Y que, por lo tanto, la labor del analista no es seguirle el fantasma al paciente, sino, por el contrario, salirse de ese lugar, evitando así, que se desencadene una historia de amor común.

En todo caso, lo que sí es necesario decir aquí es que Cordié (1998) reconoce la presencia de fenómenos transferenciales en muchos tipos de relaciones humanas, y da como ejemplos, la relación con el maestro y con el médico. Además añade que el desconocimiento de dichos fenómenos es causa de malentendidos. En la relación pedagógica lo que se da es que el maestro reconoce los movimientos afectivos que le dirige el alumno pero por lo general piensa que están dirigidos directamente a su persona; grave problema si partimos de pensar que la transferencia es una falsa conexión. Claro que es precisamente esta falsa conexión la que hace de la posición del maestro algo muy complejo, pues está ahí mismo como él, pero en el lugar de otro.

Cordié (1998) también menciona la contratransferencia en la escena pedagógica definiéndola como la respuesta que da el docente a las manifestaciones afectivas de los alumnos. Por eso es que se dan los casos en los que el maestro responde de manera agresiva o, por el contrario, de manera extremadamente amorosa con algún alumno o grupo. Sea de un lado u otro, dicha reacción la denomina contratransferencia; siendo este proceso de igual importancia que la transferencia en el proceso educativo, ya que de él depende la posición del maestro frente a su alumno.

Hay un último punto en relación a la transferencia en la que Cordié (1998) repite sabiamente a Freud. El maestro se debe servir de la transferencia, debe utilizarla para transmitir su enseñanza. Y esto lo hace por medio de la seducción. Cordié en este punto le da mucha importancia al hecho de pensar la relación maestro – alumno como una relación amorosa. Por eso, entonces, la cuestión central es cómo el maestro seduce al alumno. Siguiendo a Lacan, va a responder que el alumno entra en transferencia con el maestro por un significante cualquiera que corresponda al fantasma del alumno. De ahí que el maestro debe aprovecharse de esta situación para llevarlo a trabajar, a estudiar.

En el punto de la pulsión, Anny Cordié (1998) piensa sobre todo al alumno, y no al maestro. Por ello los puntos que ella estudia son, sobre todo, la pulsión epistemofílica y la sublimación como cuestiones que tienen que ver más que todo con el alumno.

En el ideal cultural de lo que es un maestro el amor tiene su lugar preponderante. “Un maestro debe amar a sus alumnos”, podría ser el ideal básico que la cultura les supone. Se ubica al amor en la base de la díada maestro – alumno. Pareciera sencillo y evidente; pero cuando se empieza a pensar en el amor desde el psicoanálisis, es decir, como un destino pulsional, deja de serlo. Y entonces la pregunta pertinente es: ¿cuáles son los tipos de amor de un maestro? En este primer apartado se trata de pensar el amor a la luz de la teoría pulsional del psicoanálisis.

3.7. Posición del educador frente a los problemas de sus alumnos

En la relación maestro–alumno, el educador asume una posición que tiene efectos benéficos para ambas partes (despertar el deseo del alumno por el saber) cuando esta correspondencia está mediada por el saber y no encuentra trabas institucionales que desvíen la atención del profesor, sin embargo, las exigencias sociales actuales actúan como un impedimento para la consecución de estas consecuencias positivas. Un ejemplo de la dificultad que introducen los parámetros introducidos por el medio, se puede palpar en el silencio que mantienen los docentes respecto de las dificultades psicológicas de sus alumnos que inciden en su desempeño escolar, los educadores evitan hablar de este tema por temor al fracaso, puesto que son evaluados en función de los buenos resultados que obtiene su clase, esto puede conducir a los maestros a un estado depresivo que requerirá de un direccionamiento psicológico, que en la mayoría de los casos nunca se busca.

A más del silencio, los profesores generalmente tienen dificultades para hacer una aproximación entre las complicaciones escolares y eventuales problemas psicológicos, lo que impide a los docentes hacer esta relación, es el hecho de que sus dificultades psicológicas de la infancia con frecuencias no estuvieron ligadas a su

rendimiento escolar, habitualmente eran buenos alumnos. En estos casos el fracaso no da cuenta de las dificultades psicológicas del sujeto, lo hace el éxito. Cuando hay un volcamiento muy fuerte hacia la actividad intelectual, esto puede servir para ocultar problemáticas neuróticas o psicóticas, constituyéndose en una conducta preventiva que busca un equilibrio del síntoma. El éxito en los estudios y la admiración que provocan refuerzan en estos sujetos una imagen de sí mismos en la que el sentimiento de la propia superioridad contribuye a anular su angustia de castración. Por estas causas y por su propia formación en el campo de la pedagogía, el profesor mantiene la idea de que el rendimiento intelectual es independiente del desarrollo afectivo

Por otra parte hay docentes sensibles al sufrimiento de sus estudiantes, cuando se interesan por ellos, siendo el centro de este interés los estudios y manteniendo ciertos límites, esto puede convertirse en algo estimulante y benéfico para el niño que no siempre cuenta con el apoyo familiar. La mejor manera en que el docente pueda abordar las problemáticas de sus discípulos, es no desconocer el sufrimiento psíquico que hay detrás de una situación de fracaso, en este caso podrá aconsejar una aproximación psicológica del problema.

Lacan habló sobre diferentes tipos de discursos como formas de lazo social en la cultura, esto da la posibilidad de situar al docente en diversos posicionamientos, cabe resaltar que los maestros ondulan entre una y otra posición, no permanecen fijos a una sola de ellas y dependiendo de las mismas tendrá diversos comportamientos. A continuación se hará una breve reseña de algunas de las posiciones:

Aquí predomina el registro de lo imaginario, por ello se preocupa por su imagen, por lo que los elementos que presenta en la escena educativa tienen que ver con su aceptación o rechazo. Es un maestro que se pregunta en qué lugar está él para el otro.

Es un profesor que entra en el juego del amor-odio, sostiene una relación especular con sus alumnos, por ello habrá unos que serán de su agrado y otros que no lo serán tanto. Un maestro ubicado en esta posición, absorbe en conocer cuál es su lugar en el otro, deja de lado su misión de transmitir la cultura a sus alumnos.

Este maestro al estar ubicado en el registro de lo simbólico, se constituye como sucedáneo de la imago paterna, representando a la castración mediante su labor fundamental que es transmitir la ley y los límites necesarios para vivir en la cultura.

Esta posición no se caracteriza solamente por prohibir, también hay algo que brindar, debido a esto existe la posibilidad de que el alumno se identifique a el maestro en algún rasgo, este último representa así un ideal que da un orden simbólico en la vida de sus discípulos.

Cuando el maestro hace semblante para ubicarse en el lugar del ideal del yo, no hay problemas con esta posición, sin embargo, hay quienes se quedan fijados a la misma, creyendo que pueden encarnar los ideales que divulgan, convirtiéndose así en tiranos con sus alumnos y con ellos mismos, lo cual puede dar pie a reacciones violentas sutiles que no necesariamente incluyen agresiones físicas debido a que siempre hay una exigencia constante por llegar a ser el ideal.

Hay un goce del maestro en esta posición al hacer a sus pupilos seres de hábitos. Para que los niños aprendan hábitos básicos para sus vidas son necesarios los profesores en este lugar, no obstante, la pedagogía no puede ni debe centrarse únicamente sobre este eje, ya que los hábitos por si solos no son suficientes para la vida de estos niños.

Un ejemplo de quien opera desde el discurso del amo lo constituyen los maestros que se preocupan más por el orden de los cuadernos que por los conocimientos que transmiten, mientras sus alumnos obedezcan sus requerimientos ellos podrán gozar.

Un maestro en este discurso sabe que el punto de inicio para construir un saber es la ignorancia, en otras palabras, es consciente de la imposibilidad de saberlo todo y por consiguiente que todo saber tiene su límite. La finalidad de esta posición no es transmitir conocimientos específicos, sino transferir una actitud de investigador.

Un profesor en este discurso es sostenido por un goce que lo llena de pasión en su lugar de investigador, este maestro apasionado por el conocimiento transmite dicha pasión a sus pupilos.

En estos docentes predomina el saber (al punto de confundirlo con su ser), están enfocados en la trasmisión de un conocimiento específico. Son ilustrados en relación a su saber específico, sin embargo, este saber meramente académico (lleno de títulos e insignias) nada dice acerca de la verdad propia del sujeto. Esta posición es la que posibilita la educación bancaria, donde los alumnos son vistos como recipientes vacíos que los profesores deben llenar con conocimientos.

Visto de esta forma los alumnos no son más que meros objetos a disposición de su maestro sin que la verdad inconsciente sea puesta en escena, dividiendo al sujeto, quien angustiado siempre buscará perfeccionar su saber específico, dejando de lado su verdad como sujeto.

Esta posición hace referencia a aquellos maestros que han atravesado por un proceso de análisis, obteniendo cierto conocimiento de su verdad inconsciente y del lugar que ocupan sus alumnos en su fantasma, con la consecuencia de haber perdido algo de su goce.

Dada la posibilidad de que los docentes lean la constitución psíquica de sus discípulos y representen a la autoridad que da opciones, Freud pensó en esta posición como ideal para la relación de maestro-alumno, ya que al conocer ciertos aspectos de su propia infancia hay una ventaja en estos docentes para poder entender a los niños.

Aún antes de conocer al maestro, los niños ya le suponen cualidades, defectos y virtudes, las mismas que producen simpatías o antipatías por él, por esto se dice que es un sucedáneo de la imagen parental, puesto que es ubicado en ese lugar por los niños.

En lo que respecta al saber, el alumno le supone saber al profesor sobre las materias que imparte, adquiriendo el segundo el lugar de objeto en la fantasía del niño y promoviendo su posición pasiva en el proceso de aprendizaje. Cuando el maestro es

consciente de su posición de objeto con sus alumnos, no asume lo dicho por estos de manera personal.

En épocas anteriores el maestro no intervenía en la crianza del niño (parte fundamental en su estructuración como sujeto), mientras que en la actualidad, producto de los nuevos estilos de vida agitados, los progenitores comparten poco tiempo en casa, produciendo que el encuentro de los niños con el docente se dé cada vez a edades más tempranas (maternal, guardería, kínder) haciendo de este modo al maestro participe de la crianza del niño.

Una característica común de este tiempo, es la suposición de un saber sobre la crianza de los niños que hacen los padres a los maestros. Esta particularidad es producto de las dificultades actuales de los padres para sostenerse en el lugar de autoridad frente a las diversas problemáticas que pueden experimentar sus hijos, lo cual a su vez genera una demanda al maestro de un saber sobre esta situación, propiciando que aparezcan espacios, como el de Escuelas para Padres, complicando al maestro, ya que no está preparado para dicha demanda.

En la relación de maestro y alumno, no solo es este último el que ubica como objeto al primero, el alumno también puede ser ubicado en el lugar de objeto, puesto que este maestro con alguna noción del lugar del alumno (porque él también lo fue), tiene una posición como sujeto en esta relación.

Al cobrar el maestro su dimensión de sujeto permite que los ideales que se esperan del mismo sean menos exigentes, ajustándose esto a la realidad, debido a que el pedagogo no puede ser totalmente neutral en sus decisiones, porque es un ser humano con emociones como cualquier otro. La mayor influencia del profesor sobre sus alumnos se da por el hecho de ser un sujeto deseante más que por la cátedra impartida.

Entre maestro y alumno se construye un cierto amor de transferencia. El alumno demanda amor de su maestro, y este último puede responder de dos formas: quedándose en el lugar del amado, o no aceptar ese lugar y moverse del mismo.

El docente que no construye relaciones especulares con sus pupilos, es el que no acepta ese lugar del amado, lo hace para decirles que no es a él a quien deben amar y entonces muestra que los objetos dignos de amor están en la ciencia.

Con esto no se quiere decir que el amor no tiene que estar presente en el quehacer del maestro, ya que, cuando el maestro no acepta el lugar de amable, no por esto deja de ser maestro, por el contrario, intenta mejorar la relación del alumno con el conocimiento.

3.8. El papel del educador

Continuando la última idea, se puede deducir que la función preponderante del maestro no es la transmisión de conocimientos, sino más bien la de mediar entre el niño y la cultura. Por esto Freud le da mucha más importancia a la relación que se da entre profesor y alumno, antes que al traspaso de saberes. El valor del trato entre las partes mencionadas, radica en que el primero es una especie de sustitución de la figura paterna, que enseña al chico a explorar y manejar su lado pulsional, ya que es un sujeto en formación. Los niños deben aprender en las instituciones educativas una postura o forma de responder a ese real particular de ellos.

Como ya lo mencionaba Freud en el texto “Sobre la Psicología del Colegial” refiriéndose a los profesores: “Transferíamos sobre ellos el respeto y las expectativas del omnisciente padre de nuestros años infantiles, y luego empezamos a tratarlos como nuestro padre en casa” el maestro es un sustituto de la figura paterna, por ello es que la importancia recae, no en los conocimientos que el pedagogo pueda depositar en su alumno, sino en la relación entre ambos. Lo primordial es que entre ellos se dé una transferencia positiva con la finalidad de generar y sostener el interés en los dos. Tarea por demás difícil en este tiempo donde el discurso institucional no permite al educador ejercer su función, y con esto no se trata de decir que la ley no sea importante, las normas y reglas son necesarias, y son valiosas cuando no se convierten en inapelables. Cuando permiten la aparición de soluciones individuales y novedosas, y se ensayan marcos para regular nuevas conductas. Como sustituto de la figura paterna, el educador también puede asumir el carácter inapelable que presentan

algunos padres, obviamente esto generará diversos conflictos comportamentales que incidirán en el rendimiento académico de estos muchachos, por mencionar algunos de los inconvenientes que esta situación causa a estos sujetos, tenemos: inhibición, conductas disruptivas, aislamiento, consumo de sustancias psicotrópicas, etc.

Con la finalidad de que se cumpla a cabalidad la función educativa, es necesario que exista un compromiso de ambas partes. Los estudiantes deben mostrar interés, simpatía y afecto por su educación, en tanto que los profesores deben no solo saber mucho para poder enseñar bien, sino tener la aptitud y las habilidades necesarias. Además de hábitos virtuosos, el maestro debe estar dotado de prudencia y del carácter especial adecuado a la ciencia que profesa y a la condición de sus alumnos, de suerte que pueda enseñar mejor y ellos aprender.

Hoy en día en las escuelas, hay mucha dimisión de las dos partes, los niños no ponen el debido interés en los estudios, y esto no es muy difícil de entender, debido a que el medio en el que se desenvuelven los programa para no pensar, mientras que los maestros tienen por lo general dos vías de escape que son: refugiarse en su autoridad (autoritarismo) y no establecer un lazo con sus discípulos, o realizar su función de una manera mecánica y simplista, lo cual también es una consecuencia del discurso actual.

Ahondar o conectarse con la subjetividad de cada alumno en un aula no es tarea sencilla, debido a que no existe un método general para lograrlo, en cada caso el maestro tendrá que inventar un modo diferente de acercarse a sus pupilos. En la película “Los Coristas” se puede apreciar en parte la inventiva del maestro, en la que antes de la llegada del profesor Mathieu todos los chicos en esa correccional conformaban un colectivo homogenizado en el que estaban a merced del gran Otro que en este caso era el director, y el mencionado maestro logra conectarse con los chicos mediante una modalidad no convencional en esa institución, la cual fue el coro.

La mediación que debe realizar el maestro busca producir un vacío en el otro. El aula debe convertirse en un vacío en la medida que el niño construya el saber o

aprenda a saber qué hacer con su problemática vital. Para lograr esto hay que suspender el “saber establecido” y operar desde un no saber que hace lugar, en ese intervalo, a lo que cada sujeto es en su particularidad. Si el sistema educativo actual es monótono y bancario, es justamente porque no se ha generado esa curiosidad que motive al niño a buscar sus propias respuestas, obviamente esto crea desinterés en ellos, ya que es muy aburrido “pensar” que ya todo está dicho.

El saber que se transmite en las instituciones educativas es totalitario, cerrado, no permite que los chicos se conecten con la falta. Platón en *La República* (VII, 537) señalaba que para aprender, el deseo debía ser libre: “Para un hombre libre no hay ningún tema de estudio que deba ser acompañado por un comportamiento servil”. En efecto, si los trabajos impuestos por la fuerza no tienen sobre el cuerpo ningún efecto pernicioso, en el espíritu por el contrario, ningún estudio forzado se establece de manera permanente, provocando una obturación de ese lugar de vacío que es necesario para la invención de nuevos saberes, generando diversas reacciones en los niños, entre ellas el llamado fracaso escolar. Y este saber absoluto que se transmite, no puede ser cuestionado por el autoritarismo existente en las escuelas de hoy en día. Hay una marcada confusión entre autoridad y autoritarismo, este último no encamina ni facilita al sujeto su conexión con su deseo de saber, ni contribuye a la pequeña invención que debe realizar toda persona para saber hacer con lo pulsional que molesta y que siempre está presente. De hecho la tarea del maestro es la de ser un mediador entre su pupilo y el mundo exterior. Para lograr tal empresa, el profesor debe -en términos de María Zambrano- estar comprometido con su vocación, esto permitirá que el pedagogo ayude a su alumno a encontrar su vocación también.

En el texto “El Maestro Cuadrifronte”, Guillermo Bustamante Zamudio (2012) señala que: “la función del maestro en relación con el saber es múltiple y de una complejidad enorme, debido a que presenta cuatro caras, es cuadrifronte. Las cuatro caras del maestro serían: Funcionario, Profesor, Enseñante y Docto”.

En la clase el profesor imparte disciplina mediante el orden, regulando el tiempo, alzando la voz, llamando la atención, hace ser, mediante el hacer-hacer a otros, todo lo relativo al discurso regulativo del maestro constituye su cara de

Funcionario. La educación se caracteriza por manejar un discurso de mando, así se le entiende como una tensión permanente entre saber y disciplina. La importancia de gobernar por parte de la escuela se debe a la incesante idea de dominar aquello que no tiene control por sí mismo (lo pulsional), operación que deja un resto que se traduce en pereza, resistencia, indisciplina. Este proceso intenta moderar las pulsiones de los estudiantes, hacerlas pasar por la palabra, es decir, se pretende que los alumnos aprendan a sublimar, a canalizar esa energía desbordante que malgastan mediante sus conductas irruptivas, que construyan sus propias herramientas para abrirse paso en el campo social, Hebe Tizio (2002) lo dice así: “La educación hace civil (civiliza) al sujeto, lo regula para que circule socialmente”.

Aunque controlar todo es imposible, la cara de Funcionario es estructural, trata de ajustar un espacio en el que la instrucción sea posible, ya que no se puede prescindir de la dimensión regulativa en la escuela, a propósito de esta última idea se puede observar que del castigo físico aplicado en otras épocas a las sanciones sutiles de la actualidad, hay solamente un cambio superficial, pues surgieron bajo la misma condición adecuándose a sus respectivos contextos.

Sin embargo, el orden regulativo está en crisis, por ello se ha implementado otra solución, que es suponer que los alumnos son iguales y ya no emplear la ley, sino apelar al contrato, una especie de manual de convivencia mediante el cual ambas partes se comprometen a mejorar la disciplina. El problema surge porque a partir de la ley es posible hacerse un espacio, mientras que con el contrato no se alcanza este espacio, pues en él todo está acordado aparentemente y lo que no está prohibido explícitamente tampoco está permitido.

Continuando con lo descripto en el texto el maestro cuadrifronte, se observa que la segunda cara del maestro es la cara de profesor, y este último es quien tiene algo que decir, una elaboración que va más allá de una opinión, encarnando una perspectiva en relación al saber. Si el maestro se encuentra en esta postura, es un representante parcial de la cultura que la escuela busca *transmitir* a los niños, es decir la tradición, la misma que no se encuentra en los alumnos.

El Profesor representa un saber delante de los alumnos a su cargo, y el hecho de exponer un saber ante el otro, puede hacer que este otro le suponga un saber al maestro, así querrá volver a escucharlo, ya que cree que tiene algo más que decir. Ante un saber expuesto, se espera la correspondencia de un saber supuesto. Esta relación con el saber adjudica al maestro como representante de la cultura, lo coloca en una posición de trabajo para la que solamente él está preparado en lo que respecta a ciertas cuestiones de la escuela, como el desarrollo de los planes de estudio, por ello cuando los estudiantes intervienen en esta u otras tareas para las cuales no están aptos, minan esta cara del maestro.

La importancia del saber que expone el Profesor, radica en que hace trabajar la dimensión pulsional de sus estudiantes que en ese momento son personas en formación, que luego advendrán en sujeto, adquiriendo en el camino ciertos atributos de saber.

La tercera cara del maestro es la de Enseñante, esta faceta surge cuando el maestro reconoce que sus alumnos (ante los que habla) no son sus iguales, puesto que si los reconociera como tales o si hablara ante sus pares no sería un Enseñante, a lo sumo podría decirse que es un conferencista. La función del Enseñante es algo que se encarna si se tiene, no es algo que esté explícito dentro de los programas escolares, y acontece cuando el profesor tiene una postura deseante en relación al saber, en otras palabras una postura investigativa, sin embargo, dicha postura no debe darse obligada por sus superiores o porque así lo estipule su contrato de trabajo, debe ser algo natural en el profesor, irresistible, sin importar de qué tipo de investigación se trate, sin ocultar la falta delante del otro es como encarna la postura de deseo frente al saber. Las verdaderas enseñanzas que deja un maestro, no tienen que ver con información, sino con lo que el maestro encarnó para el alumno.

Cuando el maestro es la personificación de un saber totalitario delante del otro, podrá comunicar información, más no transmitirá el deseo y las ganas, ya que el otro queda aplastado por la totalidad de la relación con el saber que el docente representa, sin embargo, cuando encarna la relación con el saber a través de la falta (que no es lo mismo que una declaración explícita de ignorancia), encarnándola

porque tiene la postura investigativa, aparece entonces para el otro la muestra de que hay un camino posible para el deseo, en relación con ese saber.

La relación del profesor con el saber produce un efecto, produce en el otro una transferencia, de relación con el saber (se transfiere el trabajo en relación con el saber) y, entonces, se genera el tan anhelado respeto, el cual impedía a los estudiantes de épocas anteriores presentar agresiones verbales y físicas a sus profesores. El respeto era la barrera que obstruía el pasaje al acto, puesto que estas ideas de agresión siempre han estado presentes en el alumnado, la diferencia con la época actual, es que ahora se les dificulta particularmente a los maestros infundir o transmitir respeto y como consecuencia de ello, están todas las conductas de las que se queja la escuela hoy en día.

Sin duda alguna un buen ejemplo, de la cara de Enseñante, lo constituye Sócrates con su mayéutica, en la cual él actúa como agente del discurso. Es agente, no obstante quien trabaja es su interlocutor, que tiene la posición de un amo frente a lo que sabe, y lo sabe con certeza. Sócrates adopta una posición interrogativa para que se produzca un vacío, el saber propiamente va a estar en posición de resto. Sócrates no ejerce su acto por bondad, sino que hay algo de su goce comprometido en esa elección (es su posición investigativa y que eso tenga consecuencias sociales es un efecto secundario).

La cuarta y última cara es la del Docto, aquella que acontece cuando hace trabajar un saber en reserva. El maestro no lo dice todo, siempre guarda algo, parece esperar la oportunidad para que un saber tenga sentido, gracias a un interés singular, a un momento oportuno. Ese maestro al que se va a escuchar porque se piensa que siempre tiene algo novedoso para decir, incluso para inventar, es un maestro cuyo saber está (al menos parcialmente) en reserva. Es alguien a quien se quiere recurrir para encontrar claves acerca de una pregunta que inquieta. Aquel que hace pertinente el saber, a condición de saber cuándo habría que exponerlo, en qué medida habría que explicitarlo.

En el texto “El Maestro Cuadrifronte”, Guillermo Bustamante Zamudio (2012) señala que: La idea del “problema” es estructural en la escuela, en vano se intenta reemplazarlo por otra cosa, suponiendo que no quedaría resto, ya que no siempre se trata de *resolver* y la solución en ocasiones puede ser la no-solución, el callejón sin salida, pero asumido por este Docto que va un poco más allá del saber que le toca exponer. Mientras lo regulativo quiere volver eficaz a un sujeto (lo cual implica quitarle el síntoma y adaptarlo, es decir, borrarlo bajo el peso de las consignas), lo instruccional busca que se labre un camino propio.

Una de las funciones del maestro es sostener una transferencia positiva con el alumno. Con la finalidad de que el proceso de enseñanza y aprendizaje tenga efectos, el maestro y los conocimientos que imparte deben ser investidos libidinalmente por el estudiante, es decir, que este último le atribuye algún saber al Otro. El proceso de apropiación del alumno influye en si el mensaje emitido por el docente arriba a su destino. El profesor debe tener mucho cuidado al hacer uso del poder que la transferencia le brinda para no caer en el autoritarismo o generar fenómenos identificatorios con sus pupilos.

A propósito de la identificación, el maestro juega un papel sustancial como modelo identificatorio para el alumno, ya que puede ser investido como un apoyo para la construcción de un soporte, un montaje fantasmático. En lo que respecta a la transmisión de saberes, la identificación puede operar en la misma, provocando que los saberes se adquieran sin cuestionamiento alguno, sin provocar efectos subjetivantes en el discurso.

Según Lorenzo Luzuriaga, el agente de la educación debe poseer las siguientes características:

1. Vocación por la enseñanza.
2. Interés por educar a los alumnos, es decir en la transmisión de conocimientos.
3. Poseer conocimientos, tener autonomía de pensamiento.

4. Saber transmitir el conocimiento, es decir, conocimientos en metodologías y didácticas.

Luzuriaga explica que el agente debe tener además condiciones morales en referencia a tener una vida social honesta.

3.9. El valor del juego del niño en la escuela

Los adultos elaboran sus conflictos inconscientes a través de las fantasías, los niños lo hacen mediante el juego, por medio de este, el niño escenifica sus relaciones con sus objetos amados. Por ejemplo, en el juego de las muñecas, las niñas, ponen a la muñeca en el lugar del objeto materno. Mediante su acción lúdica la niña elabora activamente la tormentosa relación que tuvo con su madre, en un tiempo pasado, cuando ella era bebe.

En cuanto al juego de los varones se observa, el gusto por tener el vehículo más grande, tener la autoridad del doctor que pone inyecciones; lo que denota claramente el gusto que tiene por jugar a tener el falo.

El trabajo psicoanalítico con niños demuestra que estos últimos a través de sus juegos, manifiestan sus propias interpretaciones inconscientes, las que tratan de dar un sentido al enigma del deseo del otro o de sus seres amados. Por ello, es alarmante cuando un niño no juega, quiere decir que el deseo del otro no lo interroga. Esta dificultad es la que se observa en el niño autista.

Actualmente, el mercado le ofrece al niño novedosos juegos tecnificados, amenazando la creatividad que los niños despliegan en ellos. La tecnología ha desplazado totalmente los ideales que antes se sostenían de la cotidianeidad como el juego del doctor, de la maestra, del papá y la mamá. Aquellos juegos facilitaban que el niño tomara prestado del Otro social los ropajes donde apoyar sus identificaciones.

Los niños consumen estos juegos que son programados de la misma forma para todos. Así el avance tecnológico modifica a los juegos de los niños, destruyendo la creatividad y también el mismo lugar del juego, como lazo social entre los niños. ¿Por qué el niño buscaría jugar con sus pares, cuando tiene una máquina que responde como el ideal más acabado? Por ende, estos juegos adormecen a los niños.

Jugando los niños elaboran sus interrogantes. El juego es vital en el despliegue de la subjetividad de los niños y puede tener enormes posibilidades educativas dentro del ámbito escolar si se lo sabe aprovechar. Lo que un niño aprende jugando tiene más consecuencias beneficiosas que las impuestas por el estudio.

Unos de los beneficios de incluir el juego dentro de las actividades escolares, es por ejemplo el desenvolvimiento espontáneo y la expresión natural que adquieren los niños tímidos o introvertidos, cuando se les da la posibilidad de jugar con títeres o se les adjudica un rol dentro de una escena teatral, levantándose así las barreras que los inhibían a intervenir ante sus compañeros durante las clases.

Otro aspecto fundamental para el aprendizaje mediante juegos es observar un juego entre niños, esto coloca al docente en un lugar de ventaja, ya que le va a permitir entender a sus alumnos uno por uno, pues en el juego se reflejan sus intereses y conflictos particulares. Al contrario (teniéndolos atornillados en una silla) no sería posible abordarlos con tanta facilidad y en poco tiempo.

3.10. Integración educativa

Es un error pensar que si los chicos presentan la misma conducta, se pueden implementar las mismas medidas correctivas para todos. No hay que generalizar, pues las causas que generan estos comportamientos siempre son diferentes.

A continuación se enumeran algunas consideraciones que de ser tomadas en cuenta por los maestros (y algunas por los padres también), permitirán ofrecer a sus

alumnos un lugar diferente al que les otorga el medio actual y que les permita estabilizarse, construyendo un conocimiento nuevo y único para cada uno:

- El chico ocupará el lugar del alumno si se le ofrece una plaza para ello y es efecto del lugar que se le ofrece. Ser alumno es un efecto mas no algo que se da por entrar a la escuela. Las actuaciones de los niños son los signos y señales propias de que está sufriendo. Es necesario ofrecerles un lugar que no sea cualquiera, aunque sí similar para todos. Un lugar que en definitiva ellos puedan ocupar.
- Una de las acciones que puede tomar un maestro para establecer o mejorar la transferencia, es rectificarse o pedir disculpas al alumno si el caso así lo amerita.
- En muchas ocasiones el silencio del maestro dice más que las palabras. Se consigue influenciar más en el grupo, muchas veces asumiendo una actitud pasiva frente a este efluvio de descontrol casi siempre presente en nuestras aulas de clase.
- El maestro debe mostrar una experiencia diferente a sus alumnos. Despertar el interés por medio de la creatividad.
- Hay que dejar claro a los maestros que “la etiqueta” no es la respuesta al problema de un niño, porque esto no permite saber qué problemática tiene el chico y se vuelve un conflicto imaginario. Por tanto hay que reintroducir lo simbólico para poder trabajar con los maestros. Por ejemplo: si el contratiempo es imaginario hay que elevarlo a lo simbólico y si es real hay que apalabrarlo para cubrir esa angustia.
- Manejar el no saber como una oportunidad para aprender. No verlo solamente como un problema o impedimento.

- En la medida de lo posible todos los educadores deben tener conocimientos al menos básicos del desarrollo evolutivo y psicológico de los niños, para de esta forma comprender mejor las problemáticas características a determinadas edades y poder encontrar una solución viable.
- La demanda no es igual a deseo, cuando se confunden, la primera aplasta al segundo.
- Antes del inicio de la etapa escolar el chico estaba acostumbrado a complacer la demanda del Otro, en el momento que ingresa a la institución educativa se le pide que actúe bajo su propio deseo para lo cual debe colocarse en una situación activa, hecho que puede tomar un tiempo y debe ser encaminado por padres y maestros.
- Para que un niño aprenda es necesario que lo desee, sin embargo, no se puede obligar u ordenar el deseo en el otro.
- Las órdenes son paradojas a las que se enfrenta el niño, el mensaje repetitivo explícito o entre líneas: “te ordeno que desees aprender” es una misión imposible que no le permite mantener su deseo de conocimiento.
- Si el maestro puede en parte aplacar la demanda de los padres y la presión social a la que está sujeto el chico, se reducirá la angustia de este último
- Los juicios que se hagan a los niños van a tener consecuencias que influirán en su desarrollo escolar, ellos no siempre pueden diferenciar un juicio de valor del amor que se les profesa, para estos ser malos alumnos en muchos casos es equivalente a ser malos hijos.
- Existen diferencias de nivel cultural familiar vinculadas con mucha frecuencia al medio social en el que se desarrollan los niños. Una buena calidad de intercambios verbales y afectivos durante los primeros años, una estimulación intelectual, ponen al niño en situación de abordar fácilmente los primeros aprendizajes escolares. En cambio, el niño que no

tuvo la suerte de disponer de este condicionamiento, que domina mal el lenguaje, que no está familiarizado con el dibujo, la escritura, los juegos de formas, tendrá una desventaja desde la partida.

- El fracaso escolar es el producto de varias causas actuando entre sí, nunca es debido a una sola causa.
- Cuando la exigencia escolar sobrepasa ampliamente la capacidad de aprendizaje inmediata del niño, trae consigo un sentimiento de fracaso, que se agrava con las críticas exasperadas de los educadores que se sienten impotentes frente al niño.
- Ante el fracaso y la exclusión, el niño responde con problemas de comportamiento.
- Algunos niños se apropian del sentimiento de fracaso, identificándose como malos alumnos, y les resulta difícil salir de esta posición.
- Si el programa escolar hace hincapié en las realizaciones del sujeto, dejando de lado las angustias de padres y maestros, alentando los esfuerzos y los progresos logrados, de esta manera el niño estará mejor preparado para adaptarse al ámbito escolar.
- Cuando hay una indiferencia de los padres con respecto a los resultados escolares de sus hijos, el niño puede vivir esta situación como una falta de amor y puede inducir al niño a multiplicar los fracasos para hacer reaccionar a sus progenitores.
- Da mejores resultados, que los profesores con la finalidad de percibir cuáles son las inclinaciones naturales de cada alumno, se mezclen en sus juegos antes que transmitir por fuerza los conocimientos.
- En caso de que las medidas pedagógicas no logren su objetivo de solucionar las problemáticas de los escolares, se asume que el problema es de carácter psicológico, que los niños tienen un rechazo en relación al

trabajo, generando así agresividad por parte de los padres, sin embargo, en caso de que el problema sea psicológico no necesariamente indica que lo primordial del asunto sea el rechazo al trabajo.

- Hoy en día la escuela recurre mucho a las pruebas psicométricas que miden el coeficiente intelectual, para realizar diagnósticos y posteriores tratamientos que en contadas ocasiones brindan los resultados esperados. El CI no debería tener tanto peso, puesto que es susceptible de evolucionar en el tiempo y no representa en ningún caso un componente definitivo del sujeto.

CONCLUSIONES

Los elementos del vínculo educativo (sujeto, agente de la educación y contenidos culturales) han permanecido inmutables, sin embargo, lo que sí ha cambiado es el modo de relación entre el sujeto y el agente de la educación, es decir, que a través del tiempo debido a los cambios que ha experimentado la sociedad, la correspondencia entre alumnos y profesores se ha visto afectada de distintas formas, dificultando el proceso de aprendizaje.

Con la finalidad de resolver las problemáticas actuales de la enseñanza, varias ciencias o disciplinas han dado su aporte. En el desarrollo de la presente tesis se han resaltado principalmente las contribuciones de la pedagogía y del psicoanálisis al campo de la educación, tomando como eje principal al segundo, porque permite un abordaje diferente y una construcción de soluciones en conjunto entre el o los afectados y el profesional de la salud mental.

A pesar de que el psicoanálisis ha dado algunas respuestas y propuestas de trabajo a los problemas que surgen en el proceso de enseñanza - aprendizaje, cabe reconocer que no todos los conocimientos del psicoanálisis son aplicables a la educación. Sin embargo, si han habido muchos casos exitosos de aplicaciones del primero sobre la segunda. Por otro lado, estos usos de una disciplina en la otra no son nada fáciles de lograr, requieren de estudios, esfuerzo y un trabajo interdisciplinar donde se puedan crear condiciones de posibilidad a cambios en las ideologías de los docentes y las escuelas. A los profesores les debe quedar claro que cuando se habla con el otro se puede generar un punto de conexión, ya que, la palabra vehiculiza el deseo, es la forma de humanizar a sus estudiantes.

El psicoanálisis y la educación deben mantener una relación de colaboración, vista desde un enfoque interdisciplinario. La corriente psicoanalítica a través de sus conceptos fundamentales debe promover la reflexión y realizar entrecruzamientos, señalando las condiciones y límites del proceso educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barratier, C. (Director). (2004). *Les Choristes* [película]. Con Gérard Jugnot, François Berléand, Jean-Baptiste Maunier, Maxence Perrin, Jacques Perrin. Galatée Films, Vega FilmAG (Suiza), Pathé Ren Production, France 2 Cinéma, Novo Arturo Films, en asociación con Banque Populaire Images 4 y CP Medien, con la participación de Canal+.

Bustamante, G. (julio-diciembre de 2012). El Maestro Cuadrifronte. *Revista Infancias Imágenes* / pp. 87-97 / vol. 11 No. 2.

Camaly, G. (octubre-noviembre 2009) *Virtualia #19. El síntoma, su opacidad y su funcionamiento – EOL*. Bajado el 24 de Junio 2014. <http://www.eol.org.ar/virtualia/019/pdf/virtualia19.pdf>

Camps, V. (1994). Presentación en Pérez Tornero, J., *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*. Barcelona, Paidós.

Cárdenas, M. (octubre-noviembre 2009) *Virtualia #19. Formas singulares de lazo – NEL*. Bajado el 24 de Junio 2014. <http://www.eol.org.ar/virtualia/019/pdf/virtualia19.pdf>

Cordie, A. (1998). *Malestar en el docente*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. p. 289.

Falcón, M. (1991). El psicólogo en la institución educativa. *Revista idea #9*. San Luis.

Falcón, M. (2003). *Sujeto, cultura y educación*. Buenos aires. Edición del Sur.

Filloux, J-C. (2000). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Follari, R. (1997). *Psicoanálisis y sociedad: Crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Freud, S. (1968). Sobre la psicología del colegial. En *Obras Completas*, Tomo III, Madrid, Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1986). *Psicología de las Masas y Análisis del Yo*. Tomo XVIII, Buenos Aires, Amorrortu.

Freud, S. (1985). *El malestar en la cultura*, OC, vol. XXI, (pág. 97). Buenos Aires, Amorrortu.

Freud, S. (1932/1979). Conferencia n° 34. Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis. *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Graciela, G. (1998). *Educación y Psicoanálisis. Aprender, querer aprender y no aprender en la escuela*, (pág 57). Buenos Aires, Ed. Homo Sapiens.

Laurent, E. (2008). *Lost in Cognition, psychanalyse et sciences cognitives*. Capítulo: Evaluación Imposible, (pág 71-99). Nantes, ed. C. Defaut, coll. Psyché.V # 15 Julio – Agosto 2006.

Leguil, F. (2001). Los niños contumaces. *Revista Freudiana N° 31*, Barcelona. 69-84.

Lacan, J. (1960-1961). *Seminario VIII La Transferencia*. Barcelona. Paidós Ibérica 2003.

Lacan, J. (1981) *Seminario 20: Aun*. Paidós, Buenos Aires, p.46.

Mannoni, M. (1973). *La educación imposible*, México, Siglo XXI, 1990.

Miller, J-A. (2002) *De la naturaleza de los semblantes*. Editorial Paidós. (p. 130-131)

Núñez, V. (2003). *El Vínculo Educativo*. Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Barcelona: Gedisa, (p. 19-47).

- Platón (2009). *La Republica*, Libro VII pág 537. Ediciones AKAL.
- Platón (1983). *El banquete*. Barcelona. Ediciones Orbis.
- Reich, W. y V. Schmidt (1924). *Psicoanálisis y educación*. Madrid, Orbis, 1984.
- Sanchez, B. (julio-agosto 2006) La familia entre ficción y función. *Revista Virtualia #15 – EOL*
- Tizio, H. (2001). Reinventar el vínculo educativo. En *Aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Tizio, H. (2002/2005). Actualidad en la conexión psicoanálisis-pedagogía. *Seminario de otoño*. Córdoba: Centro de Investigación y Estudios Clínicos.
- Udenio, B. (2010). Conferencia: *La institución escolar y el encuentro con la palabra*. Material proporcionado en el Sistema de posgrado de la UCSG en la Maestría en Psicoanálisis con Mención en Educación.
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para Excluir. En *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes. (p. 165-184).
- Zambrano, M. (2009). *La Mediación del Maestro*. Material entregado por el Sistema de posgrado de la UCSG en la Maestría en Psicoanálisis con Mención en Educación. (Pág. 2).