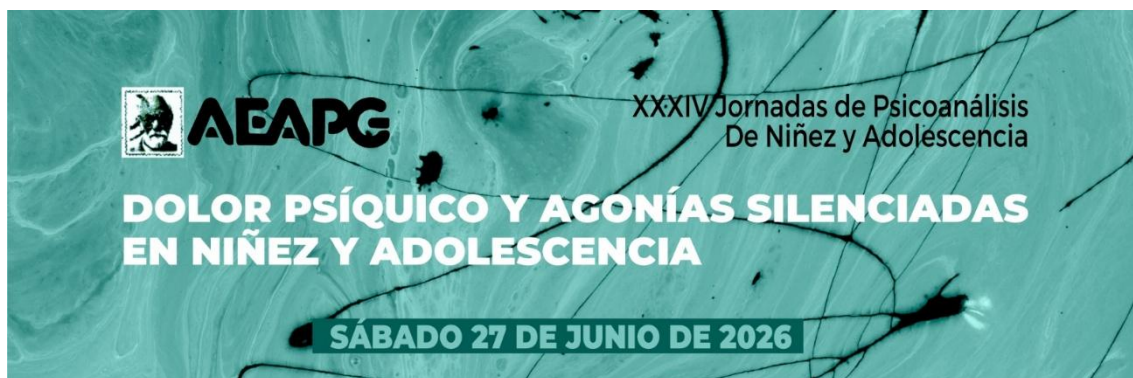




Los abanderados. Escuela y malestar subjetivo en la sociedad del rendimiento

Dra. María Victoria Rego

Cátedra de Psicopedagogía Clínica, Facultad de Psicología.

Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Resumen

En relación a la convocatoria de estas jornadas para pensar juntos el dolor psíquico y las agonías silenciadas en el trabajo terapéutico con las infancias y las adolescencias contemporáneas, este trabajo se propone abrir algunos interrogantes acerca de las complejas relaciones entre el encuadre clínico y el espacio escolar.

Más específicamente, la reflexión tomará como punto de partida la calidad de problemáticas subjetivas que parecieran movilizar con mayor asiduidad la demanda de consultas y su búsqueda de resolución por parte de los equipos de orientación escolar, en franco contraste con otros padecimientos que parecieran permanecer invisibilizados en las instituciones educativas. Quizás debido a que sus expresiones clínicas no son tan rimbombantes, o más aún, porque resultan armónicas con configuraciones subjetivas epocales, estas problemáticas parecieran estar paradójicamente más a tono con el rendimiento, la eficacia y la productividad, vectores de estos tiempos.

Desde una perspectiva psicoanalítica compleja (Morin, 2000), autores como Piera Aulagnier (1977) o Cornelius Castoriadis (1993) entre otros, nos permiten comprender conceptualmente a las instituciones no sólo como mediaciones representativas del campo social, sino también como un significativo y necesario apuntalamiento en la constitución de la subjetividad. En este sentido, la escuela da cuenta de un tiempo y espacio privilegiados para el enriquecimiento afectivo, simbólico e identitario de niños, niñas y

adolescentes, porque renueva encuentros y amplía el universo de objetalizaciones posibles (Rego y Schlemenson, 2023).

Sin embargo, cuando algo de esto pareciera no marchar del todo bien -o porque los aprendizajes se obturan o porque ciertas actitudes de los niños dificultan el intercambio con los otros- maestros, directivos y psicopedagogos ensayan hipótesis en relación a aquello ruidoso, vistoso y enquistado, y es entonces donde apremian las interconsultas y derivaciones al espacio clínico.

Ahora bien, ¿qué aspectos de estas subjetividades actuales se interpretan como problemáticos y preocupantes? ¿cuál es la noción de conflicto que pivotea en las aulas? ¿qué significaciones se deslizan, qué causalidades se suponen, qué abordajes se proponen?

En este contexto y casi desde la vereda de enfrente, jugar con la figura del *abanderado* resulta un analizador interesante, que estimula otra calidad de interrogantes para sumar a los anteriores: ¿qué características tienen estas configuraciones subjetivas contemporáneas que son realizadas y valoradas en la institución escolar? ¿qué aspectos de sus aprendizajes son tenidos en cuenta? Por otra parte, ¿qué calidad de vínculos intersubjetivos se esperan para la convivencia con los otros? Y sobre todo: ¿qué modalidades adquieren estas singularidades por las que la escuela pareciera no interrogarse demasiado?

Sobre la utilidad de las plastilinas

A Nicolás no lo deriva el jardín de infantes al que asiste desde sala de 3 y del que este año porta su remera de *egresadito*, sino la fonoaudióloga a la que concurre desde hace un año y medio, tras una consulta realizada por sus padres (ambos médicos) a razón de sus frecuentes titubeos y prolongaciones al hablar. Al diagnóstico de *disfluencia* (alteración en el ritmo natural del habla que interrumpe la fluidez por la aparición de bloqueos involuntarios, pausas o reiteraciones de fonemas y sílabas) le siguió un largo periodo de tratamiento fonológico que lo ayudó a conseguir mayor plasticidad y soltura en el lenguaje. Sin embargo, desde una mirada compleja y abarcativa, la profesional insistió en la importancia de realizar una pausa en ese espacio, para abrir un segundo momento hacia una consulta psicológica por Nicolás.

En las entrevistas con los padres, éstos se encuentran algo molestos con la indicación, pero comienzan a referir prontamente algunas inquietudes propias en relación al hijo,

como su intensa necesidad de orden, su preferencia por juegos competitivos en los que tolera muy mal perder, y las habituales implosiones y berrinches que se desatan cuando algo no resulta como él desea.

En las primeras sesiones con Nicolás, él se presenta contando todo lo que sabe: los colores primarios, los nombres de varios animales en inglés, la diferencia entre los signos de suma y resta. Este estado de cosas parece conmoverse en el instante en que se lo invita a jugar, y Nicolás se limita a observar la caja de juegos, disponer de algunos juguetes en fila, distinguiendo los que conoce de los que no, a los que prejuzga como *aburridos*. Esta situación se reitera un par de encuentros más, sin que ninguna propuesta lúdica se inicie, o bien lo lúdico se acote a esto, a una especie de ordenamiento sin fin.

En una ocasión, la terapeuta le brinda una hoja en blanco para dibujar, a lo que el niño responde rogándole una y otra vez que le diga qué debe hacer, porque no se le ocurre nada, y ante la falta de respuesta de ésta, Nicolás atina a copiar el lapicero que tiene delante: *“ya está, lo hice igualito, ¿no?”*.

A las sesiones se suma un día su mamá. La terapeuta dispone de algunas masas de colores en el piso, donde invita a ambos a sentarse. La pregunta no tarda en aparecer: *“y ¿éstas que son?”* dice Nicolás, mientras la mamá explica a la terapeuta que él nunca tuvo plastilinas: *“él odia encastrarse, témperas y pinceles tampoco, en casa no lo vas a encontrar”*. Nicolás insiste: *“¿y para qué sirven las plastilinas?”*, a lo que la terapeuta responde: *“sirven para jugar”*.

Malestares que pululan silenciados

Algunos meses después de esta sesión con las plastilinas, Nicolás fue elegido abanderado del jardín bilingüe en el que estaba terminando su educación inicial. Paralelamente, en sus sesiones no dejaba de resistirse al uso de las masas de colores argumentando cosas como *“porque si se mezclan no me gusta, parece sucio”* o mostrándose muy ansioso frente a los juegos más desestructurados o las propuestas de tinte proyectivo que lo invitaban a crear e inventar personajes, situaciones, conflictos. Cada tanto, preguntaba la hora, adelantándole a la terapeuta que debían terminar menos diez para que él llegara puntualmente a su clase de natación.

¿Qué era sin embargo aquello que la escuela simultáneamente destacaba en Nicolás? ¿qué modalidad de intercambio con los objetos de conocimiento se celebraba como logro?

¿Eran acaso el control, la organización, el enorme esfuerzo adaptativo que este niño hacía en el espacio escolar, lo que se reconocía y aplaudía?

Fueron llegando otros niños parecidos a Nicolás. Entre ellos Uma, de 10 años que en el cuestionario desiderativo escribe que le gustaría ser un vegetal como el cactus, “*que con sus pinches logra que todos se queden lejos y afuera*” mientras ella no logra recordar el nombre de muchas de sus compañeras de colegio. O Fermín, de 12 años, que en un juego responde a la consigna de cómo se imagina dentro de 20 años con la frase “*más alto que ahora*” y al completar oraciones sobre lo que le resulta imposible, contesta “*vivir 200 años*”. Fermín taponaba metáforas y juegos de palabras con un posicionamiento decididamente lógico, racional, cerrado al encuentro con su mundo interno. En una ocasión, se presenta resfriado y muy congestionado. La terapeuta le pregunta si tomó frío el fin de semana, a lo que él contesta: “*no, yo siempre tomo el Nesquik caliente*”. Fermín no puede sentarse a dibujar si no es munido de una goma en la mano, con la que borra hasta el más mínimo trazo antes de poder plasmar una figura en la hoja, a pesar de los señalamientos de la terapeuta de intentar prescindir de ella y animarse a garabatear.

¿Qué tienen en común Nicolás, Uma, Fermín? Poco y nada. Seguramente sus antecedentes de origen sean muy diferentes, sus problemáticas muy singulares y sus modalidades defensivas obedezcan a componentes histórico subjetivos particulares. Sin embargo, ninguno de ellos pareciera poder echar mano a cierta plasticidad en sus juegos, ni desplegar afectos significativos con sus pares, o disfrutar de actividades imaginativas y creativas si no están regladas o pautadas. Los modos de expresión de sus *producciones simbólicas* (Schlemenson, 2009), sus juegos, dibujos, narraciones, dan cuenta de cierto vacío representacional, con deslizamientos continuos hacia el control o la necesidad de ordenamientos rígidos, que imposibilitan la creación representativa o la metabolización afectiva de sus vivencias (Green, 2012). Estas expresiones se acompañan a veces de cierto malestar, el cual no resulta directamente observable pero sí inferible a través de algunos indicios de pudor, culpa, vergüenza, con incomodidad, o una excesiva vigilancia de la mirada del otro. Otras veces, el padecer pareciera esconderse tras una aparente estabilidad, que no deja lugar al reconocimiento de ningún conflicto ni a la implicancia subjetiva en aquello que sucede.

La consulta por Uma la realizan sus padres tras la negativa a un campamento escolar al que la niña no quiso asistir; la de Fermín es motivada por la preocupación de su pediatra por la excesiva tensión muscular que lleva al niño a bruxar fuertemente sus dientes y a tener frecuentes dolores de cabeza que no encuentran explicación orgánica.

Nicolás, Uma y Fermín son algunos de estos niños y niñas que pueblan las aulas con buenas notas, sin problemas de conducta, y cuyos padeceres parecieran rondar por allí sin que nadie parezca advertirlos.

El ruido de una época

La clínica es un gran territorio de expresiones y manifestaciones a la espera de ser escuchadas, nombradas, interpretadas. Los observables fenomenológicos no son sino los recortes que nuestros propios marcos teóricos nos permiten circunscribir, para aproximar una posible comprensión conceptual. Como propone Denise Najmanovich (2020), lo que nos resulta un problema de conocimiento no es un existente, no es un fenómeno externo que nos precede, sino algo que nosotros delimitamos y que obedece más bien a nuestras propias inquietudes por elaborar sentidos. Piera Aulagnier (1977) llamaba *teorización flotante* a esta escucha atenta coordinada por nuestros marcos referenciales, a la vez abierta a ese terreno impredecible que es la clínica.

Es también Piera quien con sus aportes nos permite comprender que el pensamiento, aquel combustible que comanda los derroteros del aprendizaje, no se sirve solamente de la lógica del proceso secundario sino que requiere, para su plasticidad y despliegue, del condimento ineludible de los procesos primarios, fuente de la fantasía y las representaciones inconscientes que enriquecen la organización de las ideas. Imaginar, inventar, crear son las características más relevantes de la actividad psíquica (Castoriadis, 1993), las que nos vuelven necesariamente humanos en nuestra capacidad crítica, reflexiva e inventiva. En términos de André Green (2012), no son sino los *procesos terciarios*, esa articulación dinámica y móvil entre la palabra y el sueño, entre la cosa y el lenguaje, los que enriquecen nuestro intercambio con el mundo, por un lado, y con nuestro propio mundo interno, por otro.

Palabras finales

A nuestros fundamentos teóricos cabría aquí también sumar nuestras coyunturas socio históricas, aquellas que definen -a veces no del todo explícitamente- criterios de normalidad o patología que, con una vara siempre arbitraria, parecen señalar lo esperable de aquello que no lo es. La noción de *conflicto*, tan afín a nuestra práctica, no deja de estar inserta en una época que celebra inteligencias artificiales y no tan humanas, aunque

intenten parecerse a ella. El filósofo surcoreano Byung Chul Han (2020) define a nuestros tiempos como los de la *sociedad del rendimiento y el cansancio*, cuyas pautas ya no son las del malestar en la cultura freudiana (la culpa, la represión o el castigo) sino las de un exceso de eficacia, adaptación y productividad que exigen la pronta extirpación de las fallas para que el sistema siga funcionando, produciendo ganancia de saberes, conocimientos, capitales.

La escuela no puede ser un archipiélago aislado de esta realidad que nos rodea, es inevitable que en ella se reproduzcan estos engranajes de hiperactividad, individualismo y eficiencia. Sin embargo, como institución social de asistencia obligatoria, la escuela tiene también que velar por la concreción de un pacto de intercambio, un acuerdo al que Piera Aulagnier definía como *contrato narcisista*: aquel que, partiendo de las condiciones de origen de cada sujeto, se propone abrir destinos identitarios, simbólicos y afectivos inéditos a partir del encuentro con los otros en el territorio de lo común.

Una perspectiva compleja y ampliada del Psicoanálisis Contemporáneo, posibilita sin duda abrir un diálogo fecundo y enriquecedor con la escuela, para pensar estrategias de complejización de la subjetividad que habita las aulas, problematizando los conflictos singulares y promoviendo intervenciones subjetivantes que realcen el afecto, la imaginación y la reflexión como una resistencia a estos tiempos.

Bibliografía

ALVAREZ, P. CANTÚ, G. y otros. *Imaginando (en) la escuela. Experiencias de producción simbólica con niños y adolescentes*. Bs. As., Noveduc.

AULAGNIER, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. Bs. As. Amorrorrtu Ed.

CASTORIADIS, C. (1993). “Lógica, imaginación, reflexión” en DOREY y otros: *El inconsciente y la ciencia*. Bs. As., Amorrorrtu Ed.

GREEN, A. (2012). *La clínica psicoanalítica contemporánea*. Bs. As., Amorrorrtu Ed.

GREEN, A. y URRIBARRI, F. (2013). *Del pensamiento clínico al paradigma contemporáneo*. Bs. As., Amorrorrtu Ed.

HAN, B.CH., (2020). *La sociedad del cansancio*. Bs. As., Ed. Herder.

MORIN, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España. Ed. Gedisa.

NAJMANOVICH, D. (2020). Najmanovich, D. (2020): “Ni dentro ni afuera de las cajas. De la inclusión a la convivencialidad” en Szyber, G. y Untoiglich, G. (comps.) *Las promesas incumplidas de la inclusión. Políticas desobedientes*. Bs. As., Noveduc.

REGO, M.V. (2015). *Transformaciones en niños con problemas de aprendizaje*, Bs. As., Entreideas.

REGO, M.V y SCHLEMENSON, S. (2023). *Subjetividad y escuela. Intervenciones psicopedagógicas en la institución escolar*. Bs. As., Paidós.

SCHLEMENSON, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Bs. As., Paidós.

WINNICOTT, D. (1971). *Realidad y Juego*. España. Ed. Gedisa.