



UNIVERSIDAD
DE LA REPUBLICA

Trabajo Final de Grado

Una mirada Clínica al niño con “dificultades atencionales e hiperactividad” entre el aula y la familia.

Autor: Yamila Pellejero 5.092.858-9

Tutora: Prof. Agda. Susana Martínez

Montevideo, Uruguay

2014

Indice

Resumen 2

Introducción	3
1 . Dinámicas Institucionales: La relación de la escuela con el niño y sus familias	5
1.1 El ingreso del niño a la escuela: Sobre el trabajo de la Latencia	12
1.2 Una mirada desde la institución	17
2 . Niños “hiperactivos y desatentos”	19
2.1 Perspectiva familiar	24
3. Acerca de la especificidad de la clínica psicoanalítica en la desatención e hiperactividad	31
Reflexiones finales	37
Referencias bibliográficas	41

Resumen

La presente monografía intenta reflexionar sobre los llamados niños hiperactivos y/o desatentos, su relación con la familia y la escuela, desde una mirada clínica.

Se estudiará a través del dialogo entre diversos autores, cuáles son los requerimientos psíquicos del niño para el ingreso a la escuela tomando principalmente lo aportado por Freud, donde se postulan conceptos acerca de la etapa del desarrollo psicosexual la cual atraviesa al niño en este

periodo: la latencia, así como también ¿qué ocurre cuando el niño no responde a los requerimientos establecidos por la escuela? para ello se llevara a cabo un análisis de las instituciones en relación a los niños hiperactivos o desatentos en clase. Resaltando la paradoja del tiempo que nos atraviesa donde se vivencia la inmediatez, lo fugaz, una gran aceleración y bombardeo de estímulos, pero al niño se le es exigido la calma, la quietud, siendo “sancionado” en el aula y en la familia cuando este comportamiento no es adoptado.

Se propone, pensar al niño como un sujeto en constante cambio, en crisis, con un psiquismo en plena construcción, construcción donde intervienen otros; la familia.

Este modo de pensar al niño, dará lugar a una modalidad de intervención particular que se expresa en la clínica psicoanalítica, cuestionando las verdades.

Como menciona Bleichmar (2001) la clínica es el lugar donde surgen interrogantes que ponen en tela de juicio lo que tenemos por convicción. Generando nuevas estrategias que se correspondan con la singularidad de cada niño y con el momento socio- histórico el cual nos atraviesa.

Palabras claves: niños hiperactivos, familia, escuela, clínica psicoanalítica.

Introducción

La presente monografía está enmarcada dentro del Trabajo Final de Grado correspondiente al Ciclo de Graduación del Plan 2013, de la facultad de psicología. UdelaR. El trabajo intenta reflexionar desde una mirada crítica sobre una determinada problemática que personalmente ha construido durante el transitar académico una fuente de interés, promoviendo lecturas, participación en seminarios, y diversas prácticas relacionadas con el tema.

Como lo menciona el título, se intentará ahondar en los llamados niños “hiperactivos y desatentos” su relación con su familia y la escuela. Para ellos se llevara a cabo un recorrido bibliográfico que busca complejizar y alimentar la temática, desde diversos marcos teóricos y autores, tanto clásicos como contemporáneos.

Estimo que se trata de una problemática actual y compleja, por ello será estudiada desde el paradigma de la complejidad, como menciona Morin (1995) el ser humano debe ser entendido desde lo multifacético. En este caso el problema involucra no solamente al niño sino que además a su familia, a la institución escolar, a los terapeutas y médicos por ello requiere un abordaje coherente que abarque dicha complejidad.

Se piensa así al ser humano en relación con otros, imposible de ser pensado en forma aislada, todo sujeto se va construyendo a sí mismo en un entorno y en un tiempo determinado, armando su propia historia. La familia, fundamentalmente, pero también la escuela, son instituciones que impactan en esa constitución, instituciones marcadas a su vez por la sociedad en que están inmersas.

Surgen de esta manera algunas interrogantes, ¿a qué atienden estos niños desatentos? ¿Qué se querrá expresar mediante ese movimiento sin un fin? ¿Cuáles son los requerimientos psíquicos para el ingreso del niño al ámbito escolar? ¿Qué ocurre cuando algo falla? ¿Qué rol juega la escuela? Y, ¿la familia?

En las escuelas hay niños desatentos que permanecen aislados, quietos, otros que reaccionan de manera inmediata a un estímulo sin poder pensar, otros que se mueven sin parar sin un fin aparente, hay una gran variedad de niños hiperactivos y desatentos quizá cada uno de ellos en su singularidad tenga un motivo para no “atender” en el aula. Se suelen poner rótulos, nombres, reduciendo la complejidad de la vida psíquica infantil, más en este periodo de ingreso a la escuela donde Freud (1901-1905) situó el período de Latencia, donde da cuenta del psiquismo en una continua construcción. Se tomará el porte de Urribarri (2008), quien plantea que es un periodo donde diversas inquietudes, angustias asaltan al niño por el empuje pulsional que intenta derribar el equilibrio frágil de su aparato psíquico.

Se cuestiona el rol de la escuela en relación a estos aspectos. Desde autores como Foucault (1989) quien hace un paralelismo de la escuela con una máquina de aprender, vigilando y castigando lo que se sale de la norma. Parece que lo expresado por Varela sobre la igualdad de los niños en la escuela, puede en muchos casos borrar diferencias y corregir mediante el castigo al niño que no cumple con esas exigencias.

Irrumpe otra interrogante que se intentara desarrollar en el trabajo ¿Cómo se le demanda al niño que sea actualidad? Se le exige que permanezca quieto, que no moleste, que no se mueva mucho, características que no son propias del niño y que se contraponen con el contexto socio-histórico el cual atravesamos. Utilizando desde la propia institución mecanismos de control y castigo buscando acallar al niño que se sale de la norma para crear un cuerpo homogeneizado el

cual sea fácil de controlar.

En relación a la clínica, se invita a pensar el lugar en el que llega este niño y cómo desde el quehacer del psicólogo se puede construir con el niño un lugar diferente, tomando en cuenta su sufrimiento, sin acallarlo. Se exhorta en el recorrido del trabajo a pensar la realidad de estos niños parados desde la complejidad, es decir desde la diversidad y su propia subjetividad.

1. Dinámicas Institucionales: La relación de la escuela con el niño y sus familias.

Procusto ofrecía alojamiento a los viajeros.
acostaba a los de alta talla en el lecho corto
y les cortaba los pies para adaptarlos
al mismo, a los de baja estatura los acostaba
en el largo y los estiraba violentamente
con el mismo cometido.

Ana Torrón (2011, p. 25)

La modernidad mostró la existencia de un conocimiento que generó la ilusión de acceder al reino de la verdad. Contaba para ello con una herramienta fundamental, la razón. Esta posibilita conocer el mundo a través del conocimiento científico y organizarlo a través de leyes racionales. Esta realidad dio lugar a lo que en la epistemología cartesiana se llamó conocimiento objetivo. En el ámbito escolar según Dabas (2005) el mismo era concebido como un sistema mecánico, y en el cual la interacción de sus elementos no podía ser modificada es decir: alguien que enseña: el maestro y alguien que aprende: el alumno. Esta forma de conocer establecía un orden.

Si nos basamos en ello, se clasifica a las comunidades, a los grupos sociales y a las personas, ignorando las construcciones que ellas han realizado y forzando su inclusión en marcos de referencia erigidos desde una única escala de valores. Al referirse al paradigma de la modernidad, Najmanovich (1995) plantea que la traspolación física newtoniana admite a la organización social como un mecanismo, una máquina que funciona de acuerdo con un modelo teórico, lógico y racional.

Luego de la segunda guerra mundial surge con mayor intensidad la divergencia con respecto a esta mirada del “mundo tal cual es”, se va abandonando la posibilidad de lo inmutable y comienza a pensarse en un cambio, lo que implicaría nuevas formas de conocimiento, reflexionar desde nuevos lugares, sobre esto Najmanovich (2008) expresa:

Los mapas conceptuales de la Modernidad ya no resultan útiles. El mundo que los hizo posibles, valiosos y útiles, se está extinguiendo aceleradamente. El tránsito hacia un pensamiento complejo no implica meramente un cambio de paradigmas, sino una transformación global de nuestra forma de experimentar el mundo, de co-construirlo en las interacciones, de concebir y vivir nuestra participación en él, de producir, compartir y validar el conocimiento.
(Najmanovich, D, 2008, p.29).

Si entendemos los sistemas sociales como sistemas autorganizados podemos plantear que el cambio introduzca un nuevo orden, Najmanovich (2008) habla de la complejidad, señalando:

La complejidad no es “la simplicidad pero un poco más complicada”, ni tampoco una mera ampliación de foco conceptual. Es o, mejor aún, podemos hacer que sea, una estética diferente, una praxis vital y una ética que nos lleve a crear y habitar nuevos territorios existenciales. (Najmanovich, D, 2008, p.21).

Es la entrada a esta cultura de la complejidad lo que nos lleva a visualizar el universo como una red de interacciones y la mirada sobre las organizaciones sociales como red nos posibilita acercarnos a una concepción que concibe la realidad en términos de relaciones de pautas que conectan.

En esta búsqueda de pautas que conectan resulta importante pensar en las situaciones que atraviesan las familias y las escuelas. Si nos detenemos en las familias podemos pensar que hay familias biparentales, uniparentales, extensa, convivientes con las familias, etc. Familias que tienen valoraciones diversas hacia la escuela, por tanto expectativas diferentes acerca del éxito en la escuela de sus hijos, También existen divergencias entre la participación y reciprocidad que

establecen las familias con los docentes.

Enlazado a esto Dabas (2005) describe familias que elaboran diferentes estrategias ante el fracaso escolar de los hijos, otras que tienen altas expectativas con respecto al éxito escolar pero que sus comportamientos reales no coinciden con ellas.

Si se piensa en la escuela, es de importancia poder contextualizar su situación, los elementos principales de la estructuración de la escuela son los mismos desde su fundación aunque el sistema social muchas veces plantee otras necesidades.

Tomando los aportes de Torrón (2011) “el concepto de niño comienza a delinarse en la modernidad y ha adquirido hoy un estatus tan fuerte que se cree innegable y perenne” (p.28)

Siguiendo la línea plantea Dabas (2005) plantea que la escuela moderna nació para reproducir lo que la iglesia no podía hacer plenamente. Con las migraciones masivas a la ciudad las familias y sobre todo los niños perdieron el hábitat rural pasando a vivir en ambientes degradados. Las mujeres se insertaban progresivamente en el ámbito laboral y los pequeños quedaban expuestos, pudiendo ser llevados a trabajar en las fábricas donde recibían muchas veces maltrato físico y psicológico. Según Barran (2011) la niñez era considerada la primera fase hacia la plenitud. En las concepciones pedagógicas predominantes el niño era considerado un hombre pequeño, y de ahí el uso del castigo corporal como pena y correctivo de los niños.

Para atenuar esta situación, visto que la iglesia sola no podía afrontar el cuidado de menores, se crean las escuelas. Se funda así un sistema destinado a adaptar a los más jóvenes al mundo social vigente ¿Qué debía hacer la escuela? Disciplinar, crear adultos dóciles, obedientes es decir todos iguales, para ello el ideal de igualdad entre todos los niños tiene un valor fundamental.

Pensando a la escuela como dispositivo normalizador, creo pertinente tomar los aportes de Foucault (1989), donde se trata de la transformación del cuerpo en una máquina a la cual se puede enseñar y educar para obtener máximos resultados. Foucault (1989) señala: “Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican.” (p.140).

Se produce entonces, un cuerpo dócil, posible de transformaciones y perfeccionado, mediante la corrección de posturas y el control. Analizando esta situación en la escuela, se observa como antes de entrar a la clase se arman filas, por orden de estatura y tomando distancia o dejando tantas baldosas entre uno y otro, la postura en el salón de clase también está pautada, hay un timbre en el recreo que también marca el termino del juego libre para volver a la misma fila en el

orden establecido.

Esta disciplina procede además a la distribución de los individuos en el espacio, es decir, a cada alumno en el aula le corresponde un lugar asignado, habitualmente dependiendo de su conducta: los que se portan mal adelante para que la maestra pueda tenerlos más controlados.

El autor plantea que es preciso en este dispositivo anular los efectos de las distribuciones indecisas, la circulación difusa de los individuos, su coagulación peligrosa. Se aísla en el aula al que no se comporta como se debe para evitar su peligrosidad, perjudicando al resto. Siempre hay un lugar para el control, el maestro asiduamente es ubicado en una tarima, para observarlo todo. Un procedimiento que busca conocer, para dominar y luego utilizar. Dicha disciplina organiza un espacio analítico.

Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar.

(Foucault, M, 1989 p.151).

Refiere a un tiempo fragmentado, para aprovechar al máximo y lograr la mayor rentabilidad, eliminando tiempos muertos, en cada momento en el aula se trabaja un determinado tema, se actúa bajo la presión del tiempo en la escuela: cuando el que no copia los deberes a tiempo puede quedarse sin recreo o lleva tarea doble al día siguiente, también se observa en el momento que suena el timbre y guardan los útiles rápidamente y de forma desordenada porque hay que salir ya, porque se agotó el tiempo para esa tarea.

Se establece un ritmo colectivo y obligatorio, impuesto desde el exterior, según el autor a cada movimiento le está asignado una dirección, una amplitud, una duración. Señala Foucault (1989) "Este objeto nuevo es el cuerpo natural, susceptible de operaciones específicas, que tienen su orden su tiempo, sus condiciones internas, sus elementos constitutivos. El cuerpo, al convertirse en blanco para nuevos mecanismos de poder." (p.159).

Dicho poder disciplinario tiene como fin enderezar conductas. Encausar a los alumnos, fabricando individuos, tomados como objetos y como instrumentos de su ejercicio. El ejercicio de la disciplina presume un dispositivo que coacciona por el jugo de la mirada. La mirada como forma de control, en el aula la maestra expresando al que sorprenda hablando lleva deberes doble, o el que abandone su lugar, es decir quien no se comporte como se debe. Cada individuo se encuentra en una universalidad castigable- castigaste. Según el autor, la palabra castigo alude a todo lo que es capaz de hacer sentir al niño la falta que han cometido, mediante una pregunta, una destitución de

puesto.

Este castigo disciplinario, tiene como fin reducir las desviaciones, por ello es esencialmente correctivo, para poder optimizar el trabajo. Viene a unirse a este sistema de poder y de establecimiento de la verdad el examen. Ya que combina las técnicas de la jerarquía que vigila y la sanción que normaliza. El niño es evaluado y enjuiciado a través de dicho examen.

Tomando los aportes de Barran (2011), el mismo en su texto el disciplinamiento y en relación a la escuela vareliana afirma que si bien la misma apoyaría el desenvolvimiento de las fuerzas propias del individuo, también debía cultivar los sentimientos superiores y reprimir los inferiores, menciona en el texto a José. H Figueira quien expresa que la educación disminuye los crímenes y los vicios, también señala en el texto que José Pedro Varela afirmaba al respecto que las pasiones del hombre educado son mejores dirigidas que las del ignorante, el hombre que es educado haya en su misma ilustración un freno para el desborde de sus malas pasiones que, en vano ha pretendido buscarse para el ignorante.

Según el autor abundaban muchos textos de Varela, donde se trataba la noción del deber, en donde se insistía en que el respeto propio es la raíz de la mayor parte de las virtudes: la limpieza, la castidad, el dominio de si mismo y el auto control, sobre abundan las lecciones dirigidas a crear culpa en los niños. Culpa por sus travesuras, sus rabonas, por romper algún objeto, eran acciones sistemáticamente señaladas con un gesto acusador.

Para ello había que tener todo bajo control a través de la vigilancia, introduce Foucault (1989) el concepto del Panóptico, refiriéndose a una propuesta arquitectónica que busca la distribución de los espacios y la vigilancia de los mismos. La mirada está por doquier, los menores movimientos están controlados, todos los acontecimientos están registrados, cada individuo está localizado, examinado y distribuido mediante una lógica, los maestros podrán juzgarlos, modificar su conducta, imponer métodos que estimen como los mejores.

Este sometimiento a observación según el autor prolonga una justicia invadida por los métodos de disciplinarios y los procedimientos del examen. Expone Foucault (1989) "El individuo es sin duda el átomo ficticio de una representación "ideológica" de la sociedad; pero es también una realidad fabricada por esa tecnología específica de poder que se llama la "disciplina". (p. 198).

Ante dicho modelo educativo hegemónico que describe el autor surgen modelos emergentes buscando nuevas subjetividades. Estimo fundamental expresar una metáfora utilizada por Lacan (1962- 1963) que ilustra la situación:

Si hiciéramos un collage preocupándonos menos de que todo encajara, de un modo menos temperado, tendrían alguna oportunidad de alcanzar el mismo resultado al que apunta el collage, o sea, evocar la falta que constituye todo valor de la propia obra figurativa, por supuesto cuando es una obra lograda. Y por esta vía llegarían a alcanzar pues, el efecto propio de lo que es precisamente una enseñanza. (Lacan, J, 1962-1963, p. 187).

Podemos pensar según lo expresado por el autor que la escuela moderna se ha construido como la institución en la que reina la estabilidad, así el collage pierde su valor, donde las piezas faltantes no se ven como oportunidad, sino como un problema que hay que corregir.

Comienzan entonces a surgir problemas por la inadaptación de la escuela frente a un mundo en continua mutación, donde se obvian las referencias del cambio cultural o el cambio social. Dabas (2005) propone pensar que las familias, escuela y las distintas organizaciones de la comunidad pueden mejorar su interrelación para contribuir a un mejor proceso educativo. Según la autora “los cambios no provienen solo de la estructura macro educativa. Aun mas, que los cambios propuestos desde el sistema son imposibles de llevar a cabo sin la intervención activa y responsable de todos los agentes sociales involucrados” Dabas 2005 (p. 35)

Evidentemente esto remite a un protagonismo responsable y activo y toma de decisiones compartidas entre los actores involucrados.

Según Yankelevich (1970) toda institución tiene una misión imposible porque debe responder a una demanda infinita, se puede pensar que por si misma nunca podría dar respuesta ya que la diferencia radica en la asunción de responsabilidades ocultas.

Dabas (2005) plantea al respecto el concepto de cogestión que es más precisa y adecuada que la de autogestión. La cogestión implanta desde el vamos la necesidad de hacer con otros, de compartir derechos y responsabilidades. Y en este cogestionar se manifiesta la capacidad de autogestionar

Los especialistas en el área del aprendizaje reciben numerosas consultas referidas en su gran mayoría a problemas en el ámbito de la escuela. La conveniencia o no de que un niño ingrese a su primer año en la escuela, problemas en la adaptación al medio escolar, relacionados con crisis familiares y/o con características de la institución escolar que generalmente se reflejan en problemas de conducta, o una solicitud de derivación a una escuela especial.

Generalmente los profesionales realizan un diagnóstico para determinar, de acuerdo con ciertos parámetros normativos, brindados muchas veces por test estandarizados en otras culturas. La

autora expresa que los profesionales, cuya formación se ha basado en aprender a tratar la patología, pueden correr el riesgo de desconocer la situación contextual de los sujetos

Al analizar la institución escuela, vemos como esta se plantea la trasmisión de ciertos valores sociales y culturales, fundamentalmente a través de contenidos predeterminados. Si la educación se centra en los contenidos que hay que enseñar en determinado tiempo y con una cierta secuencia es probable que los niños puedan presentar dificultades en la aceptación e incorporación del aprendizaje de normas y conocimientos

Según Dabas (2005), el aprendizaje entraña un proceso por el cual un sujeto, en su interacción con el medio, incorpora la información brindada por este, de acuerdo a sus necesidades e intereses, la que elaborada por sus estructuras cognitivas, modifica su conducta para aceptar nuevas propuestas y realizar transformaciones.

En su uso más antiguo la palabra institución, alude y refiere a normas de alta significación de un determinado grupo social, fuertemente determinadas y sancionadas, con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos.

Las instituciones son en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social, así la institución expresa la posibilidad de lo grupal o lo colectivo para regular el comportamiento individual. Parafraseando a Lidia Fernández (2001) las instituciones educativas son un conjunto de órdenes que originan la transformación del individuo en las características de un grupo y lo incitan a una inserción cultural prefijada a su deseo.

Afirma con relación a ello que estas instituciones definen por su mera existencia un espacio de tres; el sujeto, el conocimiento y el otro, que al mismo tiempo que el ojo y la mirada vigila, es el vértice de una relación de confrontación.

La función oficial de la escuela es formar a los individuos para que logren determinados aprendizajes que los hagan aptos para vivir en su contexto social. La violencia que toda formación implica- por lo menos en el sentido de alguna frustración de los deseos individuales- esta negada y oculta bajo concepciones e imágenes incorporadas a la cultura universal de la escuela.

(Fernández, L, 2001 p.32).

1.1 El ingreso del niño a la escuela: Sobre el trabajo de la Latencia.

Desde el punto de vista psicoanalítico, se requiere para un adecuado tránsito escolar una

estructuración psíquica determinada. La misma se corresponde con una determinada fase del desarrollo psicosexual la cual Freud (1905) denominó como periodo de latencia. La explicación y caracterización del mismo aparece en la publicación de los Tres ensayos de la teoría sexual, de S. Freud (1905) y es la que básicamente sostiene a lo largo de toda su obra.

Junto con el abandono de la teoría de la seducción, y de la ampliación de los elementos que unen la clínica con la sexualidad infantil, su incompatibilidad con las exigencias culturales y morales, surge el periodo de latencia como una necesidad lógica de la teoría, a modo de articulador de la sexualidad infantil, los dos tiempos del trauma, la etiología de la neurosis y la presión cultural.

El periodo de latencia le posibilita una aplicación parapsicología y explicativa y se transforma en el pensamiento freudiano un entramado clave. Plantea una fuerte tendencia a la progresiva sofocación de las mociones pulsionales, pero al mismo tiempo, por la ruptura del acallamiento manifiesto y el surgimiento de lo pulsional, admitiendo la posible persistencia de actividades sexuales manifiestas durante toda la latencia.

Dicha situación en la que postula la existencia del periodo y por otro lado la ruptura del mismo, afirmando que en realidad ello es una aspiración ideal de la cultura forzada por la educación. Según el autor las mociones sexuales infantiles mismas, cuyo flujo no ha cesado, pero cuya energía en su totalidad o en su mayor parte es desviada al uso sexual y aplicada a otros fines un procesos que denomina con el nombre de sublimación, se adquieren poderosos componentes para todos los logros culturales.

Así a expensas de la mayoría de las mociones sexuales perversas, y con la ayuda de la educación, se edificarían en la infancia, los poderes destinados a mantener la pulsión sexual dentro de ciertas vías. Otra parte de las mociones sexuales infantiles escapa a estos empleos y puede exteriorizarse como práctica sexual. (Freud, S, 1905, p.212).

Asiente, que las mociones sexuales de estos años serían inaplicables. Lo cual constituye el carácter principal del periodo de latencia, por otra parte menciona que serían en si perversas, partirían de zonas erógenas y se sustentarían en pulsiones que dada la dirección del desarrollo del individuo no dolo provocarían sensaciones de displacer. Por eso suscitan fuerzas anímicas contrarias que construyen por la eficaz sofocación de ese displacer, los diques psíquicos.

Amorín (2010) plantea al respecto que la sexualidad infantil ha entrado en un periodo de ocultamiento, operando mecanismos de defensa que producen una desexualización de la pulsión, entendida como un desplazamiento a nuevas metas y objetos. El orden psíquico que define la existencia del periodo de latencia implica la ínter-regulación de las prohibiciones, de aquello que no se debe hacer –conciencia moral- y las limitaciones a las que está sometido el yo desde la

cultura.

Teniendo en cuenta los aportes de Urribarri (2008), quien señala que a diferencia de las fases libidinales, la latencia ha sido definida más por la negativa, es decir por lo que deja de ocurrir que por los sucesos positivos, lo que surge y complejiza el periodo.

Propone en su trabajo describir un específico trabajo psíquico de latencia, trabajo psíquico en el sentido del esfuerzo para la organización, diferenciación y ampliación del aparato psíquico, en cuanto a la exigencia de tramitar la pulsión en un nuevo ordenamiento dinámico y estructural.

De lo planteado deriva en que el trabajo de latencia va a ocurrir en dos planos, (si bien ambos están interconectados) intrasubjetivo e intersubjetivo. En el plano intersubjetivo se complejiza y amplía el aparato psíquico en sus aspectos tópicos, dinámico y económico. En el plano intersubjetivo se re trabajan la problemática edípica fraterna, se amplían las relaciones con pares y adultos.

Afirma que muchas veces es planteada la latencia como un periodo de disminución fisiológica de la pulsión, tendiendo presentar al latente como un ideal de evolución armoniosa y calma ligada al niño dócil y estudioso, en una vertiente adaptativa. Desconociendo así las evidentes inquietudes, desequilibrios, y angustias que interfieren en el niño, principalmente por el empuje pulsional que asalta el frágil equilibrio de su aparato psíquico en la búsqueda de la descarga.

Desarrolla que la latencia es promovida por un nuevo ordenamiento, intrapsíquico producto de la resolución edípica, incitado culturalmente, lo que obliga al Yo, a encontrar nuevas formas de encauzar el impulso en su trabajo mediatizado.

De esta manera, es este actuar conjunto y subordinado de diferentes mecanismos defensivos, a los fines sublimatorios, lo que determina la latencia normal. Este periodo se caracteriza por la fragilidad del equilibrio intersistémico, una lucha inicial es emprendida por el Yo ligada a controlar lo pulsional y específicamente a controlar la descarga, en un primer momento a través del freno represivo, y otros mecanismos.

El desenlace edípico, establece un nuevo orden intrapsíquico, y el latente se encuentra en el trabajo psíquico logrando un equilibrio entre lo prohibido y lo permitido, lo ansiado y lo posible, en un estado casi de alerta continuo. La amnesia infantil que se instala luego del desenlace del complejo de Edipo, causa en el niño un efecto de extrañamiento consigo mismo, un vacío de contenidos, que siente como desubicación y confusión, falta de armonía interior por dicha pérdida, ello tiende a fomentar malestar y preocupación con relación a si mismo. Dicho estado puede afectar la conducta del niño y sus relaciones, derivando en múltiples reclamos o retraimiento,

Al comienzo esta vivencia de cuerpo extraño con la que siente al Superyó, hace que por momentos, dude si la voz que ordena es interna o externa, situación de inquietud que se fortalece con las ordenes y prohibiciones que les transmiten las nuevas figuras de autoridad, traducida en una cierta paralización y actitud vacilante en la conducta del niño. Es distinguida la ambivalencia frente a los mandatos del Superyó, que se encuentran en un balanceo entre acatamiento, mediante vivencias de obediencia, y por otra parte de rebeldía, con sentimientos de culpa. El latente temprano suele ser carente de tolerancia a la crítica externa, habitualmente le provoca angustia, desaliento y otras veces desborde afectivo.

El poder posponer, según el autor, se transforma en una meta elevada, ya que solo a través de la renuncia a la acción directa que evite la descarga inmediata puede armonizar con el Superyó. Esta capacidad se encausa, al inicio, al control de la modicidad, el poder quedarse quieto, demandado por padres, maestros, instructores, es el punto de partida, para que mediante la acción conjunta defensiva, arribar mediante la atención y concentración al aprendizaje por la vía sublimatoria.

Esto implica una parcial vuelta hacia el interior del niño, por ello se encuentra más reflexivo, ampliándose de manera paulatina el diálogo interior, acrecentándose lo verbal, se asientan las nuevas capacidades intelectuales propias de la edad y en la maduración neurobiológicas. La prohibición superyoica inciden sobre los deseos incestuosos, y sobre la masturbación; esto conlleva a redirigir el impulso, para eludir la tentación de la masturbación, precisa ocupar las manos en otra actividad. Esta inhibición de la meta y la acción del aislamiento posibilitan la concentración atención y con ello la inserción escolar.

La escuela como institución, como agente social, fortalece el mandato represivo al tiempo que inscribe ciertas actividades, y propone opciones de descargas.

Vemos que para el ingreso a la escuela una serie de trabajos psíquicos deben estar resueltos. Tomando a Janin (2007) la misma afirma al respecto:

Difícilmente podrá atender a los requerimientos escolares un niño que no tenga mínimamente tramitadas cuestiones ligadas a su origen, a su historia familiar, al lugar que ocupa en el deseo de sus padres; que tenga ciertos diques construidos; límites incorporados; posibilidades sublimatorias de aplazamiento de la satisfacción inmediata, o sea que pueda renunciar a la presencia real e inmediata de la madre en pos de la satisfacción de recibir más tarde la felicitación de mama cuando vea las producciones escolares.

(Janin, B, 2007, p. 128).

Que acepte, además que el momento del juego queda enmarcado en el recreo y que el programa de curso es un camino por el cual hay que recorrer, poniendo atención a determinados contenidos, que hasta el momento difieren con el interés del niño. ¿Qué sucede cuando algo de esto falla? Según Cordie (1994) en el contexto actual podemos decir que el fracaso escolar se convirtió en sinónimo de fracaso de la vida. Desde este punto de vista resulta más fácil, hallar una única causa a dicho fracaso, luego de encontrarla buscarle la solución mágica, en lugar de transitar la complejidad de los múltiples factores implicados.

Un niño va construyendo la imagen de sí en relación aquella que le devuelven los otros. Cuando el niño es esperado en el lugar del “chico problema”, él se apropia de ese espacio y condición, lo que además demanda, de su parte, cierto proceso activo. La posibilidad de incorporarse a una institución educativa dispuesta a integrarlo, le permite a este niño comenzar a modificar la imagen que tiene de sí mismo, y por ende la que generaba en los demás.

1.2 Una mirada desde la institución:

La escuela podría actuar como un detector temprano de dificultades, pero ello no quiere decir que la escuela deba diagnosticar, sino su función sería, en todo caso, advertir a los padres de que algo no está andando como se espera. Algunas escuelas suelen sustentar, acompañar, dar tiempo a un niño que esté pasando diversas situaciones vitales, que pueden que solo necesiten un tiempo de acomodamiento, como puede ser una mudanza, el nacimiento de un hermano, mientras que otras instituciones alisan y son expulsivas tanto con el niño como con su familia cuando algo no anda como debe hacerlo.

Se observa entonces, que el problema no es solamente del niño, sino que se trata de una problemática compleja que compromete múltiples factores que involucran al niño, a su familia, a la institución escolar, a los terapeutas, médicos, por ello requiere un abordaje coherente que abarque dicha complejidad.

Señala Janin (2007) que comprender, por ejemplo, que de lo que se trata es de sufrimiento psíquico y no provocación a la autoridad escolar o de una simple falla en el funcionamiento de los neurotransmisores, le viabilizara a la institución escolar localizar otros modos de acompañar a ese niño en sus disrupciones.

Surgen algunas interrogantes al respecto ¿Todas las instituciones escolares con sus maestros, los

grupos, los padres, están preparados para integrar a un chico con supuesta dificultad en cualquier momento? ¿Entender un todo, significa homogeneizar?

Para integrar a un niño con dificultades a una escuela común no alcanza con la buena voluntad de la institución. Comprender un todo no quiere decir homogeneizar, ya que esto involucraría borrar las diferencias subjetivas. Y por el contrario se intentará de crear un grupo respetando dichas diferencias y enriqueciéndose con ellas, ya que lo único que tienen en común es que son diferentes.

Expone la autora que los niños llamados hiperactivos suelen ser, muy creativos, arriesgados. Si se logra tomar esas características como valiosas, se le estará devolviendo a esos niños, quizás por primera vez una imagen diferente, desde otro lugar tomando a una de sus características con una connotación valiosa.

Lograr ello involucra variados trabajos en diferentes niveles. En primer lugar, es indispensable un diagnóstico preciso que necesita su tiempo y no se solventa con el completamiento de un cuestionario. Posiblemente demande, consultas interdisciplinarias, trabajo en particular con el niño y con sus padres para que logren ir acompañando el proceso, ya que según la autora muchos consideran que con pagar la cuota del colegio y darles la medicación es suficiente.

Tomando los aportes del psicoanálisis, meditamos sobre una ética del sujeto en la cual sus síntomas representan una verdad, que no puede ser acallada. Atrás del caos, de la falta de atención, de la hiperactividad, se halla un niño que sufre, también encontramos una familia que padece y una institución escolar que no descubre de qué forma puede responder a la exigencia que se le presenta.

Es así, que la educación ha concedido paso a la institución; esta se ha convertido en una empresa imposible y ha cedido su sitio a la medicina.

Ante dicha problemática L, Fernández (2001) expone que la escuela es un lugar de crecimiento y desarrollo, es una segunda casa, es el santuario del saber, propone el concepto de dinámica institucional como la capacidad del establecimiento- sus integrantes y sus sistemas- de plantear las dificultades como problemas y hacer frente mediante acciones para prueba y ajustes de soluciones. La capacidad de plantear dificultades en términos de problemas y ocuparse de su solución, supone la existencia de dispositivos institucionales complejos consignados al desarrollo de los miembros.

2 . Niños “hiperactivos y desatentos”

El niño moderno es también efecto del discurso escolar, el efecto del corte de Procusto, de su marca. Procusto se convierte en una forma de “producción” de “el niño”, producción de un sujeto a la medida de algo, un niño allí donde no hay.
Ana Torrón (2011, p.35)

La presión cultural, el apuro por el ganar y el tener, por tapar toda falta e incertidumbre, la desesperación de caminar sobre certezas que disipen las angustias, afectan a padres, maestros, profesionales, directivos, gabinetes. Escuelas en las que, a pocos días de comenzadas las clases de primer grado, se envía a los niños a realizar psicodiagnósticos con el afán de “ordenar” las clases, o sea “rotular” (Janin, B, 2007, P.160).

Cada vez se vuelve más usual escuchar discursos de padres y maestros sobre la preocupación por la falta de atención, concentración, distracción inquietud. Ante ello se despliega nuevamente la disyuntiva de pensar al niño como sujeto que padece un determinado problema.

Son varias las escuelas que orientan a los maestros y a padres sobre ello, repartiendo folletos, como manual práctico donde aparecen las características del trastorno. El espectro del mismo es tan amplio que numerosos niños puede ser comprendidos en él. Es equivalente el ser inquieto, intrusivo, disperso o charlatán, todas las características parecen tener la misma categoría.

Tal como plantea Janin (2007): "En todas estas especificidades solo hay un gran extraviado el niño. Su singularidad su nombre, su historia, su lugar familiar, su palabra, su deseo quedan esfumados en el anonimato" (p.149).

El niño con su actuar coloca en escena un conflicto, un deseo, un discurso, una forma de incluirse en el medio. Un recurso para intentar mediante ellos ser observados por otros, por supuesto que desde un suceder inconsciente. Si esta actuación es aplacada, la eventualidad de darle solución a su problema y de poder ser escuchado se pierde.

Lacan (1963) plantea que toda actuación de este tipo contiene en ella una inhibición conectada a un impedimento, a un monto de angustia que lo sustenta y una tentativa de salida de ella. Tomando los aportes de Mannoni (1987) expone que en todo síntoma se conserva invariablemente un discurso colectivo. Un malestar consigue ser objetivado en un paciente, pero no se puede concebir la abstracción del forma en que el Otro se representa la enfermedad.

Asimismo en relación con la llamada hiperactividad coexisten distintos tipos de funcionamientos psíquicos que están en juego. Habitualmente se confunde la vitalidad y el movimiento con la hiperactividad como patología. Se podría plantear que un niño que se mueve demasiado, pero con claros objetivos, es decir se da una expansión motriz ligada a una determinada meta, este es un niño vital. Quizás se trate de un niño en que la acción prevalece sobre la palabra. Esto es confundido a menudo con algo patológico, a partir de la demanda del contexto de que un niño sea alguien inmóvil, tranquilo.

Este movimiento infantil es percibido muchas veces como peligroso, y la escuela demanda frecuentemente un comportamiento pasivo, un niño que debe quedarse con una actitud receptiva muchas horas prestando "atención" a los que dice la maestra. Si se piensa en un niño activo seguramente no tolerará esto y no por ello debe tratarse de un niño enfermo.

Además en los hogares, muchos padres atosigados por las exigencias laborales pueden procurar que su casa sea un lugar de descanso de mucha tranquilidad y paz, y toman la actividad de su hijo como un desborde o exceso. Por ello es habitual que los niños sean reprendidos por aquello que es justamente una de las conductas propias de la infancia, el movimiento, la vitalidad, la inquietud, el cuestionar, o querer llamar la atención de sus adultos.

Hay sin embargo niños que sufren y encuentra como vía de dicho sufrimiento este movimiento desordenado.

Son niños que dan la impresión de quedar pataleando en el aire satisfaciendo a través del despliegue motriz lo que no satisface el otro significativo. Son niños que no pueden para que dan la sensación de estar “pasados de revoluciones”, que están cada vez más excitado. (Janin, B, 2007, p.74-75).

Desatención, hiperactividad e impulsividad están entrelazadas a la dificultad para inhibir procesos psíquicos primarios. Y desde el comienzo el gran inhibidor de los procesos primarios es el yo, ya que por ser una organización representacional, inhibe el libre juego de las pulsiones, demandando rodeos a la pulsión para llegar a la acción determinada. Dicha acción específica al inicio será realizada por otro que ocupa dicha función yoica.

Proceso dinámico consistente en un empuje (carga energética, factor de motilidad) que hace tender al organismo hacia un fin. Según Freud, una pulsión tiene su fuente en una excitación corporal (estado de tensión); su fin es suprimir el estado de tensión que reina en la fuente pulsional; gracias al objeto, la pulsión puede alcanzar su fin. (Laplanche y Pontalis, 1994, p.324).

Por ende la urgencia no puede ser tramitada y se conserva como pura urgencia. Este niño se encuentra sometido a exigencias constantes, confunde habitualmente el adentro con el afuera. Y lo que se repite en muchos niños es el actuar sin pensar, este comportamiento es frecuente en la infancia pero en algunos niños se torna en un actuar compulsivo.

Esto explica que la misma indicación: que tenga mucha actividad, que haga deportes, estimúlelo mucho, puede dar excelentes resultado en un niño muy vital y activo (en el que el movimiento es necesario) y tener consecuencias nefastas en un niño en el que una enorme cantidad de estímulos lo dejan más desamparado, porque son vivenciados como exigencias internas-externas, excitaciones no significadas. (B, Janin, 2007, p.76)

Desde los inicios cuando él bebe registra displacer, lo que hace es llorar gritar moverse, intentando eliminar la tensión que lo acosa, sin embargo el grito el llanto no modifican nada si no existe otro que realice la acción específica, es decir si el otro no posee la conexión empática, que le permita saber qué es lo que el niño demanda, el niño no podrá distinguir estímulo y pulsión o sea yo y no-yo. No registrara los deseos como propios sino que supondrá que derivan del exterior. Por ello deberá huir de ellas, en lugar de efectuar las acciones que podrían calmarlo.

De aquí que muchos niños que los presenten como que se portan mal, cuando verdaderamente están desesperados por aliviar los estímulos internos-externos que los acosan. No pueden parar de moverse, pero es una huida sin destino.

Cuando la madre se encuentra atrapada en sus propios conflictos; ello entorpece la relación empática con el niño. Si el niño queda atrapado en una situación pasiva frente al otro, no podrá apropiarse de sus movimientos, ni romper o modificar antiguos para adquirir nuevos.

En Pulsiones y destinos de pulsión Freud (1915), muestra el recorrido de la pulsión, en el que el otro asume un lugar primordial: posibilita el interjuego de la actividad, el devenir, actividad pasividad que va creando a la pulsión misma y también a la divergencia entre el sujeto y el objeto, o puede incidir en la fijación de la pulsión a uno de los polos.

Si el niño es ubicado en el lugar de alguien a quien dormir, tranquilizar, callar, puede ocurrir que crea que su cuerpo no le pertenece, que su cuerpo no es suyo, quizás que no pueda distinguir quien se mueve cuando su propio cuerpo está en movimiento.

Surge la interrogante de si estos niños mediante estos movimientos sin fin aparente, ¿están exhibiendo un estado de angustia no tramitada y que se acrecienta con la descarga fallida?

El análisis del estado de angustia nos permite distinguir, entonces: 1) un carácter displacentero específico; 2) acciones de descarga, y 3) percepciones de estas....El estado de angustia es la reproducción de una vivencia que reunió las condiciones para un incremento del estímulo como el señalado y para la descarga por determinadas vías, a raíz de lo cual también, el displacer de la angustia recibió su carácter específico (Freud, S, 1926, p.125-126).

Se da entonces una dificultad en el procesamiento secundario de las representaciones en sus momentos iniciales, que trae consigo la dificultad para representar, poner en palabras lo pulsional. Son los padres los que prohíben, erotizan, son los transportadores de ideales y normas, primeros objetos de amor y de odio, transmisores de una cultura. Los deseos de estos, sus miedos, sus normas poseen un poder estructurante sobre el psiquismo del niño. Según Janin (2012) "Aparato psíquico en construcción, el niño va armando diferentes modos de reacción frente a los otros, diferentes modos de defensa frente a sus propias pulsiones" (p.16).

El niño es desde el inicio comprendido en un universo de pasiones y prohibiciones. Es mirado acariciado, hablado por los demás. La madre ejercerá un poder absoluto al abrir caminos de placer y displacer, al conferir sentido al llanto, movimientos. Ella dice lo que él precisa, siente y desea.

Cuando el niño se encuentra ubicado como "tarro de basura" de angustias no tramitadas de sus padres surgen dificultades para representar psíquicamente, para simbolizar, y el mismo expresa

mediante su cuerpo el estado psíquico de aquellos, como en los cuadros psicósomáticos, cuando no existe un espacio para un pensar distinto al materno.

Según Janin (2012) plantea que la clínica a veces cuestiona los intentos de “encuadrar” los distintas formas de sufrimiento infantil, dado esto sin desconocer la valor de los grandes cuadros, propone que es imprescindible pensar las fallas en la estructuración del psiquismo, las características específicas de la patología en un aparato psíquico que se encuentra en sendas de construcción y pensar también la incidencia de los otros en esta estructuración. En principio los niños rompen estos cuadros, cada vez que se intenta organizar lo que les pasa en los mismos. Cada vez que se los intenta ubicar en una determinada estructura muestran una faceta que desestructura todo.

Parafraseando a Rodulfo (2005) se invita entonces apuntar a la singularidad de cada niño sin refugiarse en diagnósticos globalizados, que ocasionan la industrialización de los rótulos con el resultante aplastamiento de la subjetividad.

2.1 Perspectiva Familiar:

El aparato psíquico no está construido desde los inicios. El yo, las defensas, el ideal del yo, las pulsiones sexuales, se van construyendo en una historia vincular.

Como era expuesto anteriormente, es abierto para el niño en el comienzo un universo de miradas, ruidos, caricias, olores, en las que el niño va rastreando el afecto materno y no puede diferenciarlos de los propios. Es así que el amor materno es vivido como una unión con el otro, mientras que el rechazo materno es vivenciado como un rechazo de sí mismo.

Por lo tanto no hay solo vivencias de placer, sino que hay otro tipo de vivencias: las de dolor, que dejan marcas, que como la marca de un rayo rompe conexiones, caminos.

Que el dolor vaya por todos los caminos de descarga es fácilmente comprensible. Según nuestra teoría (al saber, que Q era facilitación) el dolor deja como secuela en psi unas facilitaciones duraderas, como traspasadas por el rayo; unas facilitaciones que posiblemente cancelan por completo las resistencias de las barreras- contacto y establecen ahí un camino de conducción como el existente en fi. (Freud, S, [1895], 1950, p.352)

Para que haya posibilidad traductora, para que los signos perceptivos vayan dando lugar a las otras representaciones, para que los procesos originarios den paso al proceso primario y secundario, debe haber un adulto que pueda fantasear y pensar ayudándolo así a traducir esas primeras inscripciones en otras lógicas.

Parafraseando a Winnicott (1963) quien expone la importancia de la función materna en los

primeros tiempos. Propone el concepto de holding para resaltar la idea del otro como un sostén y de brindar las condiciones de desilusión e ilusión.

La referencia a lo materno es colocada como sostén unido al ámbito de lo paterno que implica corte, poniendo en juego la posibilidad de poder o no poder darse objetos por fuera de la mamá como objeto esencial y trascender el objeto incestuoso. El padre como función prohíbe el goce incestuoso y facilita la construcción del sujeto como deseante.

Es pertinente exponer los procesos de construcción del yo, siguiendo lo que conceptualiza Freud (1914) al comienzo no preexiste una unidad comparable al yo, la misma llegará gradualmente. Se constituye el narcisismo del niño a partir del narcisismo parental. Estos progenitores proyectan en su heredero variados deseos, convirtiéndolo en "Su Majestad él Bebe", el niño deberá consumir los deseos no realizados de sus padres, a su vez el narcisismo primario representa el terreno de afluencia entre el narcisismo del pequeño y el de sus padres.

Freud (1915) denominó "yo realidad inicial" a la instancia insipiente que facilita desigualar adentro-afuera. Distinción instituida a partir de los estímulos del mundo exterior, de los que es posible huir a través de una acción motriz, y los que pertenecen al mundo interior y a la pulsión de los cuales no es viable huir ya que su fuerza de empuje es constante.

Los cuidados maternos vehiculizan en forma inconsciente un plus de su ganancia de satisfacción derivada de este contacto, que se inscribe para el niño como primera posibilidad de distinguir entre placer y displacer dando lugar mediante un proceso identificatorio, a la construcción del yo placer. Este yo es narcisista y megalómano, allí confluyen el narcisismo parental y el infantil. El yo insipiente rechaza los displacentero, intenta mantener un principio de constancia y habilita el espacio para la constitución del "yo placer purificado" (Untoiglich, G, 2011, p. 31-32).

Este yo placer purificado debe ser creado en el núcleo de las vivencias placenteras. Esto es indispensable, para poder construir, en un futuro, una organización que admita, tolerar lo displacentero.

Este desarrollo, historia de estructuraciones, y reestructuraciones, nos muestra en principio, que un niño es un psiquismo en constitución, dado esto no pueden ser planteados cuadros lo que implica congelar el movimiento sin tener en cuenta que problemáticas están en juego. Se manifiesta un terror por parte de los padres y de la institución vivenciando el fracaso escolar o la mala conducta que quizá afecte el aprendizaje como un fracaso en la vida.

De esta manera estamos frente a situaciones en las que el temor de los padres a que los

hijos queden fuera de la cadena productiva los lleva a perder de vista toda posibilidad de construcción de un sujeto, para centrarse en cambio en la administración de conocimientos, como si uno construyera una computadora. La escuela tiene que romper ese molde. Tiene que ayudar a producir subjetividades que no solamente sirvan para la aplicación de conocimiento sino para la creación de conocimientos y de conocimientos con sentido, no solamente, con el único sentido de ganarse la vida. (Bleichmar, S, 2008, p.51).

Si se percibe que algo no anda bien, o como se espera -por ende hay que corregirlo ya- son transmitidas esta vivencia de terror y de fracaso al niño, perdiendo la posibilidad de ubicarlo en un proceso de crecimiento y de cambio ejerciendo sobre ellos una violencia.

Violencia que se inscribe de diversos modos por ejemplo muchos padres y maestros, ante esto, poseen una ilusión fomentada por varios profesionales de hallar la droga mágica a los más diversos problemas de los niños, sin embargo esta solución mágica los sitúa en la imposibilidad de reflexionar sobre su responsabilidad y valía en el proceso de construcción y crecimiento del niño. Según Mannoni (1981): “No se puede continuar indefinidamente proponiendo remedios milagrosos cuando las mismas estructuras (escolares) son las que tendrían necesidad de ser criticadas radicalmente” (p.48).

Pero la lógica que está en juego en este funcionamiento es la de la adicción: algo externo ayuda a sentir o hacer lo que no se puede solo. El tema no es resolver los conflictos que impiden dormir, comer adecuadamente o sentirse bien, sino lograr instantáneamente el efecto buscado, a cualquier costo. En lugar de preguntarse por lo que ocurre, se taponan con drogas el problema. (Janin, B, 2012, p. 71).

Comenzando desde el inicio, cada sujeto al nacer “firma”, una especie de contrato con el grupo social al cual pertenece, contrato donde se compromete a desempeñar las normas establecidas para poder ser parte de ese grupo y obtener aceptación en el mismo.

No solo adquieren vigencia las cualidades personales de esos progenitores, sino también todo cuanto haya ejercido efectos de comando sobre ellos mismos, las iniciaciones y requerimientos del estado social en que viven, las disposiciones y tradiciones de la raza de la cual desciendan. (Freud, S, 1937, p.208).

El pasado cultural se hace presente mediante de la trasmisión que los adultos efectúan en la vida cotidiana. Se registrará en cada niño la historia de varias generaciones que le permitirá ubicar su lugar y ubicar a los otros en un determinado contexto. Cuando dicho contexto se encuentra en una

crisis el niño deberá organizar su yo, convertir sus deseos en medio de un caos.

Este movimiento en más que hallamos en los niños categorizados como hiperactivos da cuenta de niños desbordados, bordes que aún no está terminados de arma. Consecuentemente la pulsión esta desamarrada, la motricidad excedida, desmesura que encarna una falla de anudamiento del cuerpo con lo simbólico; al estar ausente otro que opere como ligador, el cuerpo desamarrado parece loco. (Untoiglich, G, 2009, p.113)

Como se venía exponiendo un niño es un psiquismo en estructuración. Dicha estructuración se da en determinado contexto social y en el vínculo con los otros. Las prohibiciones internas, el yo, los deseos todo se va armando en el intercambio con los otros. De esta forma se puede pensar el que un niño atienda o no y a que estímulo atiende tendrá que ver con una historia que no es solo suya sino que involucra a otros. Muchas historias son las que marcan el placer y el sufrimiento que abrieron diferentes caminos. Piera Aulagnier (1986) plantea:

De los acontecimientos que signaron este periodo, solo la madre o sus sustitutos tienen memoria; el sujeto, por su parte, puede conservar de ellos cicatrices, heridas que padecerá no obstante ignorar en que tiempo, en qué lugar, por qué razones ha sido herido. (Aulagnier, P, 1986, p.198).

En la relación de padres e hijos están en juego tanto la trasmisión como la repetición, es así que muchos padres tienden a repetir con los hijos las marcas que sus padres dejaron en ellos. En muchos casos, quizá lo que se repita es lo esperado, por ejemplo ideales, proyectos que ellos no pudieron lograr y que esperan que el niño los cumpla, pero también en otras ocasiones existe la repetición de la no-salida por ejemplo “siempre vas a ser igual”, “no cambias más” “sos un desastre”, “no sé a quién saliste así”, “no sé qué vas a ser de tu vida”

El niño pasara a ser la presentificación de lo rechazado, llenara agujeros representacionales de los otros. Lo que se reduce en ocasiones también es la repetición del vacío, como en los llamados trastornos de atención, Según Janin (2007) el problema no es que el niño invierte otros aspectos del mundo de aquellos que el contexto le demanda, sino que se borra y borra al mundo. El agujero representacional en el adulto: en cuanto a la capacidad para tramitar afectos, para concentrarse y decodificar las necesidades del niño, se inscriben como blanco representacional en el niño. Parece que los niños intentan llenar dicho vacíos con “cosas”, en nuestra sociedad donde tener determinado objetos resulta esencial, o con desbordes motrices como la “hiperactividad”, gritos.

Es frecuente oír a padres que expresan “es un desastre no sé a quién salió así” ubicando al niño

como un ser de otro mundo, y así los propios deseos de los padres pero también las inhibiciones lo interno insoportable esta muchas veces en uno de los hijos, y al parecer se intenta ubicarlo como un extraño, aparece lo propio visto como ajeno. Se observa como madre y padre son sujetos que se encuentran atravesados por identificaciones, deseos inconscientes. Y su hijo vendrá a ocupar un lugar determinado en dicha historia

Si nos remitimos a los orígenes cuando el niño nace está en un grado de dependencia absoluta, tienen que haber otros que le den de comer, que lo limpien, lo abriguen, con dichos cuidados maternales el cuerpo se va erotizando, es decir van apareciendo sensaciones de placer y displacer. En todas estas vivencias, hay olores, sensaciones del tacto, miradas, que se inscriben y van formando diversos caminos. Como lo plantea Freud (1925) quien expone que mediante de las vivencias de satisfacción se irán abriendo recorridos que llevan a una búsqueda permanente de los deseos.

Así después de las primeras experiencias de ser alimentado, él bebe no va a esperar que desaparezca el displacer del hambre, sino que va a comenzar a buscar el placer del chupeteo del contacto, esto que es buscado es alucinado, se le presenta como estando allí, esto le dará mucho placer hasta que el hambre, que obviamente no se calma chupeteando en el aire permanezca y lo haga enfrentarse las "exigencias de la vida"

Ocurre algo esencial, que para el autor antecede al pensamiento: el niño percibe la diferencia entre lo alucinado y lo percibido. Y pasa de chupetear en el aire a llorar, a moverse, a buscar el pecho. En dicho proceso hay un determinado tiempo, entre el llamado del bebe la acción que realiza el otro para satisfacerlo, dicho tiempo posibilita la alucinación y luego la percepción y la búsqueda de la situación placentera. De esta forma es que el niño va a remando sus redes representacionales, de pensamientos en relación con los otros. Se observa como el otro humano es condición necesaria para que el niño pueda discernir la fantasía y la realidad e ir armando alternativas a la descarga inmediata de su excitación.

En primer lugar lo más importante del proceso es el poder esperar, tolerar un tiempo entre el surgimiento del deseo y su satisfacción, es en este vínculo con el semejante que el niño comienza a conformar juicios, se va diferenciado del otro, y además reconocerse como otro humano, comienza la representación de si mismo como totalidad Freud plantea:

La experiencia ha enseñado que no solo es importante que una cosa del mundo (objeto de la satisfacción) posea la propiedad "buena" y por lo tanto merezca ser acogida en el yo, sino también que se encuentra ahí, en el mundo exterior, de modo que uno pueda apoderarse de ella si lo necesita.

(Freud, S, 1925, p.255).

La estructuración del pensamiento, el poder pensarse a sí mismo, el concepto del tiempo son adquisiciones que comienzan en dicho proceso. Conceptos abstractos como el de espacio tiempo las representaciones-palabra, el desvío de los intereses sexuales a otros nuevos facilitan el acceso a la cultura. Por ello es imprescindible para el aprendizaje la fuerza de los deseos, que será el “motor” de la búsqueda de conocimientos pero es elemental también que existan caminos alternativos, orientados a metas más elevadas de lo deseado en el inicio.

3. Acerca de la especificidad de la clínica psicoanalítica en la desatención e hiperactividad

“No hay transformación de las situaciones

Sin transformación de las
estrategias,

Las herramientas y los agentes de transformación.

No es posible transformar sin transformarse.”

(Lewkowicz, I, 2004, p.51)

La clínica psicoanalítica, nos da elementos para intervenir con los niños con “dificultades” atencionales e hiperactivos, ya que nos ofrece una teoría sobre la estructuración psíquica que es necesaria para poder trabajar con los niños, ya que alude a los tiempos de armado subjetivo, tiene en cuenta los diversos modos de constitución, detalla las operaciones intrapsíquicas e intersubjetivas en los que alguien comienza a ser sujeto, en relación a un entorno y a la manera en que la capacidad simbólica se crea y se desarrolla.

El supuesto fracaso del tratamiento psicoanalítico, en muchos casos de niños que presentan dificultades para atender y/o hiperactividad, se debe a la utilización de un mismo recurso, como puede ser la interpretación en patologías muy diferentes. También, a que muchas veces no se delimita la conflictiva que determina el síntoma y quienes encaran los términos del conflicto.

(Janin, B, 2007, p.98).

Es muy diverso plantear que un niño no presta atención en clase porque está pendiente de las peleas en su casa por parte de sus padres, o pensar que no lo hace por que por momentos queda colmado por sus fantasías. Serán entonces bien diferentes las intervenciones a las que el analista debe apelar prestando atención caso a caso sin ninguna receta universal. Dichas intervenciones deberán tender a producir estructuraciones, se trata de ir aportando elementos para construir psiquismo.

Comienza entonces el momento inaugural, donde se abre un tiempo para comprender, donde surgen enigmas, interrogantes. Así en la entrevista de admisión, se convierte en la primera ocasión para oír a los padres, con la importancia que tienen estas primeras palabras.

Pensando en la entrevista psicológica, podríamos decir que la misma es un encuentro entre dos o más personas (Psicólogo- Consultante/s) con el objetivo de conocer y comprender, algunos aspectos de la historia de la persona que consulta, y el conflicto planteado. En este proceso es fundamental poder introducir un cambio. (Valazza, V. 2007, p.29).

Generalmente es la madre del niño quien habla o quien ejerce la función materna, manifestando que hay una docente que dice que el niño presenta dificultades de atención y/o hiperactividad. Cuando la que asiste a la entrevista es la madre se enriquece esencialmente la misa.

[...]Madre como agente pulsante de la sexualidad del hijo. Madre- que en un segundo tiempo da la organización del psiquismo- brinda al hijo una imagen constitutiva del yo, definida esta imagen en función del amor a sí mismo, de narcisismo e identificación . (Bleichmar, S, 1997, p.172).

El hecho de trabajar en presencia de las madres es un hecho ya tan aceptado que incluso los tratamientos psicoanalíticos o no, se realizan durante cierto tiempo en presencia de ellas. El tiempo depende de las necesidades de cada niño y se ve sobre la marcha del tratamiento. (Freire de Garbarino, M.1986, p.30).

Sera fundamental escuchar a los padres, ya que son ellos los que llegan al consultorio desbordados, ya que “no saben qué hacer con su hijo” “no dan más”, en busca de alguien que los pueda contener.

Es habitual que sean padres en los que el excesivo movimiento o la desatención hayan producido un derrumbe narcisista, aquel niño en donde depositaron tantos sueños, falla en su entrada al mundo ya no parece ser el niño soñado. Frente a ello las intervenciones del analista con los padres es poder contener armar redes, brindarles un espacio en el cual la descarga afectiva ,mediante una escucha diferente como señala Manoni (1987) al principio hablaran de la misma forma que le hablan a cualquiera, sin embargo la forma de escuchar, lograra por si sola que su discurso se modifique y asuma un nuevo sentido, y se pueda ir mudando en asunción de los propios sentimientos y en reflexión inaugurando una mirada diferente hacia sí mismos.

Se pondrán en tela de juicio ciertas convicciones como: “él es muy violento”, “no sé qué hacer con él”, “como él es yo ya no puedo más”, remitiéndolos a su historia y recreando, junto con ellos la historia del niño, por lo tanto se ira edificando una nueva imagen del niño que posibilitara un vínculo diverso.

Cínicamente, el entrelazamiento de lo acontecido las cualidades fantasmáticas permite ir creando los modos de incidencia que ha tenido la realidad externa y como se inscribió en la realidad psíquica, de acuerdo con la versión que de ello ha creado cada uno de los miembros de la pareja parental.

(Schlemenson, S, 2006, p.48).

Tener en cuenta a las formas de vinculación temporal que se desarrolla, brinda la posibilidad de explorar los puntos de anclaje de la propia historia de los padres, que ha sido impactada por la figura y el devenir de su hijo.

Habrà que retomar el pasado en función del presente, Según Schlemenson (2006), entendiendo la realidad histórica como una creación que se da por el encuentro entre la estructura psíquica y el acontecimiento. El recuerdo del pasado que adquiere un nuevo estatuto de verdad por su relación con el presente.

Cuando el consultante narra su historia, el clínico entrevistador buscará analizar ese discurso narrativo que dista de lo real vivido, pero sí tiene sentido desde lo real vivenciado en otros tiempos y espacio, hoy "presentificados". Es a través de la palabra que el sujeto encuentra el nexo sostenible de ese proceso histórico que impacta en él, buscando en la consulta nuevos significantes y significados a sus recuerdos vivenciados. (Tabó, J, 2007, p.23).

Es fundamental frente a la pregunta de que le ocurre al niño, observar como una catarata de palabras, adjetivos etc. Invade el encuentro, con características que no muestran al niño real sino a una parte del mismo. Frente a dicha interrogante devienen problemas personales de la madre o del que acude a la consulta, quedando el paciente desdibujado entre malestares y quejas maternas.

El discurso de los padres, lo que podemos observar de su comportamiento, puede permitirnos deducir con apoyo de ciertas pruebas lo que ha podido manifestarse en su relación con el *infans*, lo que se ha traducido en las expresiones y manifestaciones que reacciona el *infans* cualquiera sea el acontecimiento psíquico que está en el origen (Aulagnier, P, 1994, p.384).

Ahora bien es fundamental escuchar a los padres, para que esta primer demanda, que frecuentemente es inducida por la escuela, se despliegue y se ensamble con cada uno de los significantes que los padres opten recortar en la forma de presentar a su hijo y a la conflictiva.

Un sujeto es alguien mucho antes de haber nacido. Cada hijo estructura con sus padres una relación que lo caracteriza, de acuerdo con la significación que su no nacimiento tuvo para cada uno de ellos. El tipo de estrategias que utilice cada niño está determinado por su particular inscripción en las estructuras de parentesco. Al nacer un niño, los fantasmas de la madre y del padre actúan sobre él, lo ubican y lo significan. (Schlemenson, S, 2006, p.120).

Cuando el niño nace, en el plano de lo simbólico, puede crearse un campo de espera en la medida en que al Otro le falta algo. Mientras que en el plano de lo imaginario opera lo que Freud llamo "His Megesty the baby" esto se da cuando escuchamos a los padres exponiendo lo maravilloso que es su hijo es. ¿Qué ocurre cuando esto no sucede? Cuando el niño no es significado tan fácilmente. Según Schlemenson (2006) el lugar de este niño en el mundo se opaca, se oscurece.

Será elemental poner este relato y sus silencios entre comillas, para poder escuchar que le ocurre a este niño, que quizá no necesariamente coincida con lo puesto en énfasis por la escuela y sus padres

Al niño se le brindara un sostén, que implica viabilizarle al otro un despliegue pulsional sin desorganizarse. Si hay otro que contiene la explosión, el niño podrá exponer lo que siente sin peligro de sentir que se quebranta. El otro ejerce la función ligadora, condescendiendo seguir siendo el mismo. Para ello después de cada circunstancia de desborde, habrá que pensar lo que ocurrió, para lograr ponerlo en palabras. Según Janin (2007) muchas veces la meta en el análisis de los niños con dificultad de atención e hiperactivos será la de dominar o lograr dicha excitación

Si el pensamiento no fuera posible, el individuo iría directamente de un impulso a una acción sin ningún pensamiento intermedio. Frente a lo desconocido, el ser humano lo destruirá. Formulando verbalmente una imagen visual, la reacción sería: "He aquí, algo que no entiendo, lo matare". Pero pocos quizá

dirán: “He aquí algo que no entiendo, debo indagar” (Bion, W, R, 1991, p. 39).

Destrucción del pensamiento que hallamos en muchos niños que saltan y pasan directamente a la acción. Teniendo en cuenta esto, cuando los niños quedan sujetos a la exigencias pulsionales, muchos de ellos ingresan en un circuito de repetición del que no logran salir solos, se ira trazando un camino y un trabajo de reencontrar vías de derivación y mediatización de lo pulsional.

Lo esencial del aporte psicoanalítico es poder hacer pensar las cosas de otra manera favoreciendo el surgimiento de los procesos subjetivos más creativos del niño y de su familia, incluyendo el desarrollo de intentos de curación que mejor se adapten a la situación en particular. La palabra del analista debe ser fundadoras de nuevas y diversas oportunidades. Para Rodulfo (2005), no solamente se interviene de manera diferente de lo habitual a tratarse de niños, sino que deben crearse condiciones para que ellos puedan también hacer, logrando que sus propias palabras y sus acciones obtengan una nueva dimensión.

Se tratara entonces de abrir espacios de escucha, en los cuales haya lugar al despliegue del sufrimiento, a partir de otro-el analista. Que esté dispuesto a darle tiempo sin acallarlo. Desde lo planteado por Bleichmar (2001), se inaugurara un proceso de Neogenesis: “algo que no estaba preformado, y que no hubiera llegado a instalarse, por sí mismo, se produce en virtud de la intervención analítica”.(p.37).

Según Wettengel , Untoiglich & Szyber (2009) es un desafío difícil de obtener ya que estamos en el tiempo de “fast diagnostics” donde se considera la eficacia terapéutica en términos económicos, sin tener en cuenta que muchos de estos diagnósticos son tan nocivos como el fast food, ya que a largo plazo son no aconsejables los dos.

En época donde “el tiempo es oro”, y escaso, no hay tiempo para la escucha, para los encuentros para el entendimiento del niño. Época que crea hiper-aceleración que luego es intolerable en los niños y que es necesario aplacar con medicación.

Por otra parte, el analista, deberá ir al encuentro con maestros, directivos y otros profesionales de la salud, para poder diseñar estrategias conjuntas, ya que se trata de una problemática compleja que solo puede resolverse desde abordajes complejos, apuntando a la singularidad de cada niño. Se intentará realizar un trabajo de armar tramas, y redes, de construir un borde allí donde lo único que hay era desborde. Moviéndolo al niño del lugar de portador de una enfermedad, ubicándolo como alguien que tiene dificultades a ser pensadas, posibilitando la esperanza de obtener un nuevo lugar.

Sinterizando, ningún sujeto puede ser reducido a una marca o sello, sin ser considerado como complejo, en permanente conflicto, y en relación con un entorno significativo. La meta del tratamiento será pasar entonces de la repetición a la creación, así como los padres tendrán que ir creando formas nuevas en el vínculo con sus hijos, el trabajo del analista es especialmente creativo.

Brindándole al niño la oportunidad de que su historia una dirección impredecible, se le ayudara a lograr mayor libertad posible, que según Janin (2007) es la meta psicoanalítica por excelencia.

Reflexiones Finales.

En el cultivo de la ciencia
hay un expediente muy práctico:
se escoge una parte de la verdad,
se la sitúa en el lugar del todo,
y en aras de la misma,
se pone en entre dicho todo lo demás,
que no es menos verdadero.
Freud (1916-1917)

Crisis, caos y cambio son tres expresiones que se escuchan cada vez con mayor frecuencia. La economía está en crisis, también la educación y los valores.

Frente a una sociedad hipermoderna en la cual “el tiempo es oro”, -frase que sobre valúa y vincula al tiempo con la productividad material, donde los intereses están proyectados al éxito en todos los ámbitos caben algunas interrogantes¿ los niños desatentos e hiperactivos dan cuenta de algo de lo que ocurre en nuestros días? ¿Tendrán motivos particulares para no atender en clase? O

¿atienden de modo diferente a lo esperable?

En la actualidad existe una gran mercantilización de la infancia, todo debe estar ordenado, y controlado para ello se suelen poner rótulos, reduciendo la complejidad de la vida psíquica infantil a un paradigma simplificador, en lugar de considerar un psiquismo en estructuración, en constante crecimiento, en el que el conflicto es fundente y en el que todo efecto es complejo. Propongo pensar la hiperactividad y desatención como un efecto de conflictivas intrapsíquicas e intersubjetivas.

Desde lo intrapsíquico, se dio cuenta en el trabajo que el niño en el ingreso a la escuela se encuentra en el periodo de latencia, el mismo no es definible por lo cronológico sino por una nueva manera de organización del aparato psíquico. Configurando un nuevo orden intersubjetivo e intarsubjetivo, mediatizado por las instituciones sus normas y autoridades.

La latencia lejos de ser un insustancial y tranquilo periodo de pausa, sin novedades es un momento clave en la organización psíquica extraordinariamente activo y rico, determinantes para los posteriores procesamientos de la adolescencia caracterizado no por los mecanismos operantes sino por su configuración dinámica liberada por la sublimación y la búsqueda del equilibrio intersistémico.

Desde lo intersubjetivo es pertinente destacar la importancia y la impronta de las relaciones tempranas, las cuales constituyen un pilar fundamental para la potencialidad y riqueza del desarrollo, las relaciones con los progenitores son un hito de relevancia para la construcción de las tendencias de pensamiento y aprendizajes. Por lo tanto si tomamos el devenir subjetivo del niño y el modo en que comenzaron los primeros tiempos, fundamentalmente la construcción de la subjetividad, para luego dar cuenta del sujeto en contexto escolar, podría representar el presente recorrido.

En el comienzo el niño establece la relación con su madre, o quien ejerza dicha función, que le da posibilidad a su existencia. Este vínculo que se despliega en un espacio y tiempo determinado inauguran el camino a ser-en el mundo para el pequeño. También marcan las primeras huellas, que dan sustento a una forma de ser, y de relacionarse en el mundo con otros. En estos tiempos se conforma una red intersubjetiva, que se inicia en esta relación dual y desde allí se da la salida al mundo social, a las instituciones, que le ofrecen nuevas formas de representación. La subjetividad del niño solo se concibe en el centro de la intersubjetividad.

La segunda institución, habitualmente, por la cual transita el pequeño es la escuela. Pensando las instituciones educativas, las mismas parecen poseer una inmovilidad interna que se contrapone con un tiempo histórico social que se vuelve cada vez más acelerado. Con sus prácticas de

control pretendiendo homogeneizar y castigando al que se “sale” de los límites establecido. Como menciona G, Szyber 2009 la escuela sostiene antiguas prácticas, y estrategias que pueden ser una dificultad a la hora de tener en cuenta las necesidades del niño de hoy, teniendo, cada vez menos capacidad de respuesta ante el sufrimiento, a la falta de un lugar bueno para la infancia. La autora afirma que muchas instituciones se encuentran desprovistas para contener a los niños. Esta falta de respuesta es traducida en violencia, que se expresa en el aula, se observa en diálogos docentes quienes cuestionan su práctica y la manera de acompañar a los niños.

La herencia de la violencia se manifiesta en las relaciones interpersonales, en los sistemas de dominación social, en los espacios e instituciones en que interactuamos y, por supuesto, en el espacio de la escuela y la familia.

Y se realimenta en las nuevas formas de violencia que van más allá de los esporádicos estallidos en las aulas y las instituciones escolares.

(Bleichmar, S, p.2008)

El territorio escolar, atravesado por esta incapacidad social de proveer lo necesario a los individuos, para cumplir las metas, no permite a esta institución, producir ordenamientos aptos de alojar a sus integrantes. Las subjetividades en juego de sus alumnos, maestros, y directores, parecen quedar en una esfera desamparante. Cuando lo intersubjetivo ya no puede asegurar desde la propia institución, la finalidad de este medio como espacio social, pierde de alguna manera su razón de ser. Por ello será imprescindible revisar las prácticas y buscar nuevas estrategias y conceptualizaciones. Es necesario encontrar nuevos y diferentes sentidos que permitan intervenir en nuestra contemporaneidad.

En el tiempo de ingreso escolar, el niño y su familia son evaluados. Se crean ciertas idealizaciones, y nuevas miradas se posan en el niño. Ahora bien ¿qué sucede cuando a través de esta mirada, se ve que algo no es como se espera? La presión cultural que se expresaba al comienzo, el apuro por ganar, por tapar toda falta o falta, afecta a los padres y maestros quienes detectan que algo no está bien y que hay que corregirlo ya tramitando esta urgencia, angustia, y vivencia de fracaso al niño que queda atrapado, sin posibilidad de ser ubicado en un procesos de desarrollo y de cambios, o poder reflexionar que mediante este estallido de movimientos sin fin aparente, el niño está denunciando algo que le genera malestar y quizá no encuentre otra vía para poder encausarlo.

El desafío será poder plantear nuevas estrategias originales que revelen las singularidades de estas heterogéneas formas de manifestarse. Acompañando a los niños, partiendo de los que si pueden, fomentando en la búsqueda la construcción de aquello que por momentos parece difícil de lograr.

Creo pertinente destacar, que en esta propuesta de atravesar el camino de la oportunidad, es fundamental pensar la intervención como aquello que surgirá en un momento crítico en la construcción del niño. Será un conexión a tiempo con el niño que sufre, es un tiempo complejo ya que es el tiempo en el que el sujeto vive su infancia, se ubica en plena construcción psíquica, pero también es el tiempo de la familia, de su mamá, su papá, el de la escuela, que lo sostiene y es capaz de visualizar o no su sufrimiento.

Por ellos desde la clínica, es necesario abrir un espacio en el cual la escucha de este sufrimiento pueda desplegarse, tanto como la investigación de la multiplicidad de factores que intervienen para que se produzcan estas manifestaciones clínicas. Creando nuevos abordajes que incluyan al niño como sujeto en estructuración ayudando a él, a sus padres y maestros. La complejidad de estas situaciones requiere ponerse a pensar en la pluralidad de recursos para llegar a respuestas posibles. Fracaso escolar, hiperactividad, desatención, fallas en la construcción simbólica, o diferentes formas de ir nombrando lo que cuesta trabajo acompañar, todas formas de llamar la dificultad de acompañarlos en su diversidad.

Referencias Bibliográficas

Amorín, D. (2012). *Apuntes para una posible Psicología Evolutiva*.

Montevideo: Psicolibros.

Aulagnier, P. (1986). *El aprendiz de historiador y el maestro-brujo*. Buenos Aires: Amorrortu.

Aulagnier, P. (1994). *Un intérprete en busca de sentidos*. México: Siglo XXI.

Barran, J. P. (2011). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*.

Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Bion, W. R. (1991). *Seminario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Bleichmar, S. (1997). *En los orígenes del sujeto psíquico. Del mito a la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bleichmar, S. (2001). *Clínica psicoanalítica y neogenesis*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-violencia escolar: De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.

Cordie, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracasos escolares*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familia y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Delgado, A. et al. (2007). *Entrevista: devenires en la clínica*. Montevideo: Psicolibros universitario.

Fernández, L. (2001). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (1989). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire de Garbarino, M. (1986). *El juego en psicoanálisis de niños*. Montevideo: APU.

Freud, S. (1986b). *Proyecto de una psicología para neurólogos*. En *Obras completas* (Vol. 1, pp. 323 - 446). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado 1950 [1895]).

Freud, S. (1901-1905). *Tres ensayos de teoría sexual y otras obras*, T. VII. En *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1914). *Introducción al narcisismo*. En *Obras Completas*. Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1915). *Pulsiones y destinos de pulsión*. En *Obras completas*. Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1925). *La negación*. Vol. IXX. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1926). *Inhibición, síntoma y angustia*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1937). *Esquema del psicoanálisis*, OC 23, Buenos Aires: Amorrortu.

Janin, B. (2007). *Niños desatentos e hiperactivos*. Buenos Aires: Ediciones

Novedades Educativas.

Janin, B. (2012). *El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Buenos Aires: Noveduc.

Lacan, J. (1962-1963). *El Seminario 10, La Angustia*. Buenos Aires: Paidós.

Laplanche, J & Pontalis, J. (1994). *Diccionario de Psicoanálisis*.

Barcelona: Editorial Labor, S.A.

Lewkowicz, I & Corea, C. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.

Mannoni, M. (1981). *La educación imposible*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Mannoni, M. (1987). *El niño, "su enfermedad" y los otros*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Recuperado de: <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/morincomplejidad.pdf>

Najmanovich, D. et al.(1995). *Redes: el lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós.

Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires: Editorial Biblos -Sin fronteras.

Rodolfo, M.(2005). *La clínica del niño y su interior. Un estudio en detalle*. Buenos Aires: Paidós.

Schlemenson, S. (2006). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.

Torron, A. (2011). *La marca de Procasto en la escuela*. En Fernández, A. M & Rodríguez, R. (2011). *Evocar la falta la angustia y el deseo del enseñante*. Montevideo: Psicolibros.

Untoiglich, G. (2011). *Versiones Actuales del sufrimiento infantil. Una investigación psicoanalítica acerca de la desatención y la hiperactividad*. Buenos Aires: Noveduc.

Urribarri, R. (2008). *Estructuración psíquica y subjetivación del niño de escolaridad primaria. El trabajo de latencia*. Buenos Aires: Noveduc.

Wettengel, L, Untoiglich, G & Szyber, G. (2009). *Patologías actuales en la infancia. Bordes y desbordes en clínica y educación*. Buenos Aires: Noveduc.

Winnicott, D. (1963). *Exploraciones psicoanalíticas*. Buenos Aires: Paidós.

Yankelevich, V.J. (1970). *La paradoja de la moral*. Barcelona: Tusquets.

