

En tiempos de predicados sin Sujetos

Patricia Enright

El sujeto es la parte de la oración que nos indica de *quién se habla*.

El predicado es la parte que describe lo que se dice del sujeto.

¿De qué/de quién se habla...? Entre sujetos y *Sujetos*

De Luciano o ... de un TEA de 4 años

-“Las pelotitas chiquitas, las bolitas”

-¿Qué pasa?

-Dame, Patri, por favor.

Luciano empieza a armar los laberintos del laberinto de bolitas, tomando “el secreto” (la lógica) de cómo colocarlos para que las bolitas puedan recorrerlos a todos. ¡No se puede, no, no!” casi lloriquea dramático... “tenés que ponerlo”, se dice a sí mismo, mientras encastra, dándole la espalda. Arma un recorrido ajustado, más allá de que hay piezas de diferentes tamaños. El juego es que él me vaya poniendo las bolitas que a mí me tocarían hacer deslizar, a mi turno, en una tapita: primero a puñados que él coloca en ella, luego contándolas a su propia iniciativa y –finalmente– dando lugar a mi pedido: ¿me ponés... 3, 4, 5...? Y él responde entregándome esa cantidad con adecuado conteo de su parte.

-Y “¡arriba!”, va diciendo su palabra que organiza la acción de volver a emprenderla con parte de la torre que acaba de caer. “Hay que armarlo otra vez”... se dice, acompañando un hacer que no me convoca.

-Y "dame más que cinco", le pido.

-"seis", sanciona mientras me da siete. Pero que apenas yo recuento, me saca una porque -"¡eran seis!".

-"Ahora dame más poquitas que cinco".

-"siete", sanciona. "¿Y menos que cinco?", "tres", y las cuenta y me las da, pero se me escapa una y... -"tengo dos", digo, y -"tomá una", resuelve.

-"¡Y ahora te doy seis!", decide él, pero yo cuento cuatro y -entonces- adiciona dos que tiene en su mano y -"cinco y seis", sobrecontando.



Luciano y su dibujo

Desde la adjudicación de *las clasificaciones diagnósticas* que imponen los manuales actualmente en boga –el DSM IV, el DSM V, el CIE–, basándose en el ordenamiento de diferentes expresiones que se presumen como patológicas en la

infancia, se deciden y gestionan certificaciones de discapacidad, se sugieren tratamientos y eventuales medicaciones y –cada vez más– se encomiendan o se indican formatos y figuras a *ser* contempladas al interior del dispositivo escolar. Se usen o no para justificar lo que se necesite o se quiera justificar resulta necesario tener en claro que lo que esta categorización diagnóstica introduce se configura desde una nosografía que recorta y define el discurso médico-psiquiátrico y que, en todo caso, podría *atravesar*, pero nunca *reemplazar ni subordinar* el saber del docente acerca de su propio alumno.

¿Cuáles son los efectos de esta *irrupción de un discurso extranjero al territorio áulico* que –las más de las veces– se toma sin cuestionar ni revisar, en una suerte de *acatamiento* que desestima la propia lectura específica?

El riesgo es que la escuela se queda *sin su mirada y sin su decir* acerca de sus niños, hipnotizada por la fuerza de unos predicados que otros saberes (médicos, psiquiátricos) engarzan a un *nombre*. Nombre sin Sujeto, nombre-sigla que toma su lugar (TEA, por caso) pretendiendo que desde él se explica todo, aún los modos y condiciones con las que un niño *podrá o no aprender* en la escuela y el *cómo* esta debe intervenir en consecuencia.

Son estos los tiempos en los que –siguiendo a Korinfeld (2005)– la infancia asiste a una patologización “un problema de excesos o de sobrediagnóstico o una pasión descontrolada por el ‘furor curandis’ y en los cuales ‘convertirlo en una pregunta para nuestras sociedades y hacernos cargo de ella’ aparece como crucial”.

Convertirlo en una pregunta...

Ya que, en el fragor de este furor, los niños quedan encuadrados, descriptos, explicados y predestinados desde lo que

predica algún Manual... y el núcleo del sujeto pasa a ser una sucesión de letras mayúsculas que sustituyen al nombre propio. La paradoja de un sujeto sin *sujeto*, en tanto destituido y –con él– su condición de infantil tornando todo *lo que hace* en acto que pone en sospecha esa condición.

Se fue apagando el esfuerzo por ver y escuchar a un sujeto con todas las dificultades que él tuviese, en lo que tuviera para decir, y se fue sustituyendo por el dato ordenado según una nosografía que apaga al sujeto. (Jerusalinsky, 2005)

Los docentes pueden buscar y encontrar en ese *diagnóstico* abrochado al niño una explicación que se torna absoluta aportando los argumentos para responder desde su “condición de autista” (por ejemplo) los interrogantes que deberían poder problematizar su propia práctica. Allí la escuela desaparece en lo que tiene para decir desde su *específica lectura* acerca de los obstáculos en el aprender de un niño que solo puede construirse desde su propio saber y al interior de su territorio: si un niño no se recorta en *el decir de la escuela* acerca de él, ¿cómo le será posible construirse/reconocerse como un alumno? El presente y el futuro se le juegan allí en función de qué o quién se reconozca como *núcleo del sujeto*: el dilema de optar por la cosificación de una sigla o por el nombre que lo singulariza como un *sujeto infantil*.

En esta búsqueda, una clínica psicopedagógica que *mira* a la educación como *inclusiva* debería comenzar por pensarse en su necesaria intromisión en la extranjeridad de la escuela, reconociendo –en la suya y en la otra– *prácticas específicas* y una ineludible *responsabilidad ética* en lo que les atañe como modos de producción de subjetividades. Dirigiendo/abriendo *una pregunta* más allá de las fronteras de su propia disciplina y aportando su propio y parcial saber en la habilitación de un *trabajo interdisciplinario* que solo puede sostenerse *en* el reconocimiento y la validación de la lectura y el hacer docente en sus diferencias con la lectura y el hacer psicopedagógico.

Este movimiento habla de que el docente o el terapeuta se reconocen como limitados por su mirada específica y saben de su imposibilidad de ocupar un lugar de saber absoluto. El encuentro con la aporía, nos confronta con nuestro propio límite y gracias a él podemos tener intervenciones específicas. Si la aporía resulta un “callejón sin salida”, la pregunta a otra disciplina perfora y se proyecta más allá de ese límite, de esa frontera. (Maciel, 2003)

Dilemas

De Benja o... de un niño TEA de cinco

La caja de Animalitos escondidos.

Saca tarjetas. Saca fichas. Pone y saca sin que pueda ubicar criterio alguno.

Va hacia una cocinita: presiona botones y gira perillas sin intención ni criterios claros. Tira todo lo que saca de la cocina al piso.

– “¿Las dejamos acá?”, pregunto. ¡Acá! le muestro donde acomodarlas para no tropezarnos con ellas. Mi palabra, mi entonación no opera ni como corte de su acción ni como convocatoria: no responde, no se detiene, continúa sin solución de continuidad. Acompañando su acción con un soliloquio sin clara función comunicativa, toma las piezas de una rayuela que contiene numerales. No parece reconocerlos espontáneamente ni tampoco cuando se los pido. Me da la espalda para apilar y desapilar las piezas. Reaccionando a mi atroz insistencia acerca de ¿qué número es este...?

– “Veinte”, me termina por responder cuando le muestro el uno. Y “veinte” son también el cinco y el ocho y el diez...

Dibujo un auto en el pizarrón al que *le faltan las ruedas*. Le reclamamos, le pedimos –*auto y yo*– nos ayude a completarlas mientras deambula por el consultorio topándose con las cosas. Respondiendo a nuestra insistencia, se sienta sobre mi falda, me pone –me impone– el marcador en la mano. Le propongo que las hagamos juntos. Mi mano apenas toca la suya que logra deslizarse por el pizarrón y hace –continuidad de mi mano– los dos círculos sin dificultad.

De Agustín o... de un TEA de tres

Camina, casi corre, saltica por el consultorio. Toma los numerales de la caja y los enuncia uno a uno, sin fallas, con cierta voz mecánica y haciéndolos oscilar frente a sus ojos. Sentada a su lado le pido alguno sin lograr respuesta ni de palabra ni de acción. Le pregunto si sabe cuál es el que tengo en la mano. Se abalanza para sacármelo y volver a balancearlo frente a su vista reproduciendo con esa misma voz "ocho". Es idéntico con las letras, las nombra una a una mientras las mece enfrentadas a sus ojos para luego apoyarlas en el piso y amontonarlas, y volver a empezar. Marcador en mano la emprende contra el pizarrón con uno u otro extremo, sea con tapa o sin ella. Cuando le saco la tapa y se lo entrego, y le muestro que dejo mi marca en el plano, el cuerpo se descarga en el trazo imparable, sin bordes, hasta que se detiene, tira el marcador y se va....



Agustín y su dibujo

La pregunta por la lógica que rige y la responsabilidad que implica que un diagnóstico se adhiera a la piel de un sujeto infantil, que se haga carne, que un nombre avalado en un cierto saber funcione como código, contraseña, que imponga algunos rasgos del sujeto en desmedro de otros,

que amenace el movimiento de una subjetividad en constitución y produzca efectos de clausura (Korinfeld, 2005) es lo que debería animarnos.

El esfuerzo por ver y escuchar a un sujeto

La pregunta por las lógicas que rigen a las clasificaciones que se utilizan con una pretensión diagnóstica en los problemas en la infancia, la desnaturalización de esas lógicas se nos tornan un ineludible desafío al interior de nuestras prácticas. Se nos juega allí un *dilema ético* cuyos efectos nos responsabilizan: o se impone aquel modelo cuya lógica apela a descripciones pensadas como relativamente estáticas y universales para definir *lo trastornado* en los respectivos Trastornos o se lo interpela desde una lectura que introduzca lo singular de un *problema* y lo que este tiene de impredecible e incalculable en su inherente complejidad. De eso se trata lo que está en juego: de reconocer, ver y escuchar a un Sujeto o de no hacerlo.

El esfuerzo por ver y escuchar a un sujeto

... las lógicas que subyacen a las clasificaciones y a los diagnósticos, y a las responsabilidades que conllevan. Situábamos –junto con Korinfeld– la necesidad de que nos hicieran *pregunta* desnaturalizándolas: si se impone aquel modelo cuya lógica apela a descripciones pensadas como relativamente estáticas y universales para definir *lo trastornado* en los respectivos trastornos o si se lo interpela desde una lectura que introduzca a lo singular y lo que este tiene de impredecible e inatrapable en su inherente movilidad.

De eso se trata lo que está en juego: de reconocer, ver y escuchar a un Sujeto o de no hacerlo.

Luciano, Benja y Agus son tres niños que llegan a la consulta como niños pequeños con el *idéntico diagnóstico médico* de TEA. Tres niños de entre tres y cuatro años cursando las salas de diferentes jardines. Tres niños con sus correspondientes certificados de discapacidad a los que se les requiere –de entrada, por *portación de diagnóstico*– el acompañamiento *full time* de una acompañante. Poco de reconocer, ver y escuchar a un sujeto.

No hay dudas de que, partiendo de tales alteraciones clínicamente significativas a nivel social, ocupacional o en otras áreas importantes del funcionamiento y que no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual (Manual DSM V), los tres resultarían merecedores de cargar con un nombre que logra indiscriminarlos bajo una idéntica nominación en la que se sustantivan y que los sustantiva. La paradoja de quedar nominados por una diferencia que los (in)diferencia bajo el ala de una categorización nosográfica que, en tanto significación biunívoca que desestima cualquier desciframiento, parece revelar en sí misma la necesidad de una escolarización acompañada terapéuticamente. Más por el lado de una condición para estar en la escuela que por el del diseño de una estrategia para ser en ella.

Es partiendo de problematizar esta *pretendida ilusión de homogeneidad al interior de una etiqueta diagnóstica*, que la lectura psicopedagógica tiene un compromiso ético para con la infancia en las escuelas: el compromiso de buscar interpelar, introducir y sostener, en el dispositivo escolar y en el marco de un trabajo interdisciplinario, las *diferencias* que cuestionan esta indiscriminación.

Diferencias en los recorridos, en las producciones, en los modos de ser y de estar de algunos niños, algunas de las

cuales pueden generar *obstáculos* en la cotidianeidad escolar que solo podrán dimensionarse al interior de cada aula, de cada sala, de cada escuela, en cada comunidad. Expresión de las condiciones singulares en el territorio de lo común del grupo, la problematización de estos obstáculos cobra en cada contexto una específica significación que no es transferible sin consecuencias. Sosteniéndose en su diferencia con el territorio médico, erigiendo su propio conocimiento frente al psicopedagógico, no se trata de que la escuela desconozca lo que estos tienen para aportar o para interpelar –cuando de esto se trata– sino de reconocer *un saber* que no se deje subsumir en aquello que tenga para decir y para demandar a la luz de su especificidad.

Así...

Fue encontrándonos en la escuela para trabajar respecto a Luciano, un niño que no se agota en las dificultades en la *comunicación e interacción social* que el DSM V anuncia, que pudimos construir los modos de compartir con el grupo de pares su potencia en maniobrar con las lógicas en lectura, en escritura, en matemática y en la producción en actividades fuertemente estructuradas. Y ello, contando con una escuela cuyo perfil tradicional valora particularmente estos conocimientos y sostiene gran parte de su dinámica de producción en formatos consignados, como los de los cuadernillos. Desde allí, fue posible cierto reconocimiento de Lu en un lugar que no fuera el del puro estallido y la figura del acompañamiento fue relativizándose desde la inicial/ absoluta ortopedia.

Fue acompañando a la docente de la sala del pequeño jardín de Agustín, que pudimos comenzar a romper con el diseño de *los patrones repetitivos y restringidos de conductas*,

actividades e intereses –a los que lo reducía el DSM V–. Sus movimientos para validar y hacer jugar la reproducción *del código* en la que el niño quedaba tomado deslizándola hacia el grupo, posibilitaron comenzar a construir un cierto registro posible de él, de los otros y de las diferencias que estos conllevan y fueron rompiendo su adherencia a su profesional no docente.

Fue pensando y repensando los diferentes modos de articular la demanda escolar y las respuestas de Benjamín a ellos lo que habilitó el ir tomando posiciones entre la insistencia y la pregunta, entre la pauta y el permiso, entre sus movimientos y los de los otros, que permitieran apertura a nuevos objetos, la construcción de nuevas significaciones, la tolerancia a ciertas diferencias. Resituar la función de acompañamiento de estos movimientos para que no necesariamente terminaran los dos solos en el arenero del patio, fue una de los aspectos puestos a pensar y repensar.

En síntesis

Fue validando las lecturas docentes, reconociéndolas en sus necesarias diferencias para ponerlas a trabajar en *interdisciplina* y dando lugar a preguntas que interrogaran a los datos y formularan problemas, fue desde allí, que la clínica psicopedagógica intentó aportar lecturas que habilitaran la entrada de *un niño* y rompiera su sujeción a una sigla.

Con ese convencimiento, apostamos a que junto con el niño hayamos habilitado la oportunidad de que se construya –en él junto a los pares– *un alumno*. Ya que:

Lo que pase en la escuela afecta a alguien más que el escolar de hoy [...] las marcas por no haber asistido, por haber sido rechazado, haberse sentido expulsado,

incomprendido también se portarán más allá del tiempo en el que la palabra *infancia* se aplica al sujeto. (Frigerio, 2006: 346)

Queda planteado el desafío, aquel que nos convoca a reconocer al Sujeto en el sujeto para dar cuenta de predicados que digan acerca de él. Está en juego algo, mucho más que nuestro conocimiento del análisis sintáctico.

Bibliografía

- Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Frigerio G. (2006). Infancias. Apuntes sobre los sujetos. En Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Fundación OSDE – Siglo Veintiuno.
- Jerusalinsky, A. (2005). Gotitas y comprimidos para niños sin historia. Una psicopatología post-moderna para la infancia. En *Diagnósticos en la infancia. En busca de la subjetividad perdida*, Buenos Aires, Noveduc.
- Korinfeld, D. (2005). Introducción. En *Diagnósticos en la infancia. En busca de la subjetividad perdida*. Buenos Aires, Noveduc.
- Maciel F. (2003). *Interdisciplina*. Material de cátedra en curso virtual Abordaje interdisciplinario de los problemas en el desarrollo infantil. FEPI.