

EL NIÑO COMO AUTOR EN TIEMPOS DE LA MODERNIDAD LÍQUIDA

Liora Stavchansky Slomianski¹

RESUMEN

Cuando hablamos de infancia desde el psicoanálisis, es probable que se aborden el *complejo de Edipo*, el *complejo de castración*, la fobia, así como otros temas anudados con el síntoma. No obstante, raras veces se ha abordado –aunque, de alguna manera, se podría considerar implícito– aquello que concierne a la autoría. Para nosotros, psicoanalistas, cada niño o niña que asiste con nosotros, no necesariamente es tomado como un paciente. En la construcción de un caso, entonces, no-todo niño es paciente, sino *un autor en potencia*, y esto es lo que intentaré desarrollar en este espacio de manera más extensa.

PALABRAS CLAVE

Infancia, autor, hiperinformación, verdad, saber.

ABSTRACT

When we talk about childhood in psychoanalysis, it is common to talk about the *Oedipus complex*, the *castration complex*, the phobia, as well as other issues knotted with the symptom. However, it has rarely been addressed –although, somehow, it could be considered implicit– those that which concerns the authorship. For us, psychoanalysts, every child who attends with us is not necessarily taken as a patient. In the construction of a case, then, not-every child is patient, but a potential author, and this is what I will try to develop in this space more extensively.

KEYWORDS

Childhood, author, hyperinformation, truth, knowledge.

1 Correspondencia: Liora Stavchansky Slomianski. Prolongación Vista Hermosa #50, Alcaldía de Cuajimalpa de Morelos, México, Ciudad de México, C.P. 05109.
Tel.éfono: +52 1 55 5404 1600, email: liorastavchansky@gmail.com

EL NIÑO COMO AUTOR EN TIEMPOS DE LA MODERNIDAD LÍQUIDA

1. “EL CREADOR LITERARIO Y EL FANTASEO” EN TIEMPOS DE LA MODERNIDAD LÍQUIDA.

La época de internet no es otra que la de la llamada *hiperinformación*. En relación con esto, el psicoanálisis ha tendido a una reinención constante pues los referentes con los que hoy contamos son muy diferentes a los que eran comunes a finales del siglo XIX, siglo en el que Freud revela un inconsciente con sus propias leyes. ¿Y cómo apuntalar esto con la niñez en una época en la que la *hiperinformación* es moneda corriente?

El inconsciente del que tuvimos noticia a partir del caso Hans no es el mismo que el de cualquier niño nacido en el siglo XXI, no porque sus leyes sean otras, sino porque se encuentra inmerso en un entorno social con coordenadas simbólicas diferentes. Hoy día, por ejemplo, cuando se les habla de sexualidad a los niños, no necesariamente es porque no sepan nada al respecto, sino porque su relación con el *saber* es otra que aquella a la que Freud se enfrentó en la Europa de finales del siglo XIX y principios del XX. Estos, y otros cambios subjetivos, son importantes cuando se trata de pensar la *dirección de la cura* en las infancias de hoy, especialmente porque resulta imposible pensar el inconsciente lejos de la *hiperinformación*.

En cierta forma, se podría decir que aquello que es llamado *hiperinformación*, hoy parte de la vida diaria, no abona al descubrimiento o construcción de una *verdad* “absoluta”; en cambio, obliga al sujeto a construirse nuevos modos de ficción. Para el psicoanálisis, cabe recordar, tanto *verdad* como *saber* son dos nominaciones que anuncian un imposible, algo que Lacan destacó en varios momentos de su producción, legándonos algunos elementos para poder establecer una cierta relación entre la infancia y la era de la *hiperinformación*.

La manera en que el mundo del siglo XXI se configura, posee otra lógica con respecto al siglo de las grandes guerras. Al pensar la historia de este modo –entre los avances tecnológicos y los modos de interacción subjetiva- surgen cuestiones que rozan con la posición del analista, con su quehacer y con la *dirección de la cura*, especialmente en el trabajo con niños, cuestiones que convocan a la reflexión en contextos que se tejen en la misma lógica. Es decir, cuando de *hiperinformación* e infancia se trata, es necesario establecer un vínculo con la medicalización, con los diagnósticos y con las posiciones subjetivas que de ello se derivan. En este sentido, más que indicar soluciones apresuradas o dar respuestas simples, el papel del psicoanálisis está del lado

de la construcción de preguntas que logren aportar cierta luz a lo que, en otras disciplinas, se considera un problema resuelto.

Es evidente, como antes decíamos, que la clínica es distinta a aquella con la Freud inició su práctica. No es la misma histeria la del siglo XIX que la del XX, ni la del XX que la del XXI; las formas de padecimiento han cambiado, lo que también ha redundado en una modificación sustancial a las tesis freudianas que versaban sobre el origen sexual de los síntomas, tesis de las cuales Freud echó mano hasta el final de sus días, esto, pese a haber realizado algunos virajes teóricos importantes. Lacan, por su parte, rescata la proposición freudiana para luego pensar *lo sexual* en el sentido lógico del término. El recorrido y la transformación hecha por el psicoanalista francés, misma que lo llevó a establecer un nuevo punto de partida orientado por lo que él denominaba *goce*, no es sino una lectura crítica a la idea del origen sexual de los síntomas. Entonces, mientras que el síntoma, para Freud, es una *formación de compromiso*, para Lacan tendrá que ver más con una pregunta. Esto es importante, ya que, en la *dirección de la cura*, el síntoma aparecerá como *eso* que no cesa.

Si bien es posible que los síntomas desaparezcan, esto, para el psicoanálisis, no es un triunfo. De hecho, pensar en un *fin de análisis* que vaya de la mano con la eliminación del síntoma reduciría el tratamiento a una psicoterapia breve. Así pues, no sería extraño que retornara en su primera forma, o bien, en otra, ya que, como sabemos, la relación entre pulsión y objeto es de las más lábiles, de acuerdo con lo que Freud nos enseñó.

La noción de síntoma, cuando se la piensa en la infancia, nos dirige, indefectiblemente, al campo de la sexualidad, espacio en el que el mismo síntoma no necesariamente ocupa un lugar dentro de una patología. En cambio, opera como efecto de estructura, haciéndose presente en la medida en que el sujeto no tiene otra posibilidad que ser representado por un significante. Es decir, dado que la sexualidad infantil se configura en relación con la lógica significante, nos es posible descubrir la posición que ocupa el infante en relación con el *Otro*. En este entendido, el síntoma en la infancia posee su propia lógica y sus propias operaciones psíquicas, mismas que ocupan al infante en sus relaciones con sus padres. A partir de lo anterior, se abren caminos que ahora no podremos abordar. En cambio, nos centraremos en los ejes que consideramos focales para tejer y elucidar una estructura que nos permita organizar una discusión en que la infancia misma sirva como crítica al quehacer psicoanalítico.

Si suscribimos con que el psicoanálisis es un modelo teórico inconcluso, pues, se abre la posibilidad de repensarlo una vez más. Cuando Lacan, por ejemplo, anuncia su retorno a

Freud, reinventa el psicoanálisis, lo que no implica descartarlo o corregirlo, como hicieron algunos de los llamados postfreudianos. Se trata de una discusión con Freud, el autor, lo que nos lleva ahora a uno de los puntos centrales del presente texto.

La función del autor, para el psicoanálisis, implica una función que inaugura un canal de comunicación con el texto. En la lectura que hacemos de la clínica, pues, es necesario comprender los alcances involucrados en dicha función. En Freud no encontraremos esto de manera explícita, no como una posición dentro del dispositivo analítico. No obstante, Lacan, quien, de alguna manera, estableció un constante diálogo con Foucault, abre esta puerta, lo que para nosotros es fundamental en tanto que permite pensar un marco teórico que radicaliza la posición de quien escucha, otorgando al texto un cuerpo que rebasa al propio dicho, resituándolo en sus relaciones con el sujeto.

La posibilidad de contrastar las coordenadas de lo que se piensa *es* un autor con un retorno a él, brindan la opción de formular nuevos interrogantes, esto, con la intención, no de crear un concepto más, sino de localizar una lógica inherente al campo clínico en que la teoría sea interpelada, dando paso a una reconfiguración de un *saber* dado.

Basta dar una leída rápida a la historia de la ciencia para ubicar en ella la serie de discontinuidades que se han producido como efecto de una *verdad* adecuada al *objeto*. Los conceptos, en cierta forma, tienen esa función; sirven a quienes los construyen, sin embargo, aparecen en su *más-allá* donde se ve rebasado el escritor, revelando, así, la presencia de *un-posible-autor*. A partir de lo anterior, es posible poner nuevamente en cuestión, no solamente la posición del analista, sino la posición del *sujeto supuesto saber*, una suposición que, más adelante veremos, puede operar como un intento de respuesta al capitalismo voraz, mismo que, no sólo consume objetos, sino que se apodera del *resto*.

2. DEL NIÑO COMO AUTOR.

Si bien es *en* la modalidad discursiva donde el sujeto toma partido, haciéndose representar por el discurso mismo, Lacan fue claro al señalar que, más allá de las palabras, todo discurso obedece a un orden signifiante. Así, se abre una puerta en la que la escritura también responde a un *más-allá*, noción que es abordada por Foucault en 1969, en una conferencia intitulada *¿Qué es un autor?*, en la que destaca:

En el estatuto que actualmente se le da a la noción de escritura, no se trata, en efecto, ni del gesto de escribir, ni de la marca (síntoma o signo) de lo que alguien hubiese querido decir; hay un esfuerzo extraordinariamente profundo por pensar la condición general de todo texto; la condición a la vez del espacio en donde se dispersa y el tiempo en donde se dispersa (Foucault, 1969, p. 18).

En esta dispersión, el autor, en tanto ausencia, trastoca las dimensiones del espacio-tiempo, subrayando al agujero persistente en los vericuetos del lenguaje. Las palabras, pues, dicen más de lo que indica su definición. Para Foucault, en este sentido, preguntar sobre el autor y su obra es recordar también la marca que deja un documento escrito y, además, hacer hincapié en la insistencia del texto.

Lacan, quien estuvo presente en aquella conferencia, no discute con Foucault como persona, discute –como hace con Freud– con su letra. En esta interpelación, pues, no hay una queja, sino una pregunta a partir de la cual Lacan, simplemente, dialoga. Esta precisión nos resulta esclarecedora dado que se suele dejar de lado la pregunta, no sólo por el autor, sino por su presencia velada tras su escrito, recibido comúnmente como información.

El sujeto que introduce Lacan al campo del psicoanálisis es un sujeto ausente, pero no por ello deja de producir efectos. Las nociones de *ausencia*, de *falta* o de *falla*, para el analista, tienen una importancia tan central como aquella frase que Foucault, en aquella conferencia, toma de Beckett (1955): *Qué importa quién habla*, provocación lanzada en una época en la que Lacan está explorando los alcances del discurso que, como ya fue señalado, no apela a un conjunto de palabras, sino a su naturaleza significativa. De ahí que, al tomar al autor como función, sea necesario convocar, no sólo a la palabra, sino a las implicaciones de *un* significante en tanto diferente de *otro* significante. Esta posibilidad de producir lazos significantes –donde la *diferencia* opera como elemento central en la formación de una cadena–, coloca a la *ausencia*, no sólo como una modalidad de *presencia*, sino como efecto del discurso y su potencia.

La pregunta de Foucault en torno a lo que implica la función de autor, abrió la puerta, en el caso de Lacan, para pensar aquello que él llamó *acto fundador*. La conferencia de Foucault caló tan hondo en el psicoanalista francés, que su Seminario, a partir de ese momento, tomaría otro rumbo, destacando que la posición de *autor* no es ni remotamente equivalente a la de *maestro*; es decir, su posición no equivale a una acumulación de conocimientos, sino que, en su función, convoca al acto creativo, un acto en que la *diferencia* es el producto y el discurso su residuo.

Esto es vital si pretendemos apreciar los efectos de nuestro quehacer en la clínica con niños, sin recurrir a los “datos duros” proporcionados por un historial clínico, sino situando al sujeto como autor frente al *Otro*.

La condición que proponemos para llevar a cabo un cambio de posición, en donde el niño ocupe el lugar de autor en el mismo discurso, es que sea el mismo niño quien, desde su *saber*, pueda interpelar la posición del adulto. Es decir, tener presente siempre que el niño posee un *saber*, que no es información. De este modo, el analista está advertido de que, desde la misma posición que ocupa el niño en la familia o en el tejido social, es posible elaborar algo de su síntoma.

Estas elaboraciones no son ajenas al modo de vida en Occidente, donde el capitalismo marca los modos de relación, pues la ganancia en casi toda forma de intercambio está mediada, en su mayoría, por la plusvalía. Pese a lo anterior, la infancia trastoca la organización de las diversas temporalidades, diversidad que fue advertida hace más de cien años por Freud, quien señaló que el tiempo cronológico no lograba dar cuenta de un tiempo en el que lo inconsciente jugaba bajo sus propias reglas. Así, fue necesaria la construcción de un otro modo de aprehender la realidad, punto álgido, tanto para la filosofía como para el psicoanálisis, en una época en la que el capitalismo lleva la batuta frente al *Ideal del yo*.

3. FORMAS DE LAZO EN TIEMPOS DE LA MODERNIDAD LÍQUIDA.

Como Zygmunt Bauman (2000) ha señalado, nuestra *modernidad líquida* ha tenido como efecto, entre otros, la introducción de nuevas formas de comunicación. Si bien el paradigma emisor-mensaje-receptor continúa sirviendo para destacar la forma en que ocurre el intercambio de ideas, el psicoanálisis mostró, hace muchos años, que el deseo se cuele, sin percibirlo, en el dispositivo: lo rebasa y lo hace fracasar. La comunicación, para el psicoanálisis, es imposible, sí, pero esto no es sino evidencia de que somos hablados por el lenguaje, de que nominamos –y somos nominados– antes de *ser-hablantes*.

El recurso al *líquido* del que se sirve Bauman (2000) para representar los tiempos vertiginosos que hoy vivimos, resulta fundamental cuando de *hiperinformación* se trata; fundamental, también, pues nos despeja la mirada y nos permite ver el radical efecto de la introducción de las secuencias automatizadas, enarboladas por las muy diversas técnicas psicológicas que hacen de los tratamientos y de las teorías, herramientas cuyo pivote es el recurso a las también

diversas fuentes de información. La vida moderna va de la mano con estos movimientos alterados y rápidos. Los niños nacen en un mundo, no sólo automatizado, sino casi pura y exclusivamente virtual. Sin importar si esto está bien o no, me gustaría centrarme en los efectos de estas nuevas configuraciones sociales en la infancia como se la vive hoy.

Lo que hoy tan cotidianamente llamamos el *mundo virtual*, implica una forma del lazo social articulada, a través del capitalismo voraz, con nuevas formas de lazo erótico. En este sentido, cuando el niño es nativo de esta postmodernidad, difícilmente puede imaginarse cómo era el mundo antes que él, cómo eran las relaciones antes de los aparatos. La tecnología, pues, opera como principal moneda de cambio, y el *saber* mismo es interpelado por dichas formas del *resto*.

La modernidad significa muchas cosas, y su advenimiento y su avance empleando diferentes parámetros. Sin embargo, un rasgo de la vida moderna y de sus puestas en escena sobresale particularmente como “diferencia que hace toda la diferencia”, como atributo crucial del que derivan todas las demás características. Ese atributo es el cambio en la relación entre espacio y tiempo (...). La modernidad empieza cuando el espacio y el tiempo se separan de la práctica vital y entre sí, y pueden ser teorizados como categorías de estrategia y acción mutuamente independientes, cuando dejan de ser –como solían serlo en siglos premodernos– aspectos entrelazados y apenas discernibles de la experiencia viva, unidos por una relación de correspondencia estable y aparentemente invulnerable (Bauman, 2000, p. 14).

Se trata de un trastocamiento de los sentidos. Cuando se transgrede la lógica espacio-tiempo, se transgrede también lo que percibimos. Acabamos por habitar zonas de realidad aumentada. Ahora bien, no sólo se trata de un exceso, sino de un cambio en las categorías que, por mucho tiempo, fungieron como pilares inalterables del mundo moderno, pilares que hoy ocupan un sitio periférico. Esto también compete al psicoanálisis en tanto que la manera en que se percibe al *Otro* se ha modificado, pero éste no es un problema que pueda ser abordado –como hace Bauman– a partir de un tiempo cronológico, sino a partir de lo inconsciente.

La invención del psicoanálisis, podría decirse, sentó las bases para poder pensar el mundo de otra forma. La modernidad, por ejemplo, no podría ser pensada sin lo que hoy conocemos como lo inconsciente, ya que, anteriormente, el malestar era explicado a partir de muy diversos

componentes –especialmente fisiológicos–, pero dejaba de lado el sexual, el erótico y el libidinal, componentes que podemos ahora suponer se mueven al unísono. En este sentido, Freud (1895) estuvo siempre convencido, incluso desde su *Proyecto de psicología*, de que su propuesta soportaba la idea de un *más-allá* (*meta-psicología*) de lo que los sentidos pueden reportar:

El propósito de este proyecto es brindar una psicología de ciencia natural, a saber, presentar procesos psíquicos como estados cuantitativamente comandados de unas partes materiales comprobables, y hacerlo de modo que esos procesos se vuelvan intuitivos y exentos de contradicción. El proyecto contiene dos ideas rectoras: [1] concebir lo que diferencia la actividad del reposo como una Q^1 sometida a la ley general del movimiento, y 2) suponer como partículas materiales las neuronas. N y Q^1 — Parecidos ensayos son ahora frecuentes (Freud, 1950 [1895], p. 339).

Esta breve, pero sustanciosa introducción al *Proyecto de psicología*, nos muestra una vez más a Freud, el autor, así como las implicaciones que surgen de sus letras.

Como habíamos indicado con Foucault, la presencia del autor no apela únicamente al “hombre”, sino al alcance de su escritura. Para Freud, era fundamental establecer un marco de referencia a partir del cual comenzaría a desarrollar una reflexión en torno al aparato psíquico, cuya forma y temporalidad escapan tanto al sentido común como al tiempo cronológico. En este entendido, el *corpus* freudiano, al contraponerlo con la *modernidad líquida* de la que nos habla Bauman, no está del todo fuera de fase; por el contrario, sostiene una discontinuidad en el espacio-tiempo, mismos que colapsan cuando las formaciones del inconsciente rebasan lo que la persona quiso hacer o decir. Ahí donde el lenguaje hace hablar al sujeto, la persona queda atónita al dar cuenta de que no es dueña en su propia casa.

Freud, pues, organiza una forma de pensar la histeria y las neurosis sin la intención de crear una cosmovisión. Su intención no era dar al mundo una nueva forma de interpretarlo, sino entregar al médico los elementos suficientes para someter a discusión las causas de los síntomas que sus pacientes vivían como algo ajeno. Los padecimientos, en este sentido, no se podían explicar bajo las reglas de un paradigma temporal concreto; había que hacer algunas señalizaciones para dar cuenta de los fenómenos que rebasaban al plano imaginario de la psiquiatría de la época.

Si nos detenemos un momento más en Freud, el autor, es posible situar el corte donde, a partir de las herramientas propias de un sistema de pensamiento basado en la física newtoniana, comienzan a ser explicados algunos de los procesos que van más allá de la percepción. Esto es sumamente importante, pues aparece una *praxis* cuya lógica no se halla sostenida en la conducta, sino en una investigación rigurosa que guía la intervención sin olvidar la singularidad del caso por caso. Esto, posibilita abrir una escucha en que el *saber* sea puesto en juego, no para informar, sino para ubicar –en el caso de la clínica con niños– la posición del *infans* en el fantasma de los padres.

Cuando la posición se encuentra vinculada con el *saber*, el analista da pauta para que el significante –en tanto que representa al sujeto frente a otro significante– reorganice las posiciones al interior de la lógica familiar, misma que, a su vez, se encuentra organizada dentro del mismo marco capitalista que habíamos indicado con Bauman. El *saber*, pues, se pone en juego, también, dentro del *discurso capitalista*. De hecho, podemos decir que, tanto el *discurso capitalista* como la posición del infante, transitan a través de muy diversos desencuentros: el *infans*, por ejemplo, no sólo llega a un mundo trastocado por el significante, sino por el capitalismo salvaje, por lo que su travesía involucra andar, adoptar y/o cuestionar los ideales de la época.

De lo anteriormente enunciado, se deduce la importancia de lo que Lacan llevó a cabo al diferenciar –en sus *Escritos* y a lo largo de un bastante prolongado *Seminario*– entre *saber* y *verdad*, distingo que, a su vez, nos mantiene advertidos de que, cuando un niño pregunta, no está solicitando datos históricos, sino que está configurando sus propias coordenadas en relación con el campo del *Otro*. Por eso es que, anteriormente, señalamos que los datos de la historia clínica son útiles para llenar Expedientes, pero innecesarios en cuanto a la *dirección del cura* se refiere. El analista, aclaro, no ignora esos datos, pero no se apoya –salvo en ciertos casos– en ellos.

Entonces, dado que la *verdad* no anida en los datos congelados de una anamnesis, y que el *saber* no se gesta mostrándole al *infans* algunas partes de su historia como evidencia de sus síntomas, el psicoanálisis toma distancia de las lecturas cronológicas e historicistas en las que el sujeto no se entera ni de la *verdad* ni del *saber* que lo atraviesan como sujeto deseante, cuya presencia rebasa con mucho la noción de *historia*. A este respecto, en la Clase del 12 de mayo de 1971, Lacan dirá:

Pero aquellos, aquellos, de los psicoanalistas, de los que no es hablar mal afirmar que,

más que ejercerlo, al psicoanálisis, son ejercidos por él, entienden mal mis palabras, al menos al ser tomados como cuerpo (...). A propósito de ellos yo opongo verdad y saber. Es la primera, donde inmediatamente reconocen su oficio, mientras que, sobre el banquillo, es *su* verdad lo que espero. Insisto en corregir mi tiro, por decir: saber en dificultades, he ahí donde el psicoanálisis se muestra mejor. Saber en dificultades {*savoir en échec*},² como se dice retrato dentro del retrato {*figure en abîme*},³ eso no quiere decir fracaso del saber {*échec du savoir*}. En seguida me entero de que uno se cree por ello dispensado de dar pruebas de ningún saber (p. 8).

La oposición entre *saber* y *verdad* en relación con la infancia, hace emerger la noción de sujeto en tanto que, representado por el significante, pero no sólo eso. Si el *infans* posibilita esta distinción, no es porque las reglas gramaticales le merezcan una particular atención, sino porque *verdad* y *saber* son de otra índole en comparación con el speech de casi cualquier adulto, ya que la organización y la temporalidad de los sucesos en la vida de un adulto tienen una coherencia que no es compartida por los niños. Si en algo se distingue el *infans* del adulto es en que siempre logra dar la vuelta a la nomenclatura, haciendo emerger una *verdad* no sostenida en el *saber*. En síntesis: el *infans* *sabe-hacer* prescindiendo de cualquier forma de la *verdad* adecuada al objeto, señalamiento que no está dirigido al desconocimiento o al rechazo de los diferentes descubrimientos científicos que, a lo largo de las épocas, se han ido gestando. Nuestra intención es la de señalar que, en la lógica fantasmática, los “datos duros” aportan poco, si no es que *nada*, tanto al analista como al *infans* en sesión.

En la clínica con niños, el *saber-hacer* radica en la relación del *infans* con el lenguaje, y con *lalangue*, misma que lo atraviesa, atravesándola él también; es en esta relación fallida que, en la escena fantasmática mediante, la realidad se construye. Por eso, cuando un niño habla de las pesadillas, en realidad son *sus* pesadillas, no un delirio psicopatológico. La cuestión radica en tener presentes los alcances de la separación entre el *saber* (de la ciencia) y su *verdad* (imposible). Es esto, precisamente, lo que Lacan denomina *saber en dificultades* (*saber en jaque*), ya que no se trata de un *saber* establecido y listo para ser aplicado: es, vale decirlo, una continua construcción.

2 Sugiero como traducción posible de *savoir en échec*, más que saber en dificultades: saber en jaque.

3 Esto, pues, podría traducirse también como figura en fractura, dañada, lo que adquiriría mayor sentido dentro del contexto.

Los niños son, entonces, los principales artífices de esta re-construcción, aunque quizá podríamos acudir al término *deconstrucción*, puesto que el lenguaje ya está *ahí* cuando llegan al mundo, y no es sino en el tránsito de la relación con el *Otro* en donde el mismo lenguaje atraviesa la apropiación del infante. Eso es lo que consideramos como su *saber-hacer*, acto de permanente rebeldía, tanto frente al adulto que “domestica” como frente al sistema social capitalista que le muestra los modos “adecuados” para situar su deseo: con ello es que debe vérselas el *infans*. Sin embargo, interpelado por el analista, quedará advertido de estas posiciones radicales, evidenciando que no está por fuera del lenguaje, sino en sus litorales, espacio que le permitirá jugar y diferenciarse, acompañado de la *letra* como su más cercana compañera.

Recordemos cómo Joyce resolvía su relación particular con el lenguaje. En su escritura, tenía lugar una *deconstrucción* mediante la cual podía no ahogarse en el mar de los significantes que lo atravesaban. Lacan, entre 1975 y 1976, dedicó un Seminario entero a ese respecto, momento en que sus tesis giraron en torno al *sinthoma* como lazo, mismo que sostenía una estructura que podía tambalear si el *saber* desbordaba la configuración del orden significante.

Y yo pienso, justamente, que el golpe de mano de Joyce consiste, entre otras cosas, en desplazar el aspecto de agujero de manera de permitir ciertos efectos. Se percibe por ejemplo que la desaparición de la voz del hijo en la cita dada, la voz del hijo, no es mencionada, no más que la muerte del padre. Pero en revancha, un efecto es producido por esta voz del hijo desplazada en réplica, una voz del hijo portadora, justamente, de un cierto saber-hacer sobre el significante. Esta precaución, esta habilidad al hablar, para suponer, para sub-poner, vemos que se propaga (Lacan, Clase del 20 de enero de 1976, p. 12).

Lacan, en este y otros Seminarios, nos da la pauta para repensar al significante en las fronteras. En efecto, habla de un litoral cuya emergencia Joyce no puede traducir, pero sí situarse en él. En este sentido, podemos decir que el niño que comienza una relación con el lenguaje tiene que vérselas, a su vez, con *lalangue*, con esa lengua materna que no se acota a las reglas gramaticales, sino a la profundidad que la superficie posibilita y erradica en el mismo instante de su aparición. La noción de *falta*, pues, ya no está necesariamente emparentada con la ausencia, sino con potencia y posibilidad. Lo que Lacan delimita, entonces, más allá de los

sentidos, es el agujero que inaugura la estructura del lenguaje, un agujero que es causa de la estructura, *esa* de la que *no se sabe*, *esa* que no se puede definir vía los conceptos, pero que sí puede situarse en relación con lo *real traumático*, lugar del *saber*, espacio en el que se organiza una demanda que, a su vez, viene del *Otro*.

El infante, pues, se encuentra atravesado, no sólo por su historia, sino por lo que soporta esa historia, que tiene que ver con la posición del deseo del *Otro*. La relación es topológica, o bien, para decirlo de otra forma, *la relación sexual es topológica*, ya que bordea lo imposible, que es otro nombre de lo *real*.

El borde del agujero en el saber que el psicoanálisis designa justamente *cuando lo aborda, por la letra*, ¿no es esto lo que ella dibuja? Lo raro, es constatar cómo el psicoanálisis se obliga de alguna manera por su movimiento mismo a desconocer el sentido de lo que sin embargo la letra dice *a la letra*, es el caso decirlo, por su boca, cuando todas sus interpretaciones se resumen al goce. Entre el goce y el saber, la letra haría el litoral. Todo eso no impide que lo que yo he dicho del inconsciente, quedándonos ahí, tenga a pesar de toda la precedencia, sin lo cual lo que yo avanzo no tendría absolutamente ningún sentido (Lacan, Clase del 12 de mayo de 1971, p. 9).

Cuando Lacan hablaba de la posición del agujero en la estructura, estaba advertido del rumbo que tomaría la técnica, puesto que va de la mano con la tecnología. En este sentido, las investigaciones no podrían no ser parte –de manera crítica– de las innovaciones tecnológicas ni de su relación con el goce. Cuando la tecnología trastoca el orden capitalista, también lo hace en tanto discurso; de otro modo, no podría haber lazo que, si bien tiene sus propias consecuencias, también posee la fuerza de transgredir las posiciones del sujeto.

Todo esto lo situamos como uno entre otros tantos elementos dentro de lo que Lacan denominó el *movimiento* del psicoanálisis, cuya propuesta no es la de un sistema de pensamiento –como también habíamos dicho en relación con Freud, el autor–, sino de una brecha para pensar al sujeto y sus anudamientos con el significante en tanto que *sustancia gozante*. La *letra*, como parte del litoral, emerge en ese borde y hace de él una frontera que subyace a todo sujeto. El niño, pues, no sabe de *eso*, pero se encuentra atravesado por *ello*. Señalo esto, tomando como base la indicación de Lacan, quien ubica al agujero como borde del *saber*, lo que posibilita separarlo de la *verdad*, estableciendo a la *letra* como frontera.

Hasta aquí, vemos que la relación es topológica en tanto que no se trata de situar un *adentro* y un *afuera* que diferencie al sujeto de *lo-que-no-es*. Esto remite, indefectiblemente, a un *real* más allá del cuerpo orgánico, lo que, a su vez, nos permite pensarlo desde la *letra*. En este entendido, podemos decir que, si bien el niño no sabe sobre los procesos que un adulto supone en relación con su desarrollo, el adulto no sabe cómo escuchar la articulación que hace el primero con su goce. Pareciera ser una frontera infranqueable, a no ser que el adulto, psicoanalista, abandone toda certeza de información para dar lugar a una inteligibilidad en que el *infans* construya, con *su letra*, esa frontera que abra un cauce al goce, no un cauce pedagógico, pues eso implicaría pensar que la pulsión de muerte es aprehensible o domesticable. Se trata de un cauce –y de algo que *cause*– en donde el goce no sea concebido como un fluido material. Sólo una frontera intangible hace litoral.

Lacan toma nota de esto, proporcionando claves, coyunturas en las que el *saber* no implica una acumulación, sino una relación significativa, lógica inversa a la *modernidad líquida* según Bauman, en cuyo *in-flujo*, el sujeto es atrapado por el *Ideal del yo*, haciendo que todo se diluya en una especie de fatal efímero.

Para ir un poco más allá de la metáfora de la que se sirve Bauman, es preciso retomar al sujeto lacaniano en tanto que vacío radical y ausente en la estructura, que sea el agujero el que sostenga la configuración y la ausencia, la posibilidad de lo *Uno*. La posición del niño frente al *Otro* –ya sea que se la piense desde la modernidad o desde el *discurso capitalista*–, entonces, aparece como ese litoral que el mismo sistema busca ingerir para situarlo dentro del campo normativo. Finalmente, algo de eso se logra, sin embargo, *no-todo* (el) niño se localiza en este campo. En sus *por qué*s se halla la forma de hacer frente a esa incidencia de lo normativo y de lo informativo, produciendo cortocircuito. Cuando parece adquirir consistencia la respuesta última, siempre aparecerá un *más-uno* en forma de *por qué*, lo que relanzará la danza de las respuestas.

Ahora bien, no se trata de construir una rivalidad entre el niño y el adulto o, en nuestro caso, entre el niño y el analista. El *infans* no puede ocupar la figura del “experto”, si no, se trataría de sustituir un misterio por otro. La posibilidad de dar cabida al *saber* del niño tiene la intención de no dar todo el peso al adulto y su experiencia como profesional. Lo importante es reconocer el estatuto diferencial de la fantasía, a partir de lo cual le son otorgadas algunas coordenadas al analista. Si suponemos, en contraste, que el adulto, por ser tal, conoce mejor al niño, caeríamos en el supuesto de que la experiencia de vida puede dar luz al tratamiento con el niño, dejando el *saber* de este último relegado a la función de una *palabra vacía*. Esta noción, abandonada por

Lacan a inicios de la década de 1960, para nosotros es crucial, ya que ahí es posible posicionar al sujeto en tanto que es hablado por el *Otro*. La *palabra vacía*, pues, evade al sujeto, y se halla íntimamente emparentada con la sugestión, en la que sólo se habla, movilizándose el afecto, empero, sin que la transferencia haga su función. Es decir, sin dar lugar a lo que tanto Freud como Lacan pensaban como el síntoma.

El síntoma, de acuerdo con el psicoanálisis, tiene una relación cercana con el *saber*. Además de operar como una formación de compromiso –según Freud–, para Lacan implica una pregunta que el sujeto (se) hace, pero de la cual no sabe nada. Para decirlo más concretamente: *no sabe que, de ese síntoma, el saber que está ahí jugado le concierne*. En esa posición es donde el analista se presenta como *no-sabiendo*, lo que no lo hace, no necesariamente, un charlatán. Aquel que, bajo la noción mal empleada de “*ocupar el lugar del muerto*” cubre su ignorancia arrogante con un silencio sin sentido, es, en contraste, parte de esos lastres con los que el psicoanálisis aún tiene que cargar y, por supuesto, cuestionar. No obstante, lo que me parece relevante destacar es que, lo que se sucede en la clínica con niños tiene que ver con lo que podría llamarse es un *saber-jugar*.

4. SABER-JUGAR: MÁS ALLÁ DE LA TECNOLOGÍA.

Jugar, actividad intrínseca a lo que llamamos *ser humano*, tiene una interesante cercanía con lo que ya planteamos en torno al niño como autor. Los juegos inventados, en este sentido, crean una realidad tan válida como la fáctica; es decir, no se trata de un delirio. Jugar, pues, implica la posibilidad de crear, valga la redundancia, nuevas posibilidades. Ahora, si bien existe una inmensa variedad de juegos que poseen sus propias reglas de funcionamiento, existe siempre un agujero que permite al niño crear, mediante la fantasía, sus propias historias, su propio juego. Incluso un juego de mesa, cuyas reglas suelen ser explícitas, puede ser agujereado por el niño, quien establecerá, si le es permitido, sus propias coordenadas, más allá de la legalidad impuesta por sus semejantes. Esta posibilidad, sin embargo, puede verse dificultada cuando la tecnología está de por medio, dado que hay un fabricante –en los videojuegos, por ejemplo– que las indica.

La introducción de la tecnología ha coartado la parcela lúdica en que la creatividad funcionaba como la materia prima de la construcción en la infancia. Pareciera como si, hoy en día, todo girara en torno al juego en tanto que producto susceptible de ser comercializado: *objetos gadget*, juegos-instrumento que marean al deseo, objetos que se nos presentan como si fueran capaces

de erigirse *en* un objeto causa de deseo. Esto, por supuesto, es imposible, dado que *deseo* y *sujeto* no son susceptibles de aprehensión, ni vía la imagen ni vía el significante.

La función de la fantasía en relación con la construcción en el juego, permite vehicular las posiciones que ocupa el infante, no sólo con respecto al deseo del *Otro*, sino con la estructura, tal como aparece en el esquema *Lambda*, que Lacan introdujo para pensar al sujeto desde cuatro coordenadas.

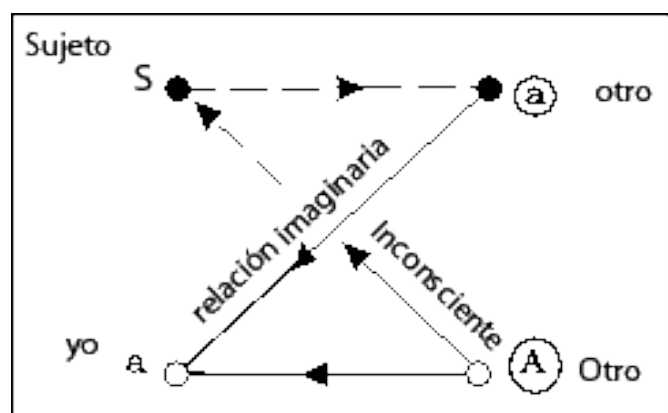


Figura 1: Esquema Lambda de Lacan

No se trata, como vemos, de un sujeto unificado; en ese caso, hablaríamos de “individuo” y no de sujeto. El psicoanálisis habla, como sabemos, de un sujeto dividido, operación que anula toda posibilidad de atomizar y usar a la persona como representante concreto de la subjetividad. La división, pues, produce un resto (*objeto a*), aquello que señala a la falta como constitutiva de la estructura. Por eso fantaseamos, dado que no podemos acceder al objeto en concreto, por lo que debemos conformarnos con su ausencia. La fantasía brinda esa posibilidad de que el sujeto pueda pensarse desde el sesgo, un marco que también brinda la *dirección de la cura*. Las fantasías infantiles adquieren, en este sentido, su peso, no porque ellas sean un rastro objetivo de lo que ha sucedido ahí, sino porque son un vínculo libidinal con *un* pasado olvidado. Hablamos de *lo* inconsciente, mismo que anuncia *una* repetición en que la escena es la misma fantasía.

La fantasía, pues, es el lugar donde el sujeto está trenzado con la promesa del *objeto de deseo*, mismo que no existe, pero que no por ello deja de cumplir una función, tanto en la constitución subjetiva como en el tratamiento. Freud señaló a esto en sus reflexiones sobre el caso del *Hombre de los lobos*, quien, en sus remembranzas, anunciaba la nostalgia de lo que no pudo ser

en tanto que deseo realizado.

Es preciso admitir que, si la mencionada concepción de estas escenas infantiles fuera la correcta, en nada cambiaría al principio la práctica del análisis. Si en verdad el neurótico tuviera esta mala peculiaridad de extrañar su interés del presente y adherirlo a esas formaciones sustitutivas, regresivas, de su fantasía, no se podría hacer otra cosa que seguirlo por ese camino y llevar a su conciencia esas producciones inconscientes, puesto que, aun prescindiendo por completo de su desvalor objetivo, poseen para nosotros supremo valor en cuanto son por el momento las portadoras y poseedoras del interés que queremos liberar para orientarlo hacia las tareas del presente (Freud, 1918 [1914], p. 48).

Freud pone el acento en la función de la fantasía, tanto en la vida anímica como en el tratamiento. La referencia es muy puntual ya que, de antemano, se sabe que, dentro del campo objetivo –el de las ciencias duras–, la fantasía no tiene peso; no obstante, a nosotros nos permite apreciar su relevancia en el quehacer clínico, recordándonos que no se trata de cotejar la realidad concreta con la fantasía presentada en tanto que recuerdo. En todo caso, esos “recuerdos” suelen venir del *Otro* y, por lo tanto, pueden no haber tenido lugar durante la historia concreta, pero sí tener efectos, esto, en la medida en que jamás se realizaron. Esta es una de las condiciones de la fantasía, puesto que la realización del deseo no implica realizarlo en relación con *el* objeto, sino la realización del deseo en tanto deseo y, como bien dirá Lacan, el deseo en tanto tal y su realización debe mantener al deseo como deseo. Es decir, la construcción en la fantasía crea las condiciones mínimas para dar al deseo su estatus de ausente, y desde esa ausencia es que puede operar en relación con otros objetos.

En lo anterior, tenemos una clave fundamental para dar lugar al *saber*, el cual se articula dentro del fantasma, donde, como bien dijo Freud (1919), la escena que queda fuera es construida *a posteriori*, pues, en su singularidad, permanece totalmente inconsciente; no hay manera de acceder a ella, pues la construcción no implica traer a la consciencia la escena misma, sino una lectura del analista. Algo similar sucede con la escena en que Sergei Pankejeff describe el sueño con los lobos, cuya construcción está elaborada a partir de la organización lógica de los elementos que asocia él mismo en tanto que paciente.

El sueño de los lobos no es una invención de Freud, es una articulación en la que, los significantes, más allá de la representación, se configuran en un orden donde el deseo se circunscribe a la libidinización de un recuerdo olvidado. Pese a esto, la inclusión de algo que no se recuerda funge como un elemento fundamental en la libidinización del recuerdo y, en este sentido, las fantasías operan desde el mismo lugar, desde la *falta*. Es a partir de esta conjetura que el analista, en el acto de construir, da lugar a una articulación de la fantasía infantil.

Si se las desvaloriza prematuramente, por ejemplo, revelándole que no se trata sino de fantasías que no tienen ningún valor objetivo, nunca se conseguirá su cooperación para llevarlas a la conciencia. Por lo tanto, como quiera que se aprecie a estas escenas infantiles, la técnica analítica no experimentará ningún cambio si se procede correctamente (Freud, 1918 [1914], p. 49).

El valor de la fantasía, para el psicoanálisis, está más allá del recuerdo concreto pues, como lo ha indicado Freud, la fuerza del recuerdo está posicionada desde la escena inconsciente, donde se anudan los afectos y las representaciones, de las cuales el sujeto no sabe nada. El *saber*, como hemos venido trabajando a lo largo del presente texto, no es una acumulación de información, sino la relación que existe entre la escena fantasmática y el goce circunscrito, *ahí*, más allá del significante, donde *lalangue* se hace presente.

Freud no ignora que, en el inconsciente, no hay un tiempo separado, como sí lo hay para el *yo*, para quien pasado, presente y futuro se siguen para dar una secuencia a los sucesos. Este orden cronológico es importante dado que, sin él, sería imposible convivir en sociedad; sin embargo, desde el psicoanálisis, no hacemos un uso fundamental de él dado que estamos advertidos de que la condición del *saber* no se sostiene en los tiempos del reloj sino en los del sujeto. En este entendido es que Lacan propuso, como uno de los límites de la transferencia, no una línea temporal, sino la posición del *sujeto supuesto saber*. Así, como Freud, logró ir mucho más allá de la representación.

Después de Freud, es casi imposible pensar la representación como un reflejo sensible del mundo. A partir del representante de la representación, el único modo de acceder al mundo es vía un doble trámite representativo, a partir del cual, la *cosa* (*das Ding*), queda perdida para el ser humano. Reconocer este límite, tanto a nivel información como a nivel del *saber* operado en los niños, no marca propiamente un fin, sino las fronteras por las que el deseo bordea.

Cada juego, cada escena fantasmática creada por el niño, es un rodeo por este breve espacio, espacio en donde el *infans* hace valer su autoría. Si bien los juegos realizados por los fabricantes tienen su lógica, los juegos fantaseados con sus propias reglas son efecto de la articulación inconsciente donde cada infante es capaz de calcular las coordenadas de su deseo.

La tecnología y el capitalismo han pisado estos terrenos, no obstante, los niños en tanto sujetos, no ceden del todo a dicha seducción. El *infans*, en este entendido, no es un cuerpo dócil, tal y como lo demuestran muchos niños diagnosticados con TDA-H, quienes, a su manera, se resisten a la imposición de un tiempo que no reconocen como suyo, un tiempo atiborrado con ideas que en nada le interesan.

Es urgente que sea tomada en serio la comercialización de este exceso de diagnósticos pues, como hemos intentado demostrar, el juego del niño tiene más relación con la creación de sus propias escenas que con las configuraciones donde los manuales diagnósticos crean patologías donde no las hay. Si el juego del niño pone en aprietos al orden del adulto, es porque en dicho encuentro opera, justamente, un desencuentro entre el *saber* y una organización jerárquica basada en la experiencia. No obstante, esto no significa que el *saber* del niño rivalice, o pretenda hacerlo, con el del adulto: *el infans tampoco sabe*, no sabe de su deseo, no sabe de su posición frente al deseo. Esto es fundamental en el *hacer* del analista, pues no se puede pretender *saber* y tener la *verdad* al mismo tiempo.

Tal y como, con Lacan, hemos indicado, *verdad* y *saber* no van de la mano. Quien pretenda poseerlos no está advertido de que, si los niños de la postmodernidad “tienen” cierto *saber*, eso no significa que, ni ellos ni los adultos, *sepan* de su deseo. En todo caso, habría que generar las condiciones suficientes para producir pregunta en torno a él. En síntesis, cuando un niño pregunta por el origen de los niños, no pregunta por la reproducción humana, *quiere saber*, y este *saber* gira en torno al deseo. Tomar en cuenta esto es fundamental en todo tratamiento, pues estamos advertidos de que toda información que podamos darle a un niño no va a responder por su deseo. En todo caso, se podría correr el riesgo de aturdir al niño, sin por ello dar los elementos necesarios para que se continúe preguntando. En este sentido, es menester dar pie a que el niño construya sus propias cuestiones, usando sus propios significantes (*lalangue*). El analista no hace sino posibilitar este pasaje, pero sin llenar las *lagunas del recuerdo* con información que no tiene que ver con el sujeto deseante que tenemos delante.

Es pertinente, pues, que el niño advenga una suerte de *autor-ausente*, construyendo, vía la fantasía, las posibilidades y diques donde su deseo (no-realizado) se presente. Es en esta

imposibilidad que puede abrirse un cauce, no obstante, es un cauce que podría cerrarse si el psicoanalista no toma con seriedad lo que le corresponde: tomar el deseo a la letra y posibilitar al niño el tránsito a través de sus bordes.

5. REFERENCIAS.

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. México: FCE. Ed. 2004.

Beckett, S. (1955). *Textos para nada*. Barcelona: Tusquets. Ed. 1971.

Foucault, M. (1969). *¿Qué es un autor?* México: Letra Editores. Ed. 1990.

Freud, S. (1950 [1895]). *Proyecto de psicología*. Obras Completas. Tomo 1 (2ª ed., 3ª reimp.). Buenos Aires: Amorrortu. Ed. 1992.

- (1918 [1914]). *De la historia de una neurosis infantil*. Obras Completas. Tomo 17 (2ª ed., 3ª reimp.). Buenos Aires: Amorrortu. Ed. 1992.
- (1919). *“Pegan a un niño”*. *Contribución al conocimiento de la génesis de las perversiones sexuales*. Obras Completas. Tomo 17 (2ª ed., 3ª reimp.). Buenos Aires: Amorrortu. Ed. 1992.

Lacan, J. (1971). *De un discurso que no sería (del) semblante*. El Seminario 18. Versión crítica establecida por Ricardo Rodríguez Ponte. Buenos Aires: EFBA. Ed. 2000.

- (1975-1976). *El síntoma*. El Seminario 23. Versión crítica actualizada establecida por Ricardo Rodríguez Ponte. Buenos Aires: EFBA. Ed. 2003.