

RESUMEN

EL PRESENTE ARTÍCULO REFLEXIONA Y ARGUMENTA EN TÉRMINOS CLÍNICOS Y TEÓRICOS ACERCA DE LOS EFECTOS TERAPÉUTICOS ENTRE NIÑOS Y NIÑAS SITUADOS EN ESTRUCTURAS Y POSICIONES DISCURSIVAS DISTINTAS Y QUE SON CONVOCADOS A TRABAJAR EN GRUPO.

PALABRAS CLAVES: GRUPOS TERAPÉUTICOS, INFANCIA, INSTITUCIÓN

ABSTRACT

THIS ARTICLE REFLECTS AND ARGUES IN TERMS CLINICAL AND THEORETICAL ABOUT THE THERAPEUTIC EFFECTS BETWEEN BOYS AND GIRLS LOCATED IN STRUCTURES AND POSITIONS DISCURSIVE DIFFERENT AND THAT ARE SUMMONED TO WORK IN GROUP

KEY WORDS: THERAPEUTIC GROUPS, INFANCIA, INSTITUTION

¿Qué es lo que puede hacer un niño por otro? Sobre la diversidad en los grupos terapéuticos de niños

María Cristina Küpfer¹

Rinaldo Voltoline²

Fernanda de Sousa e Castro Noya Pinto³

¿Qué es lo que puede hacer un niño por otro? Esa es la pregunta a ser respondida por todos los terapeutas que trabajan con niños en grupo. Esta estrategia necesita fundamentarse en sólidas bases teórico-clínicas y no en una ventaja económica. Si ponemos niños en grupo esto se justifica porque vemos en esa reunión la posibilidad de provocar efectos *entre* los niños, para los niños, con ciertos objetivos terapéuticos. O sea, estamos suponiendo que los niños pueden ser terapéuticos entre ellos cuando se los coloca juntos.

Para un niño, nada mejor que otro niño. Es así que Volnovich (1993), en su libro *La psicosis en el niño*, justifica la importancia de colocar juntos a los niños.

1 María Cristina Küpfer: Psicoanalista; profesora Titular del Instituto de Psicología de la Universidad de São Paulo – IPUSP; Presidente del Consejo de Administración de la Asociación Lugar de Vida. E:mail: mckupfer@uol.com.br

2 Rinaldo Voltolini : Psicoanalista, Profesor doctor de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo – FEUSP; colaborador da Asociación Lugar de Vida. E:mail: rvoltolini@uol.com.br

3 Fernanda de Sousa e Castro Noya Pinto: Psicoanalista; Magíster y doctoranda en Psicología Escolar y del Desarrollo en el Instituto de Psicología de la Universidad de São Paulo – IPUSP; miembro da Asociación Lugar de Vida. E:mail fernanda@scnp.com.br.

Volnovich observa: esto es algo que el psicoanálisis ya sabe. De hecho, Freud da las bases de esa observación en *Psicología de las masas y análisis del yo*, en el capítulo 9 (Freud, 1921/2006).

Allí, Freud, en busca de un supuesto instinto gregario, afirma que de hecho, en el origen del sentimiento colectivo están los celos del niño por el hermano rival. Al descubrir que nada puede hacer para eliminarlo, decide que si no puede tener el amor exclusivo de sus padres, nadie más lo tendrá. Nace de ese modo, como una formación reactiva, la identificación con el niño rival y el sentimiento colectivo entre niños, tan importante en la escuela, dice Freud. Pero, ¿por qué eso se constituiría en una ayuda? Porque la identificación que allí se constituye es aquella entre semejantes que precisan hermanarse, digamos así, en lo que les falta.

Allí todos se solidarizan porque no tienen el amor exclusivo de los padres; no tienen algo que según el psicoanálisis produce una marca que es constitutiva para todos los seres que hablan. No tener el amor es tan solo la expresión de una marca estructural: la castración. Otro nombre para la castración es “la falta-en-ser” o simplemente la falta. La identificación se basa así en la marca de una ausencia, lo que produce la posibilidad de sostener la angustia. La agresividad en los grupos no dejará de existir, pero estará reprimida, retornando una y otra vez para ser nuevamente sometida al pacto de no agresión firmado simbólicamente entre los integrantes de la humanidad.

De esta manera, se justifican grupos de niños neuróticos, en la escuela o en el tratamiento.

Una respuesta de M. Mannoni

Sabemos que para los niños psicóticos y autistas la castración o la falta no se instaló. El niño psicótico sufre de la ausencia de castración: le falta la falta (Lacan, 1967/1987)

Pero si los niños se ponen en grupo para hermanarse en lo que les falta, ¿qué es lo que justificaría

que se formen grupos de niños para los cuales la falta no se instaló?

En una entrevista concedida a la revista *Percurso*, M. Mannoni (1993) observó, al respecto de los grupos de niños y niñas psicóticos y autistas: si todos los niños y niñas no hablan, es muy posible que jamás vayan a hablar.

Más allá de que los adultos hablen con ellos, es preciso que haya niños hablantes entre ellos. Mannoni estaba haciendo notar, con su observación, la necesidad de que los grupos sean diversos, heterogéneos. O sea, que haya una diversidad de estructuras clínicas en el grupo. Ahora bien, ¿cómo ella garantiza esta diversidad? Colocando en su escuela niños llamados discapacitados, cuya estructura clínica sería en principio neurosis, al lado de niños autistas y psicóticos (Mannoni, 1979). Con eso, garantiza esa diversidad de estructuras clínicas o, mejor dicho, de *posiciones subjetivas*.

Mannoni no era propiamente una adepta a los tratamientos en grupos: de hecho, no era adepta a ningún tipo de tratamiento en Bonneuil pues pensaba que debían realizarse fuera de la escuela. Sin embargo, allí se realizan hasta hoy actividades del tipo talleres colectivos, y la razón para esto está justamente en el hecho de que Bonneuil es una escuela. Y en las escuelas, los niños son colocados en grupo desde Comenius (1592-1670) Lancaster (1778-1838) que ya sabían sobre la importancia de que un niño ayude a otro, pues ambos proponían métodos en los que los niños mayores le enseñaban a los menores (Neves, 2003).

La mayor preocupación de Mannoni no era la reunión de los niños en grupo sino la diversidad que podría existir en esos encuentros.

La respuesta de “Lugar de Vida” en 1995

Es muy cierto que las diferencias en el modo de posicionarse frente a la castración entre autistas y psicóticos ya provee alguna diversidad. El Padre,

agente de la castración, no opera para el psicótico; para el autista, ni siquiera existe (Jerusalinsky, 1993). Una de las consecuencias de esa diferencia está en el modo como se estructuran sus imágenes corporales. Para el psicótico, esa imagen llegó a constituirse; para el autista, esa constitución presenta fallas importantes. Por ejemplo, tomen el diálogo de un niño autista con un niño psicótico. El psicótico, Juanito, decide que hay que enseñarle al autista a hablar. Él le dice: Artur, ¿cuál es la palabra que comienza con cu? Lo interesante es que el niño psicótico no sabía, entre comillas, que el niño autista tenía grandes problemas con la caca. Juanito, el psicótico, no tenía problemas con la constitución de su imagen, Artur sí. Para Artur, esta no constitución no le permitía poner a funcionar sus agujeros, y así el acto de defecar no tenía sentido alguno. Los agujeros de su cuerpo no estaban todavía hechos, “dibujados, marcados”, del punto de vista psíquico. Juanito, sin saberlo, intentó transmitir a Artur algo de su saber sobre el cuerpo, sus agujeros, sus nombres y sus funciones.

Así es que, aunque haya una cierta diversidad de posiciones cuando ponemos juntos psicóticos y autistas, estas dos posiciones se encuentran todavía dentro de una misma estructura clínica; esto es, si tomamos la perspectiva teórica según la cual el autismo es una variación de la psicosis infantil (Soler, 1999; Rocha, 2003). En el caso de que no la tomemos, tendremos también que considerar tanto a los psicóticos como a los autistas como niños en los que la castración no se efectuó. Por lo tanto, los intercambios entre ellos podrán tener efectos terapéuticos pero no provocarán cambios estructurales respecto a la posición frente a la castración. Por este motivo, es necesario que la diversidad incluya la neurosis.

Tomando la perspectiva de Mannoni, el Lugar de Vida⁴ luchó durante algunos años para instalar la diversidad de posiciones subjetivas. Quería

4 Lugar de Vida es una institución de tratamiento para niños psicóticos y autistas que operó hasta 2007 en el Instituto de Psicología de la Universidad de San Pablo, en Brasil.

niños y niñas neuróticos al lado de psicóticos, pero eso ocurrió pocas veces.

La forma encontrada por la institución para proponer esa diversidad fue adhiriendo, a su modo, al movimiento de la inclusión escolar. A su modo porque la institución no está ilusionada con respecto a la integración escolar. Sabemos que no hay cómo huir de la segregación. Los grupos se forman siempre alrededor de una marca de pertenencia, y las personas que no pertenecen son inmediatamente excluidas, en un movimiento permanente. O sea, no hay cómo agregar sin segregar. Es una tarea o un movimiento imposible, dado su carácter de infinitud (Voltolini, 2004).

Pero para el niño psicótico la integración escolar tiene otro valor. Para ellos, la escuela introduce la diversidad traída de la mano de otro niño, y esto tiene un valor estructurante. Para Lugar de Vida estar en la escuela, además de ser un derecho de ciudadano, es también una herramienta terapéutica.

Como alternativa a la falta de castración, la escuela, entendida como discurso social, le ofrece al niño un orden, las leyes que rigen las relaciones entre los humanos para que el niño pueda tomar lo que pueda. La escuela es una institución poderosa cuando le piden que firme el certificado de pertenencia: quien está en la escuela puede recibir el sello de “niño” (Küpfer, 2000).

Pero la escuela puede ser insuficiente para introducir la diversidad necesaria cuando lo que está en juego es el tratamiento propiamente dicho. Por esto, fue necesario proseguir buscando maneras de introducirla en el interior de los dispositivos de tratamiento de la institución.

Una respuesta de Mar del Plata con Foucault

En Mar del Plata, durante un congreso, se presentó un coro en el que participaban niños y niñas de un orfanato, y ancianos de un asilo. El maestro

decidió reunir las dos instituciones para darles la oportunidad de apoyarse mutuamente. Los niños y los ancianos participaban de instituciones que se encuentran en una posición marginada, o si se prefiere, de exclusión. En ese caso, se producía cierta complementariedad. Aquí, un grupo hacía algo por el otro, no por medio de mecanismos de identificación, sino por medio de... “un cambio de faltas”. Dicho de otro modo, allí se presentó la riqueza que sería instalar ahora otra diversidad, la de las *posiciones discursivas*, cuyo efecto era el de construir el sentimiento colectivo que da lugar y pertenencia a los sujetos implicados en el mismo.

Aquí no se trata propiamente de responder a lo que hace un niño por otro. Pero esa experiencia puede ayudarnos en el asunto que nos ocupa.

Los ancianos y los niños se encontraban ubicados en diferentes formaciones discursivas, en el sentido que le atribuye Foucault (1986). Una formación discursiva es un conjunto complejo de relaciones que funcionan como regla: él prescribe lo que debe ser correlacionado en una práctica discursiva para que la misma se refiera a tal o cual objeto, para que emplee tal o cual enunciación, para que use tal concepto, para que organice tal o cual estrategia. La formación discursiva funcionaría como matriz de sentido y los hablantes se reconocerían en ella porque las significaciones allí les parecerían obvias, naturales (Fischer, 2001).

De esta forma, los ancianos pertenecen a la formación discursiva de la vejez, con todos los elementos discursivos que determinan que el sujeto se posicione como anciano. Él no puede, por ejemplo, ponerse un pantalón de tiro bajo. O sea, un anciano ocupa una posición discursiva en el discurso de la vejez.

El encuentro de excluidos puede producir una sinergia especial. La pregunta es: si los niños y ancianos excluidos se unen para intercambiar sus faltas, ¿qué podría resultar de la unión de otras dos categorías de excluidos: niños y niñas psicóticos y autistas de un lado, y niños y niñas socialmente desfavorecidos, del otro? ¿Qué tendrían para

“decirse” unos a los otros? Antes había niños y niñas en diferentes posiciones subjetivas; pero ahora se trataría de colocar niños y niñas juntos que estarían posicionados como excluidos en el discurso social, pero desde diferentes lugares, desde diferentes formaciones discursivas.

La respuesta de Mar del Plata no se refiere a aquello que un niño puede hacer por el otro sino a aquello que el encuentro entre dos grupos posicionados en diferentes discursos puede producir. Esa respuesta nos lleva a pensar: ¿cómo sería llevar esa diversidad hacia dentro del grupo de niños? O sea, ¿cómo sería colocar juntos niños que vienen de diferentes formaciones y prácticas discursivas?, ¿qué podrían intercambiar?

La diversidad de posiciones discursivas: la respuesta de Lugar de Vida en 2003.

En el 2003 dos grupos de niños que iban a la Universidad de San Pablo a realizar diferentes actividades fueron reunidos por sus coordinadores. El primero era un grupo de niños de la favela de San Remo, cercana a la Universidad. A este grupo se le propusieron actividades en el intento de cambiar la relación que esos niños tenían con la universidad. El otro grupo era de niños y niñas de Lugar de Vida. Esa experiencia fue relatada por Pinto (2009). Aquí relataremos dos fragmentos de ese trabajo. En el primer fragmento, se encuentra un diálogo de un niño de la favela San Remo con la coordinadora del grupo. En ese diálogo, el niño pregunta por qué Amanda no hablaba. Le dijeron que ella hablaba a su manera. Pero el niño objetó: “No, no. Es necesario darle más comida. Fue así con mi hermana. Mi mamá le dio más comida y ella comenzó a hablar”.

El niño de la favela San Remo construyó una hipótesis y una apuesta. Ella es mítica y fantástica pero, por eso mismo, es muy potente. Más allá de eso, él la trajo de otra formación discursiva, en la cual los problemas se resuelven con comida. Pero

ese fragmento apunta, también, hacia la observación de Mannoni. Es preciso alimentar a los niños con palabras, dice ella. Pero dice que los niños precisaban hacer eso entre sí. No bastaría que la madre o el adulto lo hiciese, como parecía ser el mito o la fantasía enunciado por el nene de la San Remo. Ese niño no se atribuía el poder de enseñar.

En el segundo fragmento, es justamente ese poder que el niño de San Remo aprende que posee. La escena sucede en el taller de cocina, y uno de los niños de Lugar de Vida está comiendo cáscaras de zanahoria que tomó de la basura. El niño de la San Remo se lo prohíbe y le ofrece en su lugar, pedazos de zanahoria rallada. El niño de Lugar de Vida aceptó el límite y comenzó a esperar que el niño de la San Remo pelase la zanahoria para después comerla, dejando de lado la basura. El niño de la San Remo hizo funcionar reglas no solamente porque se encontraba en una posición subjetiva diferente del neurótico atravesado por la castración, sino que también tuvo la experiencia de ocupar una posición discursiva diferente de la que venía ocupando hasta allí. Delante del niño de Lugar de Vida era un poderoso ciudadano civilizado y no un marginal en las puertas de la delincuencia, lugar que ya se estaba consolidando para él en el tejido social.

La diversidad discursiva con Lacan: los grupos de Lugar de Vida en 2009

En la actualidad, el grupo Mix fue adaptado para servir como parámetro para los grupos de Lugar de Vida porque actualmente en esa institución todos los grupos son grupos mixtos.

Esos grupos están compuestos por niños autistas, niños psicóticos, algunos neuróticos con problemas de aprendizaje y niños abrigados.

El *abrigo* es una alternativa de protección por medio de vivienda, que debe ser provisoria y propiciar la circulación social (escuela, salud, recreación) de los niños. Estar en un *abrigo* pone al niño en un cierto estado social, que aunque se

lo piensa como transitorio, es en la mayoría de los casos un estado que se prolonga y que no es raro que deje marcas. Les ofrece un cierto lugar discursivo, de un sujeto potencialmente receptor de asistencialismo, aquel que en vez de estar en el lugar de infancia representante del futuro, está en el lugar de mera consecuencia funesta de su historia de abandono.

En los grupos de Lugar de Vida, se trata entonces de producir encuentros entre niños que ocupan no solamente posiciones subjetivas diferentes, sino también entre niños que ocupan posiciones discursivas diferentes.

Esos grupos tomaron las respuestas de Freud, de Mannoni, del Coro Plateado y adoptaron una hipótesis de trabajo: la diversidad es terapéutica.

Aquí vamos a dar un paso hacia adelante. Cuando Lacan (1969-1970/1992) propone la teoría de los cuatro discursos, nos ofrece una maquinaria teórica capaz de articular esas dos dimensiones de las que nos ocupamos hasta aquí.

Los 4 discursos muestran exactamente cómo articular discurso y sujeto. Se trata de localizar la posición en que un sujeto se encuentra cuando se dirige a otro para establecer el lazo, para hacer el discurso.

Al articular las posiciones de sujeto y discurso, Lacan no hace otra cosa que desarrollar una observación decisiva de Freud sobre la relación entre individuo y grupo.

Dice Freud (1921/2006):

“Para juzgar correctamente la moralidad de las masas es preciso tener en cuenta que al reunirse los individuos de la masa desaparecen todas las inhibiciones y son llamados a una libre satisfacción pulsional todos los instintos crueles, brutales, destructivos, que dormitan en el individuo como relictos del tiempo primordial. Pero, bajo el influjo de

la sugestión, las masas son capaces también de elevadas muestras de abnegación, desinterés, consagración a un ideal. Mientras que en el individuo aislado la ventaja personal es a menudo el móvil exclusivo, rara vez predomina en las masas.” (p. 75)

Como se ve, Freud admite que el estar en grupo posibilita alteraciones significativas en el posicionamiento individual. Aunque en el trecho citado anteriormente la indicación se refiera más a alteraciones provisorias de la posición individual, una vez que se encuentran apoyadas en el efecto sugestivo, somos instados a pensar si no pueden llegar a ser duraderas.

Podemos entonces preguntarnos: ¿algo que el sujeto prueba por la acción de la fuerza del grupo puede servirle para moverlo de su posición o de sus identificaciones?

En el análisis, el pasaje por las diferentes posiciones y la instalación de diferentes discursos hace su marcha. Los discursos rotan, y cada giro se da por el pasaje por el discurso del analista, que propone otro lazo, en el cual la posición en que está colocado el analista lleva al sujeto a confrontarse con su objeto, causa del deseo. Dicho de otro modo, el giro hace que el sujeto toque por lo simbólico a su objeto: toca a su real por lo simbólico.

Para esto, es necesario que los involucrados se enganchen en estas posiciones discursivas que escriben el lazo analítico a través de las que se podrá obtener el cambio subjetivo.

Como mínimo la lección que se puede sacar de esta concepción es que sujeto y discurso son dimensiones indisociables, tal como Freud ya lo dejaba claro en el texto *Psicología de las Masas* cuando afirmaba la indisociabilidad entre lo singular y lo colectivo.

En el discurso analítico queda clara la imprescindible relación entre la posibilidad de un cambio subjetivo y duradero y el pasaje por un

lazo constituido en el circuito de ciertas posiciones discursivas (podemos pensar aquí, por contraste, en los impases y límites de un autoanálisis, por ejemplo).

¿No podría el grupo pensado y propuesto a partir de la idea de circulación discursiva promover efectos de alteración subjetiva? ¿No son provisorios como los de la sugestión sino duraderos, frutos del impacto de la experiencia grupal?

Teniendo a mano esa maquinaria teórica, tanto la de Lacan como la de Foucault, podemos ahora enunciar la hipótesis que orienta el trabajo en un grupo de Lugar de Vida: el cruce de diferentes posiciones discursivas con diferentes posiciones subjetivas es terapéutico. O sea: el efecto que se busca en todo trabajo con niños y niñas con problemas es el de proporcionarles una circulación por diferentes posiciones discursivas, esperando que eso provoque una alteración en la posición subjetiva.

De esta forma, para todos los niños y niñas de nuestro grupo, podemos proponer el dispositivo de análisis, pero también podemos colocarlos juntos a los niños y a las niñas en diferentes posiciones, tanto subjetivas como discursivas. Podemos hacer eso en grupos terapéuticos.

Hacemos entonces “provocaciones”. Ese es uno de nuestros instrumentos de trabajo: son propuestas de actividades, de las más variadas, esperando que los niños y niñas se enlacen en ellas. La suposición es la de que, en ese sumergirse en baños de discursos, en baños de lenguaje, los niños y niñas serán empujados a convocar a sus pares a salir de la repetición. La experiencia de ocupar posiciones discursivas diferentes podrá de esa manera sacudir al sujeto, que ya no será más el mismo. Tal vez esa experiencia no altere su posición subjetiva, o su estructura clínica. Puede ser que sea un objetivo educativo, previsto en cualquier acto que merezca el nombre de educativo. Pero esa experiencia de cambio de posición, aunque no sea analítica, será terapéutica. Como

puede serlo un buen acto educativo. Pues, ¿no es también por el valor terapéutico que enseñamos Historia a los chicos? ¿No es para provocar otras identificaciones, hacerlos vivir otras vidas, hacerlos pasar por otras formaciones discursivas, otros tiempos? Es viviendo otra vida, mirando otras posiciones, que la experiencia se enriquece, y se disuelven cristalizaciones, se prueban otras formas de ser.

En los grupos de Lugar de Vida, ser convocado por otro niño o niña a vivir otras posiciones puede llevar a ese niño o niña a abandonar formaciones sintomáticas, ya que esas formaciones van, justamente, en contramano del movimiento y fijan al sujeto en la repetición del mismo.

Ver a un amigo en otro lugar, o ser invitado por el amigo a ocupar otra posición, esto es lo que un niño puede hacer por otro.

Otro fragmento: Bela, una niña neurótica del *abrigo*, se encanta con un niño autista, Gui, que huye de ella y le cierra la puerta de la sala. Ella insiste, y él pone libros en la ventana, para no verla. Ella insiste un poco más. Intenta abrir la ventana y hace caer los libros. Por eso, se ríe. El niño vuelve a poner los libros y ella vuelve a hacerlos caer. Hacen eso por un tiempo. Al fin del grupo, el niño sale de la sala y se despide de la niña, diciéndole: chau, ¡amiga!

¿Qué es lo que ocurrió en ese fragmento? ¿Qué hizo Bela por Gui? O, ¿qué hizo Gui por Bela? Por su condición de niña, Bela puede sostener mejor lo infantil, que en el adulto está obstaculizado. Más que eso, puede jugar a seducir, cosa aún más impensable para el terapeuta adulto. Aquí aparece la especificidad del encuentro entre niños, que lo hace diferente del que ocurre entre niños y adultos. Los niños podrán abordar lo sexual de la perspectiva de los niños, común a todos, porque todavía no extraen todas las consecuencias de su posición sexuada. Los niños podrán tener diferentes posiciones frente a la castración, pero estarán todos “hermanados” en su posición infantil frente a lo sexual.

En otro fragmento, cuando un niño autista no quiere largar un juguete, Lisa (otra niña neurótica que vive en el *abrigo*) le entrega, como un regalo, una bola que le habían regalado recién. Le da al niño autista su falta. En otras palabras, Lisa “sabe” que es posible cambiar un significado por otro y que esto es la base de la relación con el otro. En aquel momento, Lisa le ofrecía a Rico una alternativa para lidiar con la imposibilidad de separarse del juguete, usando como referencia su constitución subjetiva neurótica. Ella le ofrece algo que no tenía, “donó falta”, ofreció el estilo conseguido en sus construcciones síquicas y en el atravesamiento de los asuntos edipianos. “Amar es dar lo que no se tiene” (Lacan, 1962-1963/1991, p. 117).

De esta forma, Rico queda despegado, por lo menos por algunos momentos, de las cuestiones del autismo, y en la experiencia de aceptar la oferta de Lisa, vivencia ese lugar de la infancia, del que, en la mayor parte del tiempo, necesita huir. De acuerdo con Charlot (2000), ese es también un principio fundamental para el conocimiento, una apuesta educativa. Para una niña que vive intensamente la cuestión de la separación, que se reactualiza cada vez que su madre va a visitarla en el *abrigo* y la deja allá, no es sin importancia que ella identifique esos momentos en los otros niños y pueda “enseñarles” cómo lidiar con los mismos. Esa posición discursiva, la de la niña que sabe y enseña, coloca a Lisa en la relación con el otro de manera diferente de aquella en la que suele quedar. Sabemos que en el *abrigo* los niños ocupan frecuentemente el lugar de recibidores; en el caso de Lisa, el mismo lugar es reeditado por las visitas de su madre cuando ella y sus hermanos quedan posicionados como aquellos que esperan recibir algo, la atención de ella, que los saquen del *abrigo*. Lisa circulaba muchas veces posicionada en ese lugar que le era atribuido, de niña que necesita recibir, de potencialmente carente.

En ese episodio, Lisa se dio cuenta de que los adultos a su alrededor querían que Rico dejase el

juguete y que era ella la que sabía cómo convencer a aquel niño a dejarlo. Prueba frente a todos los del grupo una posición discursiva de quien sabe, saliendo del lugar de carente.

Aquí encontramos entonces un aspecto fundamental del dispositivo Grupo Mix: las posibilidades, por el mismo ofrecidas, de intercambios entre los niños, que dan como resultado que se prueben otros lugares discursivos.

Un último fragmento: un niño *abrigado*, ya marcado por el discurso de la delincuencia, juega un día a ser terapeuta. Él se va a una sala, llama a otros niños y les dice qué hacer. Cuando termina, abre la puerta y grita para afuera: ¡que entre el siguiente!

Así, los grupos “mixtos” pueden estar también en escuelas, en las cuales la heterogeneidad tiene que existir (psicóticos, autistas, neuróticos, pero también *abrigados*, pobres y ricos).

Para resumir: a partir de las respuestas obtenidas hasta aquí, el grupo en Lugar de Vida construyó sus bases teóricas para el trabajo en grupo:

1. Los niños puestos juntos pueden sostener colectivamente la falta en el Otro (principio extraído de Freud);
2. Si, en el grupo, algunos estuvieran estructurados a partir de la falta, y otros no, podrán dar su falta a quien no la tiene, y de ahí extraer un poder social;
3. La diversidad es terapéutica;
4. Los niños hacen lazo social porque tienen todos la misma posición frente a lo infantil y a lo sexual, una posición que el adulto no ocupa más.

Problematización de la respuesta de los grupos en Lugar de Vida: ¿psicoanálisis o educación?

El Grupo Mix de Lugar de Vida es un encuentro terapéutico entre diferentes posiciones subjetivas y discursivas, pero está más en la dirección del acto educativo que del acto psicoanalítico. Propone que se haga lazo, como observó Freud. No propone el lazo analítico, sino un lazo donde el amo sea no - todo, podemos decir, que esté atravesado por la castración.

El desarrollo del poder es un objetivo educativo y no psicoanalítico. En lugar de “poner afuera” el trabajo de grupos mixtos porque él no se encuadra en el psicoanalítico, debemos pensarlo desde el punto de vista de las conexiones entre el psicoanálisis y la educación.

La educación terapéutica se estructuró para hacerle frente a los problemas absolutamente cruciales enfrentados por los profesionales implicados en el tratamiento y en la escolarización de los niños y niñas de nuestro tiempo, en las escuelas de nuestro tiempo. Los niños cambiaron y la escuela no acompañó el ritmo alucinante de esos cambios. Dentro de ellos, hay muchos, destacamos la creación de una nueva categoría nosográfica psiquiátrica: el espectro autista, que incluye hoy a las denominaciones de autismo y de psicosis infantil. El espectro autista es en sí mismo un espectro, un fantasma que asombra a los padres modernos, preocupados por el crecimiento alarmante e irracional de las estadísticas en torno al autismo.

En el transcurrir de la construcción de la educación terapéutica, fue posible percibir que las prácticas psicoanalíticas y educacionales con niños psicóticos van en la misma dirección, diferentemente de lo que ocurre cuando se trata de niños neuróticos. Cuando estamos delante de la psicosis y del autismo, el tratamiento y la educación pueden converger.

Véase una definición psicoanalítica de educación, que ya se tornó clásica: “Educar es transmitir marcas simbólicas que le posibiliten al niño conquistar un lugar de enunciación en el campo de la palabra y del lenguaje, y a partir del cual sea posible lanzarse a las empresas imposibles del deseo” (Lajonquiere, 2006). Ahora, esa definición se apoya en la concepción psicoanalítica de sujeto. Educar es promover la constitución del sujeto y permitir que él advenga en el campo de la palabra, para lanzarse a las empresas imposibles del deseo.

En esa misma dirección, el tratamiento del niño autista y del psicótico será, o bien transmitir ortopédicamente marcas simbólicas no transmitidas, o bien reordenar para el niño el campo de la palabra y del lenguaje, a partir del cual el sujeto podrá ser relanzado a las empresas imposibles de su deseo.

Si el tratamiento del psicótico y del autista es darles la posibilidad de retomar esa estructuración perdida, entonces tratarlo es darle condiciones para que él encuentre un lugar de enunciación en el campo de la palabra y del lenguaje. Cuando estemos tratando y educando al niño psicótico, el sujeto abordado podrá ser el mismo, en el caso de que utilicemos la noción de sujeto del inconsciente del psicoanálisis. Educar a ese niño en la escuela seguirá los mismos principios de su tratamiento. Y más que eso: colocarlo en la escuela formará parte de su tratamiento. Educar será tratar, y tratar será educar.

Para los niños psicóticos, son esos los efectos que estamos buscando.

Para los niños *abrigados*, lo terapéutico es el movimiento de ocupar lugares discursivos diferentes, esperando que ese cambio de posición provoque cambios en la posición subjetiva. No

los queremos como miniterapeutas, ya que también para ellos el grupo tiene que producir efectos terapéuticos.

El Grupo Mix es un lugar en el cual se encuentran, de modo peculiar, el psicoanálisis y la educación. Es peculiar porque los dos campos no se encuentran para que el psicoanálisis ilumine la educación, dándole directrices de trabajo. Es peculiar porque al visitar a la educación, el psicoanálisis produce una re-significación del campo y produce un nuevo objeto.

El psicoanálisis está en el campo educativo cuando recuerda que hay siempre un resto, cuando escribe que el sujeto está dividido, cuando dice que la demanda nunca se alcanza, cuando propone que tanto el acto educativo como la escucha psicoanalítica no pasan de manejos o gestión de la demanda, condenada por estructura a no ser atendida jamás.

Propiciar alteraciones de posición, circulación por los discursos, es darle al niño-sujeto cierto kilometraje, es hacerlo andar por las piedras significantes que el discurso dispone sobre el turbulento río pulsional, es hacerlo equilibrarse, cayéndose al agua de vez en cuando.

En el Grupo Mix, se abre espacio para la diferencia y para la no segregación. En él, el psicoanálisis fue invitado a entrar, y se alojó en el corazón de la experiencia educativa, dándole una configuración completamente diferente. ¿Muy diferente? Tal vez no. ¿No estaríamos apenas rescatando lo que los grupos humanos no pueden dejar de hacer, bajo pena de desaparecer, o sea, solidarizarse? Solidarizarse como una toma de posición ética, aunque esa sea una tarea imposible, aunque sea una tarea de Sísifo, aunque no tenga fin... ¿Solidarizarse y deshacer una vez y otra vez la segregación?

Referencias Bibliográficas

- BASTOS, M.B. (2005). *Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise*. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, SP.
- CHARLOT, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria* (B. Magne, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno (2001). Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223.
- FOUCAULT, M. (1986). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FOUCAULT, M. (1998). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970* (L. F. A. Sampaio, trad.). Campinas, SP: Loyola.
- FREUD, S. (2006). *Psicología de las masas y análisis del yo. Obras Completas*. Vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu editores (obra original publicada em 1921).
- JERUSALINSKY, A. (1993). Psicose e autismo na infância: uma questão de linguagem. *Psicose. Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. Porto Alegre, APPOA, ano 4, n. 9, nov. 93.
- KÜPFER, M. C. M.; JERUSALINSKY, A.; BERNARDINO, L. F.; WANDERLEY, D. B.; ROCHA, P.; MOLINA, S. E. ; SALLES, L.; STELLIN, R.; PESARO, M. E.; LERNER, R. (2009). Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. *Latin American Journal of Fundamental Psychopathology On Line*, v. 6, p. 46-68, 2009.
- KÜPFER, M.C.M (1992). Um lugar para viver. Entrevista com Maud Mannoni. *Percurso*. São Paulo, 9: 58-61.
- LACAN, J. (1969-1970/1992). *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- LACAN, J. Discurso de encerramento das jornadas sobre a psicose na infância, 1967, *El Analiticon* 3, 1987.
- LACAN, J. (1962-1963/1991). *O seminário, livro 10: a angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- LAJONQUIÈRE, Leandro. A infância, a escola e os adultos. In *Anais do 5º Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em 27 de setembro de 2008.
- MANNONI, M. (1979). *Un lieu pour vivre*. Paris: Seuil, 1976.
- NEVES, Fátima Maria. *O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)*. 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.
- PINTO, F. S. C. N. (2009). *Grupo Mix: um campo de linguagem para a circulação da heterogeneidade*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ROCHA, F. H. (2003). Elementos psicanalíticos para se pensar o autismo na infância . 2003. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo.
- SOLER, C. (1999). Autismo e paranoia. En S. Alberti (org.), *Autismo e esquizofrenia na clínica da esquizo*. Rio de Janeiro: Marca d'Água, p. 219-232.
- VOLNOVICH, J. (1993). *A psicose na criança*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- VOLTOLINI, R. (2004). Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma? *Estilos da Clínica* 9(16), 92-101.