



Avatares del Analista en la Clínica con Niños con “Dificultades del Aprendizaje”

Resumen. Los motivos de consulta por dificultades en el aprendizaje llegan al espacio analítico donde recibimos al niño pensándolo como un sujeto interpelado por los discursos que lo nominan y que ejercen efectos sobre su singularidad. En ese sentido, los avatares del analista se vinculan a poner una incógnita a eso que le pasa al sujeto con el fin de develar lo singular de ese síntoma reconocido como “dificultad de aprendizaje”. Objetivos. Identificar los avatares del analista en las demandas de intervención con niños con “dificultades del aprendizaje”. Estudio cualitativo y de caso único de una niña identificada con “dificultades en el aprendizaje”. El primer avatar se localizó en identificar qué elementos del formato escolar y sus agentes segregan o alojan la singularidad del niño en el vínculo educativo. El segundo avatar se vinculó a definir cómo eso que acontece en el espacio educativo tiene repercusiones en el espacio familiar. El tercer avatar convoca al analista a escuchar cómo aquello que acontece en el niño puede ser pensado a partir de ser síntoma de tales interpelaciones. Este último avatar propone suponer que la ética de esta praxis exige asumir el psicoanálisis como saber incompleto en la orientación hacia la cura. Estos avatares en la clínica de lo educativo permiten una intervención emergente en la cual se procura la problematización de las nominaciones desde las cuales el niño es hablado para escuchar lo que él o ella tiene para decir. Se propone pensar esta escucha desde los y las profesionales de las diversas disciplinas a través de la pluralización de la transferencia.

Abstract. When a child comes seeking professional advice in the analytical sphere because of some learning difficulty, she is received as a subject whose sense of individuality is affected by several discourses that condition her. As a result of this, analysts are faced with a typology that they intend to question and challenge, especially as regards the particular subject. The goal of the analyst is to seek the individual components of that which receives the name of “learning difficulty.”. Goals. To identify the typologies that present themselves to the analyst when she is called to intervene in cases of children with “learning difficulties.”. A qualitative study of a single case consisting of a girl who was identified as having “learning difficulties.”. The first typology focused on identifying which elements provided by the educational space and its agents segregate or give a place to the child’s individuality regarding the educational bond between institution and pupil. The second typology was related to how what happens in the educational space the child attends has repercussions in the familiar sphere of the child. The third typology requires the analyst to be committed to listen to how what happens in the inner life of the child can be thought of as affected by the first two typologies. This last typology establishes the goal of finding some guiding principle that has as its inception the ethical responsibility that is born out of the knowledge that psychoanalysis is a discipline with important gaps in its knowledge. Argumentative content. These typologies in the educational sphere allow for an emergent intervention which has as its main goal to abandon the conditioning discourses that the child encounters in order to listen to what the child has to say about herself. This would open up the possibility of considering an intervention in the educational sphere that would involve professionals from other disciplines, with the pluralization of transference as a uniting principle.

Moretti, Marianela ^a

^a. Facultad de Psicología,
Universidad Nacional de Córdoba.

Palabras claves

Dificultades del aprendizaje; niños;
trabajo analítico; discursos.

Keywords

Learning difficulties; children;
analytical work; discourse.

Enviar correspondencia a:

Moretti, M.

E-mail:

marianelamoretti@gmail.com

1. Introducción

Los motivos de consulta por dificultades en el aprendizaje formal aparecen con frecuencia en el espacio analítico. En muchos casos, los niños son llevados por los padres quienes consultan por sugerencia de los maestros o algún agente educativo. Por parte de quienes los recibimos desde el psicoanálisis lacaniano, el niño “con dificultades en el aprendizaje” sólo puede ser abordado como un sujeto interpelado por los discursos que lo nombran a través de rótulos y los cuales tienen efectos sobre su singularidad.

El rótulo, la nominación, aparece como resultado de la operación en la que se “mide” al niño en relación a un ideal pedagógico. Ese ideal, particular en cada institución y momento histórico, supone tareas o conocimientos curriculares de los cuales los y las estudiantes debieran dar cuenta en determinado nivel educativo y a su edad. Cuando ese ideal del aprendizaje, a la vez ideal de estudiante, no cumplimenta lo esperado se dice entonces que el niño tiene “dificultad” en el aprendizaje. La diversa gama de nominaciones vinculadas a esa “dificultad” nominan las distintas manifestaciones de ese distanciamiento entre lo que el niño debería cumplir/alcanzar en relación al aprendizaje y lo que efectivamente tiene lugar.

En ese sentido, los y las analistas tenemos un camino por recorrer con algunos avatares. Desde nuestra perspectiva, entendemos que el aprendizaje es un proceso singular en el cual los modos de aprender (tiempos, espacios, estrategias) de cada sujeto son abordados según el sentido que cada quien construye acorde a sus deseos en relación a los otros.

Por eso, abordar una demanda vinculada a la “dificultad” en el aprendizaje como proceso subjetivo es preguntarse por el lugar que ocupa aquella manifestación en el sujeto. ¿Se trata de algo que lo angustia y le impide desear aprender? ¿Se trata de un síntoma en lo escolar como formación de compromiso de un deseo que se ve imposibilitado (en sus espacios de posibilidad) de desplegarse de otro modo? ¿Hay malestar en el sujeto por ese síntoma? ¿Quiénes padecen malestar por esa situación y cómo lo nominan? Desde el psicoanálisis lacaniano, procuramos recibir al niño poniendo un signo de pregunta a eso que le pasa para dejar espacio a pensar si es posible ubicar allí un síntoma – en el sentido psicoanalítico- o sólo se trata de una operación de nominación de algún agente del discurso; en ambas posibilidades, cómo lo elabora el sujeto, y finalmente de qué es síntoma ese síntoma reconocido como “dificultad de aprendizaje”.

La información con la que nos presentan al niño cuando llega a consulta no explica al sujeto que recibimos pues se trata de una demanda ante “un caso”, tal como advierte Moyano (2010). En él, padres o agentes educativos demandan al analista una intervención de educar, curar, mejorar eso que acontece en el niño. Sin embargo, para el analista, es necesario escuchar a ese sujeto más allá de los discursos que lo nombran. Para ello, en un primer tiempo, se trata de la desnaturalización de esos discursos que nombran al niño, que hablan de lo que a él le pasa y elaboran un caso-problema y

demandas de intervención específicas a ello; sólo así es posible un segundo tiempo donde hacer emerger la demanda del sujeto en cuestión.

La o el analista se verá ante un enjambre de narrativas entremezcladas: la de los padres y docentes que nos hablan del síntoma del niño pero también de su malestar respecto a ello y el niño quien aloja en su discurso algo sobre aquello que lo angustia, ¿Cuáles son los avatares para esclarecer entre los discursos de los agentes aquello proveniente del malestar institucional, lo que es alojado en el núcleo familiar respecto a ello, para finalmente ubicar algo de lo singular del niño? ¿Cuáles son los avatares del analista para pasar “del caso” con “dificultades de aprendizaje” a pensar el síntoma singular, a partir del cual pueda localizarse algo del deseo donde hacer emerger el “sujeto de la educación”?

1.1. *Objetivos*

Identificar los avatares del analista en las demandas de intervención con niños con “dificultades del aprendizaje”.

2. **Metodología**

Este trabajo parte de un estudio cualitativo de caso único de la práctica entre una niña identificada con “dificultades en el aprendizaje” y las analistas del Espacio Artístico Terapéutico. Se trata de la presentación de un caso en el cual debido a no tratarse de un estudio experimental no hubo manipulación de variables. Para la recolección de los datos citados, se recurrió a informes y registros observacionales realizados por las analistas durante la práctica en cuestión.

El espacio artístico terapéutico es un espacio que se sostiene de tres psicólogas en un consultorio externo. En él, asisten seis niños y niñas de entre 2 a 8 años llevados por sus familias debido a distintas demandas provenientes del ámbito educativo formal. Entre ellas aparece el desinterés en las tareas escolares, manifestaciones de violencia, dislexia, entre otras. Los encuentros se realizan una vez por semana en un tiempo donde nos dedicamos a jugar, bailar, pintar, y desplegar diversas actividades artísticas o lúdicas. Conversamos allí con las y los niños intentando alojar entre esas actividades algo de la singularidad de cada sujeto.

P, una niña de 7 años, llega al espacio artístico junto a N, su mamá, quien consulta derivada por la maestra. Según N, P tiene dificultades para leer, resolver consignas de clases así como evaluaciones, entre otros aspectos. P comparte cada semana con nosotros, es respetuosa, participa de las actividades propuestas aunque con la particularidad de mostrarse despistada mirando las cosas que hacen los demás. Su familia está compuesta por su mamá, N, docente de jardín maternal y directora de un colegio; su hermana A. un año más grande, a quien parece irle muy bien en la escuela; y su papá, E, quien no aparece demasiado en escena más que interviniendo a partir de los pedidos de la madre.

En las primeras entrevistas, la mamá narra los síntomas de P, consultando fundamentalmente porque P no logra resolver evaluaciones en el tiempo determinado, no parece comprender algunas consignas así como tampoco logra captar las propuestas de trabajo transmitidas en clases. Olvida las fechas y materias de evaluaciones o el contenido dado por la docente.

La mamá se muestra preocupada y angustiada; por un lado por lo que acontece en P y por otro se angustia al verla a P angustiada, inquietándose al pensar que ella interfiere presionando a su hija a que le vaya bien. Sobre eso, la mamá comparte –informada por la maestra- que durante una evaluación P se quedó mirando la hoja pero no escribió (aspecto que le informó la maestra). Posterior a esa situación, P salió llorando porque no había logrado terminar. N compartió que le aclara a P que no tiene importancia la nota o si se olvida algo aunque manifiesta que aún así eso no parece aliviar a la niña. A partir de ello, narra un episodio particular que parece ser la excepción. En él, antes de una prueba N le da a P un papel que decía “Vos podés. Vos sabés. Tranquila”. P guarda el papel en la cartuchera, lo lleva a la clase, lo pone arriba de su mesa cuando estaba realizando la prueba y al tener los resultados, había aprobado.

En la entrevista con la psicóloga del espacio, N cuenta que ayuda a P con las tareas, a estudiar y que lo que más le asombra es que en casa parece que la niña sabe los temas pero luego no puede responder las consignas de las pruebas. N parece mostrarse colaboradora y predispuesta a escuchar lo que tengamos para decir mientras ayude a que su hija no se angustie como lo viene haciendo.

P por su parte no hace alusiones sobre estos aspectos exceptuando si se le pregunta algo en relación a lo que su mamá mencionó sobre ella. Sobre lo que se puede escuchar de P, nos cuenta que en las evaluaciones no le “alcanza el tiempo” para resolver las consignas, motivo por el cual a veces lleva consigo calificaciones desaprobadas. P no expresa angustia sobre esto si no que parece evitar hablarlo. Un día P llega al espacio y nos cuenta preocupada que se había olvidado de copiar la última oración de la consigna en la clase. La psicóloga asombrada le pregunta “Pero ¿no tuviste tiempo de copiar UNA oración?”, ella responde que no y se sonríe. Sin embargo, P nos cuenta ese día recordar detalles como la página y los colores de la hoja del libro en el que se trabajó lo cual nos llama la atención. En otra ocasión, P llega al espacio con su mochila ante lo cual una de las profesionales saca el cuaderno para leer las notas y deberes. Se le propone leerlas juntas a lo que P se niega y ríe a la vez como avergonzada, termina accediendo. La lectura era silábica y a veces se salteaba letras, parecía que en ese leer silábico no lograba captar el sentido de lo que venía leyendo en voz alta. También se confundía la pronunciación de las letras b y d, nombrándolas b como d y viceversa.

La psicóloga ha tenido entrevista con la maestra. Ella identifica estas manifestaciones en el aula de P sin manifestar angustia en su narración. En el último informe de desempeño, la maestra advirtió que P ha logrado avances en ciencias, artes visuales pero agrega que en las actividades de lectura y escritura P está “desorientada”, significativo que a la madre angustia y a las psicólogas nos resuena.

El día que N nos muestra el informe, P no hace mención a ello. En cambio, nos comenta alegre que ha sacado buena nota en una evaluación. Además, nos comparte sobre su actividad de danzas por fuera del colegio, lo que parece producirle placer y en la cual se muestra entusiasmada. En uno de los encuentros, vimos por celular un show donde ella bailaba junto a sus compañeras mientras era filmada por su mamá quien hacía comentarios de adulación. P reía por ello. La niña estaba delante de sus demás compañeras, bailó todos los pasos al ritmo y no se olvidó ninguno; por el contrario, sus compañeras la miraban cuando se perdían para seguirla, ella sabía la coreografía de memoria.

2.1. Instrumentos

Registros de campo. Informes y registros observacionales de las intervenciones realizadas con la niña en el espacio artístico, con las entrevistas realizadas con la madre y la maestra.

3. Resultados

3.1. Algunas consideraciones para el abordaje de las demandas de niñas y niños con dificultades del aprendizaje.

Las consultas por niños y niñas como P presentados con “dificultades para el aprendizaje” son acompañadas inicialmente por preocupaciones, angustias, nominaciones de los que los rodean, ya sean provenientes de la familia o los propios agentes educativos. Esas demandas necesitan ser distanciadas para poder pensarlas como discursos que interpelan, influyen, intervienen al niño y generan los condicionantes simbólicos desde donde emerge su síntoma. En este punto, para poder pensar el pasaje de aquel cúmulo de demandas iniciales de intervención hacia la localización del síntoma es necesario partir de dos consideraciones generales. Primero, *es necesario asumir que el niño hace lazos con los otros a través de sus síntomas*, es decir, lo que acontece como manifestación sintomática es parte de lo que el sujeto elabora para vincularse al otro. Esto quiere decir que el síntoma surge en y es funcional a ese vínculo.

Lacan (1969), en su seminario XVII “El reverso del psicoanálisis” sobre los cuatro discursos, plantea que la propia posición donde uno se hace existir se construye en función del sentido que cada quien le da para elaborar ese lazo con el Otro. Así, la pregunta por el *¿Qué me quiere?* hace surgir posiciones en donde el Otro que busca educar hace al aprendiz, el Otro que busca gobernar hace al gobernado y finalmente, es posible pensar que el sujeto se constituye desde el síntoma de aprendiz, gobernado.

Sin embargo, para que esta dinámica sea posible es necesario que ese otro sujeto a quien el agente (padre, docente) se dirige, es decir el niño, consienta –claro que inconcientemente- a ocupar ese lugar a donde se lo invoca. Cuando algo de la singularidad de ese sujeto hace de imposible a ese enganche expresándose en una imposibilidad de ser educado o gobernado, el malestar de los sujetos toma el papel principal de la escena. Ese lazo se encuentra con aquello fundante de toda imposibilidad:

cada quien goza a su modo. En el ámbito educativo, las demandas surgen a partir del “imposible” de hacer con eso ante lo cual se acercan al analista u otro profesional reconocido en su saber para resolver la situación.

Desde esta puntualización es posible entonces añadir *la segunda consideración para abordar las demandas por “dificultades de aprendizajes”*. Aquí importa localizar qué lugar ocupa ese modo de nominar al niño con “dificultad de aprendizaje” en sus lazos con otros. Con ello, se vuelve necesario renunciar al abordaje a partir de cualquier rótulo aparentemente objetivo y externo a la coyuntura en el que se genera, y se propone interrogarlo preguntándose qué significa ese significante en cada vínculo gestado entre el niño y el otro que lo nombra, cómo ello es funcional o está allí enunciando alguna imposibilidad.

Para reconocer algo de la singularidad del niño o niña *es necesario iluminar los puntos de enganche o de imposibilidad de los lazos de ese sujeto con quienes lo rodean*. Este desafío se vuelve un compromiso ético porque se trata de elucidar qué enganchó, por qué algo dejó de funcionar manifestándose en una imposibilidad de relacionarse al otro, cómo fue elaborada esa manifestación y qué otros enganches son posibles de pensar.

3.2. Los avatares del analista en la clínica de las demandas educativas.

Estas manifestaciones identificadas y nominadas por los agentes del ámbito educativo formal deben reconocerse primeramente como demandas atravesadas por una dimensión social de las instituciones educativas que las realizan. “Lo extranjero”, “la dificultad” es el modo singular en el que cada institución procura nombrar lo irreductible del malestar de los sujetos que allí asisten. Aquello que no puede educarse, gobernarse procura ser nombrado de algún modo en un movimiento que pretende darle un sentido a ese real. En ese punto, en la medida en que ese real es nombrado a partir de los significantes que circulan en los discursos de ese campo institucional es que puede reconocerse esa dimensión social del síntoma, al modo de plantearlo de Cevasco (2010). En él se ubica uno de los avatares del analista.

Allí, el analista tiene por desafío cernir las coordenadas y los discursos que circulan en el ámbito educativo para desentrañar el tejido simbólico en el que tiene lugar el vínculo docente-estudiante. En ese tejido, cumple un papel esencial lo que Juliá (citado en Viñao, 2002) nombra como **forma escolar** en tanto involucra las evaluaciones con determinada modalidad, las consignas de trabajo, las modalidades de trabajo áulicas, las reglas para la valoración de los aprendizajes alcanzados, entre otros elementos.

En el caso comentado, la demanda parece emerger de la mamá quien se angustia cuando P no responde al ideal de estudiante. En ese punto, algo de aquello que acontece en la institución educativa hace eco en el malestar tanto de N como de P, cuando allí se identifica que P no puede dar cuenta del saber o responder a lo que se espera de ella en las consignas de clases o evaluaciones.

Como propone Inés Dussel (2010), esa forma escolar favorece o limita los vínculos educativos y las posibilidades de filiación a los contenidos culturales propiciando así la exteriorización de las pulsiones o su privación. P recurre a ellos cuando refiere a consignas que no pudo responder, así como al tiempo pautado para ella, expresando ello “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Juliá citado en Viñao, 2002:203) entre los cuales se despliega el síntoma.

Ante la forma escolar y la singularidad de las y los niños, surgen manifestaciones que son interpretadas por los agentes de las instituciones escolares de diversos modos. Ante ello, los modos de nominar y abordarlo se juega entre la segregación de lo no normado o la posibilidad de invención dentro o fuera de la forma escolar de los sujetos en ese espacio educativo, como elabora Tizio (2003).

En las escuelas, se espera que las y los niños aprendan, se eduquen. La o el docente es "(...) el sujeto al que se dirige el agente, desposeído de su saber hacer", tal como desarrolla Tizio (2003) sobre la posición del discurso universitario. En esa dinámica, el “agente” que no alcanza el saber-que por su parte siempre es imposible-“(...) queda reducido a tres posibles figuras cristalizadas: de víctima, de ideal, de residuo”. Lo imposible de educar se sirve entonces del discurso del Amo como modo de lazo para gobernar eso no educable a través del rótulo, la nominación, un significante que de cierto modo vuelva eso no educable al orden simbólico institucional. “Desorientada” dice la docente nominando sus acciones en comparación con los demás, incluyéndola mientras se la segrega.

Este desafío procura localizar si el discurso de la docente nombra a partir de la segregación de lo “desajustado” o si nombra procurando un vacío desde donde convocar a la invención de la niña. Por lo tanto, al primer avatar de localizar esas coordenadas de la forma escolar se añade complejizarlo según el modo de hacer con ello por parte del docente. ¿Utiliza las respuestas de las evaluaciones para nominar a las y los niños y segregarlos por su incapacidad de responder a esas consignas o con ello se pregunta por otro modo para alojar la singularidad de aquél? ¿Sanciona a aquél que no se adecua a las normas del formato escolar o se pregunta por qué esas normas no compatibilizan con ese niño en cuestión?

Cuando los maestros advierten a los padres sobre las manifestaciones del niño que le dificultan el aprendizaje, dicha advertencia es significada por los miembros del grupo familiar de manera singular. A partir de allí, suelen resignificarse los lazos familiares así como la dinámica en el denominado el síntoma “familia”. Por eso, se trata de elucidar cómo, al decir de Naranjo (2005), “La familia hace síntoma” con aquello que de la escuela dicen sobre sus hijos o hijas. En este sentido, aparece el **segundo avatar** del analista que involucra identificar cómo juega ese síntoma en lo educativo en la dinámica familiar para luego procurar visibilizar cómo es alojado, cómo es nominado, a quién angustia, quiénes se implican en el síntoma del niño identificado en ámbito educativo.

Es necesario pensar esto a la luz de las nuevas configuraciones de la familia que tienen lugar en nuestra época, tal lo advierte Santillán (2006) en su escrito “Escuela, nuevas configuraciones familiares y cambio sociocultural”. La dinámica familiar actual se ve atravesada por nuevos rasgos de la vida doméstica, una mujer incluida en el mercado del trabajo, la reconfiguración de las funciones de lo doméstico coordinadas actuales entre las cuales es necesario significar el síntoma escolar. En el caso en cuestión, a partir de la situación escolar de P, su mamá ocupada en sus labores como docente comienza a hacerse un tiempo dentro de sus ocupaciones para estudiar con P; su papá ausente por trabajo comienza a involucrarse al hacer tareas con P.

De ese modo, la configuración familiar signada muchas veces por la prisa, la ausencia de tiempo y dedicación a lxs niñxs, la falta de actividades compartidas en familia se reordena cuando alguno de los agentes de la familia manifiestan algo de la imposibilidad de ser alojado en esa dinámica, anunciado vía el síntoma aquella falta de vacío donde alojar actividades lúdicas, recreativas o de ocio.

Cabe preguntarse entonces, el supuesto síntoma de P ¿podría implicar, como propone Naranjo (2005), un modo de “concordar disonando” entre un sí de aceptación a lo familiar al ideal de una niña que aprenda y un no de lo inasimilable familiar de alguien que no completa esas consignas, que no da cuenta del saber? En ese punto, se encomienda al analista “desfamiliarizar al sujeto” para localizar algo de lo propio de él alojando la pregunta sobre cómo es recibida aquella nominación en lo escolar del síntoma en el espacio familiar.

En estas situaciones, las acciones desplegadas ante lo imposible también responden a algo del orden de la segregación o de la invención. En algunos casos, posiblemente se segregue la pregunta por lo que pasa en el niño tratando de dar respuesta a ese imposible a través del discurso del Amo que busca gobernar/sancionar la norma, castigar, rotular con enfermedades o trastornos; o del universitario que busca educar como lo hizo la madre en su principio. Pero también habrá lugar para la invención, respuestas donde esa nominación genere la posibilidad a preguntarse por lo que le pasa al niño, apostando a su lugar como sujeto, como cuando la madre le dice “Vos sabes. Vos podés”, abriéndose la posibilidad a otra significación.

Hasta aquí se pudo recortar que en aquellos que se dedican al análisis con niñxs, *la demanda presentada como una dificultad del aprendizaje requiere particular atención a cómo es narrado ello por quienes rodean al sujeto en cuestión. El primer y el segundo avatar del analista, procuraron elucidar en qué punto esa demanda corresponde a los discursos desde los que se enuncian la familia y el docente, para consecuentemente poder localizar cómo ello incide en el malestar singular del niño.* En ese sentido, el **tercer avatar** del analista implica advertir que se consulta al analista como psicoterapeuta, agente para la cura, y ello exige reivindicar la ética del psicoanálisis desde la cual como analistas intervenimos desde la posición analítica en primer lugar poniendo una incógnita en el malestar más allá de las nominaciones.

Quienes se mueven en el ámbito de las congregaciones de psicoanálisis repiten con frecuencia “la clínica lleva la delantera”, para referir a la relevancia de la clínica como espacio para orientar el análisis. Sin embargo, pocos asumen en principio algunas de las consecuencias de esta afirmación.

Desde el psicoanálisis, las manifestaciones en la clínica vinculadas al cuerpo se asumen como un cuerpo en tanto anudado a la palabra, por lo tanto lo que allí acontezca no le es ajeno. Por eso, cuando P lee junto a nosotras y no logra armar las palabras, se confunde la fonética de las letras, ponemos allí una incógnita. Sin embargo, la incógnita está puesta muchas veces con la asunción de que aquella manifestación se articula o es plausible de articularse a un síntoma. Sin embargo, ese cuerpo que se habla y es hablado, que hace síntoma, del cual el sujeto tiene en tanto síntoma, también se trata de un organismo biológico.

Sobre ello, urge ese segundo movimiento de este tercer avatar, aquel en el que la incógnita sobre lo que acontece en el niño no tiene que ver solamente con aguardar a preguntarse qué signifique para el niño ello, sino en preguntarse si eso que se presenta como “dificultad de aprendizaje”- en este caso involucrando la dificultad de leer- implica un síntoma en tanto acontecimiento de cuerpo o se trate de otra cosa que exceda al sujeto del inconsciente. La cuestión del cuerpo sube a la escena para decir que el cuerpo es de lo que se apropia el parlêtre y lo tiene. Pero también, requiere asumir que eso que se tiene en tanto organismo biológico también es singular y único.

Este último avatar tiene que vérselas con elucidar si el síntoma de no poder leer atañe a un síntoma con sentido como parte de la economía libidinal del sujeto; o si se trata de algo de etiología divergente como por ejemplo neurológica y entonces el síntoma sea en sí un modo de hacer con eso del cuerpo que se tiene. En ambos casos, no se desiste de pensar el cuerpo como anudado a la palabra, pero es necesario también reconocer sobre qué organismo el sujeto está haciéndose un cuerpo.

En este sentido, la clínica llevando la delantera implica asumir otra consecuencia de la cual no se osa a poner en muchos debates psicoanalíticos. No todos los organismos son iguales, no todos los parlêtres se constituyen a partir de un mismo organismo. Esta asunción demanda pensar la práctica psicoanalítica como una práctica que debe articular y reconocer el aporte de otros discursos. Por otro lado, supone asumir el psicoanálisis como un Saber incompleto para dar cuenta de toda manifestación que tenga lugar en el cuerpo.

Este planteo final lo encuentro particularmente relevante por su compromiso ético y político desde quienes practican el psicoanálisis. Es posible sostener que el psicoanálisis no se adjudica un saber técnico y por el contrario, apuesta a la pregunta en la clínica como su modo epistémico para avanzar en la producción teórica de su disciplina. Esta premisa exige la asunción de que ningún Saber es absoluto y que por lo tanto, el psicoanálisis tampoco. En este cierre parcial, la renuncia es convocante al analista quien debe sostener la singularidad de lo que expresa el sujeto por sobre cualquier deseo propio de procurar hacer pasar ello por el psicoanálisis. En esto, el deseo del analista se pone en la prueba de ser no más que deseo vacío.

En este último sentido, el psicoanálisis deberá convocarse a dialogar con otras disciplinas sosteniéndose en su ética de la clínica y no en la vieja ambición científica de la consistencia de su corpus teórico. Con esta perspectiva, la pluralización de la transferencia como propuesta de trabajo entre varios resulta una apuesta invaluable porque, como propone Balbi y Zelmanovich (2010), permite pensar el lazo anudado de modo singular con cada quien, pluralizando con ello las vías donde dejar correr el deseo del sujeto de la educación. La docente, la mamá o el papá, la profesora de danza son también sujetos potenciales a ubicarse desde la posición analítica del discurso y por lo tanto, dispuestos a escuchar lo que interesa o angustia al niño puede involucrarse en el espacio de intervención.

4. Discusión

El presente trabajo se propuso para pensar los avatares del analista en la recepción de demandas de intervención con niñas y niños con “dificultades del aprendizaje”. A partir de la presentación del caso de P, se intentó elucidar cómo ese modo de nominar “dificultades del aprendizaje” a algo que acontece en el niño, trata en sí de un rasgo que emerge a partir de los discursos que median entre los lazos de los sujetos. El primer avatar se localizó en identificar qué elementos del formato escolar median como elementos del discurso que hablan al/del niño y cómo la docente utiliza ello para segregar lo singular del niño o alojar su invención en el vínculo educativo. El segundo avatar fue elaborado en relación a cómo eso que acontece en el espacio educativo y los discursos desde lo cual es nombrado y abordado, tiene repercusiones en el espacio familiar. Este desafío convoca a ubicar el lugar de ello en el síntoma familiar atendiendo a los modos en que cada integrante aloja y responde a eso del niño. Estos dos avatares procuran desentrañar los discursos que interpelan al niño por parte de aquello que los rodean colocándolo en un lugar desde donde hace vínculo al otro. El tercer avatar compromete al analista a escuchar cómo lo que acontece en el niño puede ser pensado a partir de ser síntoma de tales interpelaciones, dando cuenta de enganches así como de desenganches en los lazos con los otros. En ese sentido, se trata de poner el Saber en el sujeto del inconsciente para disponerse a alojar aquello suyo más íntimo. Pero este último avatar, resguarda en otro movimiento en relación a la escucha y propone partir de la ética en la praxis del psicoanálisis como saber incompleto derivando ello en la posibilidad de diálogo con otras disciplinas. En ese punto, la renuncia del analista a la omnisapiencia del corpus teórico psicoanalítico y por lo tanto, la renuncia a las exigencias de orientar toda cura – cuando a veces las manifestaciones del niño no son viables al trabajo analítico- deriva en la pluralización de la transferencia como apuesta de trabajo. La apuesta está en una clínica de lo educativo donde la posibilidad de hacer algo con el malestar del niño sea viable en los diversos agentes del discurso en la medida en que se posicionen dispuestos a resignar su nominación para escuchar lo que el niño tiene para decir sobre sí mismo.

5. Referencias

- Balbi, C. y Zelmanovich, P. (2010) "Modalidades de intervención a favor de la producción del sujeto en el lazo social." Clase N°17 Diploma Superior en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. FLACSO-Argentina, Área de Educación.
- Cevasco, R. (2010) "Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación. De la modernidad femenina a la escena educativa". Clase N°11 Diploma Superior en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. FLACSO- Argentina, Área de Educación.
- Dussel, I. (2010) "La forma escolar y el malestar educativo": Clase N°4 Diploma Superior en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. FLACSO- Argentina, Área de Educación.
- Lacan, J. (1992 [1969/70]) *El Reverso del psicoanálisis*. Seminario XVII. Paidós: Argentina.
- Moyano, S. (2010) "Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social". Clase N°9. Diploma Superior en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. FLACSO- Argentina, Área de Educación.
- Naranjo, A. (2005) "La familia hace síntoma", NODVS XV, L'aperiòdic virtual de la Secció Clínica de Barcelona: Sevilla.
- Santillán, L. (2006) *Escuela, nuevas configuraciones familiares y cambio sociocultural*. Conferencia dictada en el marco del Ciclo de cine y formación docente, de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, del Ministerio de Educación, Argentina. Disponible en http://www.me.gov.ar/curriform/cap_cine_publica.html
- Tizio, H (2003) El dilema de la instituciones: segregación o invención, Texto para el debate del VII Stage de Formación Permanente Los vínculos con la cultura, del Grupo de Investigación sobre Psicoanálisis y Pedagogía, de la Sección Clínica de Barcelona.
- Tizio, H. (2003) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis. Barcelona: Gedisa.
- Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.