

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2017.

Sobre tramas y trampas. Relato de una práctica.

Frohmann, Barbara.

Cita:

Frohmann, Barbara (2017). *Sobre tramas y trampas. Relato de una práctica. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/492>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/yva>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

SOBRE TRAMAS Y TRAMPAS. RELATO DE UNA PRÁCTICA

Frohmann, Bárbara

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El trabajo describe una experiencia escolar que permite conceptualizar y revisar la práctica, tomando los bordes -y desbordes- como ejes, bajo el concepto de trama como soporte de trabajo escolar y estructura de análisis de caso. Diversos entramados que hacen a la escena, diferenciando roles y funciones. Escenas que desbordan, legalidades que no operan y preguntas respecto a los límites de la institución -y de la Psicóloga escolar en particular- la parentalidad, autoridad y el trabajo interdisciplinario. Bajo el masivo etiquetamiento y patologización de la infancia; en este caso se abre la pregunta: ¿Quién etiqueta? Intentos de entamar y trampas en el quehacer. Recorridos artesanales orientados a sostener y alojar subjetividades que implican armar, desarmar, apostar, experimentar, analizar, complejizar. Bajo esta perspectiva, reconocer la trama que subyace en la interdisciplina, preguntar por la escuela y su/s -nuevos- sentidos, implica una ampliación y complejización de la mirada; pone en relación múltiples hilos, demanda reconocer espacios, tiempos, condiciones, tareas, formas de hacer y pensar, culturas institucionales y comunitarias, vinculadas con cada situación y en cada contexto.

Palabras clave

Interdisciplina, Legalidad, Función, Límites

ABSTRACT

THE SOCIAL FABRIC AND ITS ENTANGLEMENTS: ACCOUNT OF A PRACTICE

The paper describes a school experience that allows us to conceptualize and review the practice, taking the edges -and overflowing- as axes, under the concept of plot as a support of school work and structure of case analysis. Different frameworks that make the scene, differentiating roles and functions. Scenes that overflow, legalities that do not operate and questions regarding the limits of the institution - and the School Psychologist in particular - parenting, authority and interdisciplinary work. Under the massive labeling and pathologization of childhood; In this case the question is opened: Who is the label? Attempts to get involved and traps in the task. Artisan tours designed to support and accommodate subjectivities that involve arming, disarming, betting, experimenting, analyzing, and complexing. From this perspective, recognizing the underlying structure of interdiscipline, asking about the school and its new senses implies an enlargement and complexity of the gaze; It involves multiple threads, it demands recognition of spaces, times, conditions, tasks, ways of doing and thinking, institutional and community cultures, linked to each situation and in each context.

Key words

Interdisciplinary, Legality, Function, Limits

Sobre tramas y trampas

Pensar en intervenciones clínicas en el aula[i] pone de manifiesto múltiples preguntas e implican un análisis complejo de cada situación en particular.

Bajo el concepto de *trama* como soporte de trabajo escolar (y extra-escolar), reconociendo a la misma como posibilitante de una mirada amplia y compleja y sobre la cual se sostiene una posición y se configura el o los objetos de trabajo, se tomará un relato de experiencia, con una historia y recorrido particulares, a partir de diversos entramados que hacen a la escena; diferenciando roles y funciones y ubicando tensiones entre los diferentes campos.

El escrito describe escenas que desbordan, legalidades que no operan y preguntas respecto a los límites de la institución, de la parentalidad, del trabajo interdisciplinario y los propios como Psicóloga del Equipo de Orientación de la escuela. Tramas y trampas que hacen a la experiencia.

Bajo el masivo etiquetamiento y patologización de la infancia; en este caso se abre la pregunta: ¿Quién etiqueta? Intentos de entamar y trampas en el quehacer.

A lo largo del siguiente trabajo, intentaré realizar un abordaje teórico-práctico, abriendo preguntas y sentidos al entramado, que hacen a la escena en su totalidad entendiendo que la trama sólo se concibe en relación; y más aún, en relación a posiciones institucionales (familia, escuela, de salud mental) (Ministerio de Educación, 2014, p.22)

Un Intento de historización

Año 2015: Luana transita sala de cinco con fluctuaciones. El nacimiento de una hermana parece haber dejado cierta marca. Comienza a pelearse con los amigos, pega y se muestra muy desafiante.

2016: Pasaje a primer grado. Atrás han quedado las escenas de peleas y enojos. Luana se muestra atenta y dispuesta al desafío del pasaje a la primaria. Es una niña dulce (con adultos sobre todo), creativa y sumamente inteligente.

A principio de año la escuela comunica una decisión que genera importantes enojos en determinadas familias y en la de Luana sobre todo: se propone un reagrupamiento en el turno tarde: los primeros grados comenzarían a funcionar por la tarde -en el área de inglés- bajo una nueva configuración. Nuevos compañeros, nuevas escenas. Frente a esta situación, Luana empieza a querer imponer sus demandas: quiere trabajar en el lugar de la maestra, canta en medio de la clase, recorre el grado negándose a trabajar. Ante el límite y/o propuesta alternativa, Luana se muestra reticente; sobre todo

cuando participaba de este nuevo reagrupamiento. Con el tiempo, y cuando no logra imponer sus demandas, las escenas toman un matiz virulento. ¿Qué efecto tiene en Luana estos cambios, estas nuevas miradas -tanto de compañeros como docentes-?

Fluctuaciones diarias: momentos de atención y producción, logrando participar de la propuesta escolar y compartir el espacio con sus compañeros; y escenas de desborde, que irrumpen y desorganizan las coordenadas simbólicas.

Por tres

En esta nueva configuración, Luana se apega a unas trillizas de su nuevo curso y comienza a vincularse de manera fija. Todo con ellas: las busca, imponía un juego y en caso de no poder llevar adelante sus propuestas, se enojaba y pegaba, tanto a adultos como compañeros. Empiezan a generarse ciertas situaciones de índole fronterizas: Luana se manejaba de manera impulsiva y sumamente corporal. Parece no tener límites, poniéndose en riesgo a ella y a sus compañeros.

Las trillizas ocupaban un lugar protagónico en la escena. ¿Qué operaba en estos momentos? Lacan sostiene que la agresividad pareciera darse como intencional y se demuestra eficiente, mas pone en cuestión dicha intencionalidad. Así lo expresa: “La experiencia analítica nos permite experimentar la presión intencional. La leemos en el sentido simbólico de los síntomas, en cuanto el sujeto despoja las defensas con las que los desconecta de sus relaciones con su vida cotidiana y con su historia (...)” (Lacan, 1966, p.109). Luana gritaba palabras fuera-o contra- del contexto y trasgresoras para el universo escolar- “*puta, caca, culo*”; se hacía notar. ¿Cómo leer estas escenas relatadas? Untoiglich dice “(...) el lenguaje es también utilizado con fines evacuativos “palabras-descarga”, despojadas de cualidad metafórica” (Untoiglich, 2009, p.26). ¿En qué borde se encuentran estas palabras/acciones?

Específicamente con docentes, se intentaba abrir lecturas y sentido posibles ampliando la eficacia manifestada y eficaz en el punto de la agresividad.

La autora describe y analiza los denominadores comunes en las patologías actuales de la infancia y nombra “*patologías del ser*”, ubicando déficit en cuestiones narcisísticas y sus quiebres. Al decir de la autora “*Lo que está en juego es del orden de lo primario, carencias ligadas al “carozo” de la subjetividad (...) Los mecanismos de defensa habituales son la escisión, desinvertidura (Green, A, 1994) y la proyección -principalmente en su vertiente agresiva-; y la idealización- que aparece rápidamente en las situaciones vinculadas y desaparecen tan velozmente como llegó*”. (Untoiglich, 2009) Se imponía la necesidad un adulto que contuviera, estuviera cerca, le hiciera de borde. La posibilidad de escuchar, atender y aprender en clase se dificultaba cada vez más. En todos los casos, la escuela comunicaba dichas escenas a la familia, quienes solían no responder el teléfono, desconfiar de lo acontecido o bien enojarse con la institución.

Dos escenas que interpelan a la escuela: Luana agarra un cuchillo y “*juega*” a amenazar con el mismo. En otra oportunidad, *aprieta* con intensidad a una de las trillizas con una bufanda, dejándola sin aire. Vale mencionar la diferencia intencionalmente establecida, entre “*apretar*” y “*ahorcar*” ya que ambas operan de distintas maneras[i]. Significantes que la escuela intentó no inscribir, a pesar de los

nombramientos que circulaban por los docentes (y familias de la Institución), intentando no cerrar ni obturar determinados sentidos. Siguiendo a Lacan “*Los símbolos envuelven en efecto la vida del hombre con una red tan total, que reúnen antes de que él venga al mundo a aquellos que van a engendrarlo “por el hueso y por la carne”, que aportan a su nacimiento con los dones de los astros, si no con los dones de las hadas, el dibujo de su destino, que da las palabras que lo harán fiel o renegado, la ley de los actos que lo seguirán incluso hasta donde no es todavía y más allá de su misma muerte (...)*” (Lacan, 1966, p.269).

Si se piensa a la escuela como un espacio de experiencias transformadoras y subjetivantes, las mismas no pueden ser pensadas por fuera del lenguaje; palabras enunciadas, omitidas, reforzadas o silenciadas que dejan marcas y cobran peso en términos subjetivos. Al decir de Lacan: “*Incluso si no comunica nada, el discurso representa la existencia de la comunicación; incluso si niega la evidencia, afirma que la palabra constituye la verdad; incluso si está destinado a engañar, especula sobre la fe en el testimonio.*” (Lacan, p.245).

Proceso primarios que invaden la escena escolar; irrumpen y no logran ligarse. Escenas de “desinscripción”; expulsiones violentas. La sexualidad que se impone y un armado de límites que pareciera- en esos momentos- no haberse construido. ¿Cómo intervenir en estas situaciones? Como psicóloga del Equipo de Orientación de la Institución, consideraba fundamental una lectura analítica - en el marco de un análisis terapéutico- que permitiera una orientación y recorrido a trazar. Preguntas que se abrían en términos de estructura subjetiva y los límites que se imponían en el marco de mi función dentro de la escuela.

Imperaba la necesidad de un trabajo terapéutico que abordara esta situación y ponga a trabajar la construcción de límites y fronteras, dando lugar a los procesos de corte, de pérdida, habilitando otros espacios y posibilitando reinvestir nuevos objetos.

Intentos de entamar

Desde mi función, intenté intercambiar y trabajar en conjunto con la psicóloga que acompañaba a Luana pero esto se dificultaba. La misma no respondía llamados o bien desestimaba las escenas relatadas. En paralelo, los padres se mostraban enojados y en desacuerdo con las decisiones que tomaba la escuela. Presentaban resistencias a escuchar aquello que la Institución venía a plantear e indicar: presentarse a reuniones con el Equipo de Dirección, realizar el pago de la acompañante a tiempo, o bien retirar a Luana de la escuela cuando la escuela lo solicitaba (al poner en riesgo a sus compañeros o a ella misma por ejemplo). ¿Cómo operaba la legalidad en la familia? Max Weber (1905) describe el paso de la Comunidad de la Edad Media a la Sociedad Moderna y ubica cierta pérdida de garantía del orden simbólico en ese pasaje. En tiempos de la comunidad, había menos peligro de una autoridad basada en arbitrariedad que en los tiempos de la familia moderna. Décadas más tarde, Lacan ubica al grupo reducido de la familia moderna como potencial desarrrollador de formas específicas de inseguridad (1938). Ahora bien, ¿qué efectos tienen estas estructuras familiares en la constitución subjetiva del infante? Gamsie sostiene: “*Aún cuando en ese modo ruidoso de evitamiento de la angustia se desliza de un franco desconocimiento de las figuras de autoridad, cuando hablamos de ni-*

ños no podemos descontar, por estructura, la existencia necesaria de un otro encarnado en aquellos adultos que puedan “tenerlo de la mano para no dejarlo caer” (...) el efecto que suelen producir estos niños que se arrojan a su propio vértigo para no quedar enredados en la dimensión gozosa de los padres, quienes los “dejan caer” (Gamsie, 2011, p.35). La escuela intentando construir una autoridad, allí donde Luana parece no poder reconocerse ni sostenerse. ¿Qué efectos tiene esto en relación a las legalidades que propone lo escolar? Siguiendo a la autora: “Los denominados síntomas en la infancia pueden ser entendidos como *actings-out* y *transferencia no interpretada por los padres, quienes no se dan por aludidos respecto del padecimiento de sus hijos que se expresa generalmente en otra escena, la escena pública.*” (Gamsie, 2011).

Revisitando[iii] la práctica (y más allá)

Entendiendo a Luana “en situación”[iv] se analizó la trama desde las diferentes interacciones y escenarios que la atravesaban y se operó a partir de allí.

Se trabajó de manera sistemática con los docentes, entendiendo que sólo “entre varios” es que se puede sostener y acompañar a Luana. Tal como plantea Halleux: “*Cuando cada partenaire juega su partida siguiendo su propia táctica y la estrategia del conjunto, el resultado es una multiplicación de ofertas que favorecen el surgimiento de un buen encuentro para el sujeto. Esta red de ofertas, este campo de intervenciones dirigidas por una estrategia de equipo, crea una atmósfera de deseo: para los educadores y tal vez para los niños. Dicha atmósfera puede permitir a un sujeto liberarse de su Otro devastador*” (Halleux, 2014, p.15).

Ciertas docentes expresaban tener miedo, incertidumbre y se las observaba sumamente pendientes de Luana; casi a la expectativa de que algo sucediera.

Trabajo sistemático con el equipo y con profesionales externos; se abordaron los miedos que generaba Luana y cómo operaba en la práctica. La importancia de ubicarla en el lugar de niña y retomar la función de los adultos, orientada a la construcción de un borde simbólico. Se trataba de ligar, simbolizar y acotar: acompañar este proceso. En este sentido, el juego era partícipe de este entramado; al decir de Fukelman: “*La posibilidad de situar lo que no es juego, se sustenta en la delimitación del campo de juego*” (Fukelman, 2015, P.37). En este sentido; en los momentos de mayor desorganización e impulsividad de Luana, se intentaba reconocer y armar un juego, allí donde parecía no haberlo. Al decir de Fukelman “*El juego como espejo en el cual un sujeto se puede reconocer como niño*” (Fukelman, 2015). Jugar a la peluquería, estar en un circo, vender muñecas. Parecía que en estos momentos, ofrecerle un espacio y “prestarle” recursos, le permitía organizarse y posicionarse desde otro lugar. Siguiendo al autor, “*Para que un chico se reconozca jugando requiere que Otro reconozca que eso es un juego*” (Fukelman, 2015). Intervenciones ¿escolares?

Por otro lado, se organizaron los recreos de forma separada, buscando que Luana comparta este espacio con alguna de las trillizas ya que la totalidad le retornaba de manera amenazante.

Se revisaron las planificaciones y propuestas didácticas. Ajustes de tiempos y anticipación de las diferentes actividades que podían desencadenar grandes escenas violentas.

Luana empeora. Se decide reducir el horario: comenzó a retirarse al mediodía, evitando estar por la tarde con las trillizas ya que las mayores situaciones riesgosas acontecían en estos espacios compartidos. Agotándose los recursos humanos para contener a Luana, se decidió introducir una profesional (psicóloga) que pusiera cuerpo y borde a estos momentos, intentando atender a esta mirada especial que parecía estar solicitando. Esto implicó enojo por parte de los padres, debido al desacuerdo de incluir una “*maestra integradora*” tal como la denominaban, sumado al dinero que esto les implicaba. Nuevamente intentando explicitar el sentido, resignificar esta función y nombrar sin rótulos cuasi patologizantes.

Pensar y armar un entramado de intervenciones y actores que permitieran acompañar y sostener esta situación pareciera no alcanzar. ¿Y la pregunta por la Institución? Tal vez sea la misma institución, lo que genere efectos hiatrogénicos. Mannoni introduce en concepto de escuelas estalladas haciendo alusión a la exogamia, como apuesta para ampliar las fronteras de lo escolar a lo educativo; para poder articular con otros y sacar provecho a los *hechos insólitos* que surjan en estos encuentros. El autor hace alusión al estallido de una institución cuando se ubica al individuo en una función respecto de un otro. Así lo plantea “Se establecerá una dialéctica a partir de un objeto de amor que falta, es decir a partir de cortes introducidos en el discurso colectivo, que, al permanecer prisionero en la institución, se estereotipará en un ritual adaptado a la situación patológica tal como se ha creado con unos y con otros” (...) En lugar de ofrecer la permanencia, el marco de la institución ofrece en el fondo de la permanencia, aberturas hacia el exterior, brechas de todo tipo. Mediante *esta oscilación entre un lugar y otro* puede surgir un sujeto que se pregunte por lo que quiere. (Mannoni, 1979, p. 72). Concluye el 2016.

Cambio de año, nueva oportunidad

Comienza el 2016 y se decide cambiar a Luana de grado, evitando el encuentro con las trillizas[v]. Este cambio tuvo buenos efectos; Luana se mostró diferente, con mayor disponibilidad y aceptación a las normas en general.

Intenso trabajo desde temprano con las nuevas docentes buscando inéditas recepciones; otorgándose a ellas la posibilidad de encontrarse con una nueva alumna[vi], y también Luana, recibiendo nuevas miradas, espejos; oportunidades. En este sentido, apostar a otras miradas. Tal como sostiene Szyber “En el momento de su encuentro con el ámbito social aparece un inter-juego entre la realidad subjetiva del niño y lo que se va construyendo en esa trama *inter-subjetiva que abre una nueva posibilidad en la escuela; una oportunidad subjetivante*” (Szyber, 2009, p.56).

Más que tramas, trampas

Pasado un tiempo, las trillizas comienzan a perder protagonismo y un nuevo integrante de su grado cobra entidad: “Sol”. Luana empieza a aferrarse de manera insistente, la busca y propone un juego sumamente corporal y desafiante. Algo de esta relación -similar al de las trillizas- volvía a desorganizarla. Nuevamente intenta imponer lo que quiere, busca una mirada específica y “especial” del adulto, desafiando a la autoridad y a los límites impuestos por los mismos. Los padres realizan una consulta con una nueva psicóloga, quien

realiza críticas respecto al trabajo realizado por la escuela- específicamente a la introducción de una acompañante psicóloga en el grado- considerando dicha práctica como etiquetante y encasillante. Luego de ciertas entrevistas, considera que Luana no necesita continuar con el tratamiento.

Por otro lado, las tramas familiares que obstaculizaban y operaban cual trampa: Un padre que se comunica con virulencia; en sus modos y en sus dichos y una madre con cierta hipotonía; presentando dificultades para sostener la mirada. Al decir de Rodríguez: *“Para que “haya función” y “la cosa funcione”, es necesario que se cumplan las funciones parentales: Límites, prohibición, no como actos pedagógicos sino nominantes y delimitantes del espacio en tiempos de infancia”* (Rodríguez, 2011, p.35).

Cabe pensar como los rasgos familiares continúan vigentes y se manifiestan a su modo con la institución. A través de su propia fantasía, cada uno hace su entrada en a escena. Manonni lo describe: *“(…) Los adultos tienden a reproducir luchas de fratria en la escena de la institución para trasponer allí sus dificultades personales, e incluso para reivindicar inconscientemente “cuidados”.*” (Manonni, 1979, p.156). Atendiendo a los enojos, planteos e incumplimiento de las indicaciones del Equipo de Dirección por parte de la familia (y de Luana) vale preguntarse por legalidad - que en varias ocasiones parece no intervenir- y el lugar de la autoridad. ¿Acaso puede operar la ley escolar si la misma no es sostenida por la familia? Beatriz Greco (2011) propone visitar el concepto de autoridad en el marco de las instituciones educativas y sitúa el carácter legal o legítimo de la misma, que se otorga por vía del reconocimiento. A su vez, menciona que esta le “da vida” a la legalidad de una norma. La autora sitúa un doble movimiento de la autoridad, adjudicando su naturaleza social; así dice: *“Una autoridad pone en marcha un cambio en el otro cuando ella misma se implica en el movimiento, asume su parte en la relación que los reúne en torno a un mismo trabajo. La solicitud de renuncia no es sólo para quienes reciben la influencia de la autoridad sino también para la autoridad en su aceptación de los propios límites y en la necesidad de ejercer un “trabajo” en relación, configurador”,* y aclara *“el territorio educativo es particularmente sensible a este doble movimiento”*. Si es que la renuncia hace al reconocimiento de la autoridad; es posible generar esa renuncia? ¿A qué renuncia se refiere la autora? Procesos de orden constitutivo que retornan, rodean e insisten de manera singular. Por otro lado -o no- el trabajo en conjunto con los profesionales externos de Luana también se tornó tramposo. La escuela analizó y llevó adelante diferentes estrategias y dispositivos para alojarla, aún teniendo poco - o nulo - acompañamiento, orientación e incluso diálogo de los profesionales de salud mental que la atendían. Pensando en la inclusión como paradigma educativo y en total oposición frente a la masiva patologización y diagnosticación de la infancia me pregunto: ¿quién excluye a quién? O bien, ¿quién etiqueta a quién? Lejos de intercambiar y analizar procesos y estrategias junto con profesionales de la salud mental que aporten la mirada clínica y enriquezcan el entramado escolar propuesto, el diálogo interdisciplinario sólo provocó fracturas.

Des-etiquetar la práctica y pensar, escuchar desde otra mirada a la escuela, también es un ejercicio que permite abrir o cerrar puertas y oportunidades.

Límites - ¿que entraman?

La solicitud de un encuentro y acuerdo con los padres de Luana y la psicóloga marca un límite. Necesidad de armar entramado «escuela-familia-profesionales» que permita construir una estructura sólida para sostener a Luana y a la familia en la Institución se vuelve condición de estructura de soporte como posibilidad. De otro modo, las intervenciones -escolares- no encuentran ligadura, se sueltan y caen en una trampa. La importancia del encuadre.

Se abre la pregunta respecto de los límites de Luana, de la familia y los propios de la escuela. Se comunica la posible no re matrícula para el siguiente año; lo que funciona como límite para la familia. Límites que operan y posibilitan. Empiezan a escuchar y cumplir con ciertos acuerdos.

Aristóteles definía la trama como *“el principio fundamental de la tragedia”* y formuló la teoría de la *«trama unificada»*, la cual contiene un planteamiento, nudo y desenlace. Si bien cada parte tiene una función independiente, contribuyen al todo narrativo. Ahora bien, el nivel de conexión es tal, que la eliminación de cualquiera de ellos reformaría la trama en su totalidad.

Se abre la pregunta: ¿hasta dónde es efectiva la intervención escolar, si no se encuentra entramada con un espacio terapéutico que acompañe el proceso de Luana? ¿Cómo opera la escuela si no hay autoridad reconocida por los padres? ¿Cuál es el límite de la Institución cuando los alumnos no se encuentran disponibles, en términos subjetivos, de soportar y compartir espacios con otros? ¿Cómo leer o escuchar lo manifestado por Luana? Lydia Santiago y Raquel Martins (Santiago, Martins, 2016, p.33) plantean: *“Así, en la práctica de intervención en espacios sociales como las escuelas, a diferencia de lo que ampliamente se divulga como “escucha”, el psicoanálisis realiza la “lectura” de un síntoma-procedimiento que no sólo el psicoanalista desarrolla, sino que se transmite a aquel que habla sobre su malestar.”*

En tiempos donde se abren los sentidos de la escuela y se desdibujan las funciones originarias del sistema, se abre la pregunta, ¿es función de la escuela leer ese síntoma? Corea y Lewkowicz planteaban que la instituciones ya no son las mismas ya que carecen de la meta-regulación estatal y quedan huérfanas de la función que el Estado-nación otorgó en sus inicios: producción y reproducción del lazo social ciudadano. Agregan: *“(…) Las condiciones generales con que tienen que lidiar no son estatales sino mercantiles, no son estables sino cambiantes y por ende (...) las condiciones de encuentro no están garantizadas.*” (Corea, Lewkowicz; 2004, p.32).

En este contexto, sin proyecto general donde implicarse, será necesario pensar nuevas funciones, tareas, sentidos de la escuela; destituidas de ciertas entidades pero constitutivas de subjetividades en un porvenir.

NOTAS

^[i] Si es que así se pueden denominar. Dentro del marco escolar, ¿pueden denominarse clínicas?

^[ii] Incluso de haberla “ahorcado” se buscó generar cierto equívoco al respecto. ¿La quiso ahorcar? ¿Qué otra cosa pudo haber querido hacer?

^[iii] Se toma el concepto de “revisitar” de Sandra Nicastro, que implica un “re-mirar” aquello conocido, como si fuera la primera vez.

^[iv] “No se trata de mirar a un sujeto aislado, sino a un sujeto en situación, en interacción con otros, participando de escenarios culturales particulares como la escuela. Se trata de un giro que dio lugar a la complejización de las unidades de análisis” (Aizencang, Bendersky, 2013, p.13).

^[v] Si bien desde la lectura institucional se podía ubicar algo sintomático en el vínculo con las trillizas, y un eventual desplazamiento; se optó por la apuesta y búsqueda de cierta estabilidad que le permitiera a Luana generar movimientos subjetivos, corrimiento de posición.

^[vi] Cabe mencionar que los enojos, golpes y grandes despliegues de Luana eran conocidos y hasta populares en la escuela. Abundaban los rumores

BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang, N.; Bendersky, B. (2013). “Escuelas y prácticas inclusivas: Intervenciones psicoeducativas que posibilitan”, Buenos Aires: Manantial.
- Corea, C., Lewkowicz, I. (2004) “Pedagogía del aburrido”, Buenos Aires: Paidós.
- Fukelman, J. (2015). “Ponerse en juego” Seminario de Jorge Fukelman en el Círculo Psicoanalítico del Caribe, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lumen.
- Gamsie, S. (2011). Los niños díscolos en Revista Psicoanálisis y el Hospital N°39 “Fragilidad del lazo Social”, Buenos Aires.
- Greco, B. (2011). “Una autoridad emancipatoria: volver a pensar la autoridad en tiempos de transformación”. En R. Maliandi (Comp.), Actas de las III Jornadas Nacionales de Ética y I Jornadas Interdisciplinarias UCES: sobre la Autoridad: perspectivas interdisciplinarias y prácticas sociales (pp. 85-90). Buenos Aires: FUCES
- Halleux, B. (2014). Novedades sobre la práctica entre varios: La práctica lacaniana en instituciones I. Otra manera de trabajar con niños y jóvenes; Buenos Aires: Grama.
- Lacan, J. (1966). Escritos 1, Paris, Éditions du Seuil.
- Lacan, J. (1938) “Los complejos familiares en la formación del individuo”.
- Nicastro, S. (2006). “Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido”, Rosario: Homo Sapiens.
- Manonni, M. (1979) “La educación imposible”, México, Siglo XXI.
- Ministerio de Educación de la Nación (2014). Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención, Buenos Aires.
- Rodríguez, M. (2011) “Excesos en la infancia. Escenas de la infancia” en Revista Psicoanálisis y el hospital Nro. 49 “El superyó de la época” Buenos Aires.
- Szyber, G. (2009) “De la integración a la inclusión, de la inclusión a la escuela para todos” en L. Wettengel, G. Untoiglich y G.Szyber (comps) Patologías actuales en la infancia, Buenos Aires: Noveduc.
- Santiago, A.L.; Martins de Assis (2016) “¿Qué le pasa a ese niño?” Buenos Aires: Grama ediciones.
- Untoiglich, G. (200) “Patologías actuales en la infancia” en L. Wettengel, G. Untoiglich y G.Szyber (comps) Patologías actuales en la infancia, Buenos Aires, Noveduc.
- Weber, M. (1905) “La ética protestante y el espíritu capitalista”, Madrid, Alianza editorial.