

**LAJONQUIÈRE, LEANDRO DE**

**DAS NOTAS PSICOANALÍTICAS  
SOBRE LOS NIÑOS COM  
NECESIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIALES**

---

**2001**

## Dos notas psicoanalíticas sobre los niños “con necesidades educativas especiales”<sup>1</sup>

Leandro de Lajonquière

\* *Psicoanalista*

*Dr. en Educación por la UNICAMP / Livre-Do-  
cente en Educación por la USP*

*Profesor de la Universidad de São Paulo e inves-  
tigador del CNPq, Co-Editor de Estilos da Clí-  
nica. Revista sobre a Infância con Problemas y  
Co-Coordinador de LEPSI IP/FE - USP.*

*A la pequeña Violeta  
In memoriam*



Aunque en la actualidad se haya precipitado, en el campo del discurso (psico)pedagógico hegemónico, la expresión “niños con necesidades educativas especiales”, no son pocas las veces que escuchamos “Juancito es un DV”, “la educación de los portadores de deficiencia mental” o similares. En suma, cuando se trata de hablar o de pensar “algo” que concierne a la denominada educación especial<sup>2</sup> todavía se hacen presente nociones como la de “ser deficiente” o la de “portar una deficiencia”. El hecho no debe sorprender a nadie, pues, como sabemos, toda moda precisa de un tiempo para borrar la memoria de la anterior. Por cierto, la última novedad terminará por imponerse con el tiempo, así como, por ejemplo, DM se impuso sobre “idiotas”, “imbéciles” y “débiles mentales”.

La sucesión de estos términos no es sin consecuencias. Como sabemos, a los idiotas les estaba reservado el asilo psiquiátrico, a los imbéciles los trabajos manuales en

el atelier, a los DM y débiles mentales la simplicidad del tedio de escuelas “especiales”, mientras que ahora a los “niños con necesidades educativas especiales” se les preescribe el derecho de frecuentar la escuela común, gracias a la disponibilidad de mayores o menores *aggiornamientos* o recursos especiales de naturaleza diversa. No podemos menos que saludar con satisfacción el hecho de que el último cambio de nomenclatura en la materia pueda implicar para un niño la oportunidad de pasar su infancia en una escuela, en el patio o en el parque.

Sin embargo, se debe estar atento al inevitable retorno de lo reprimido, o sea, al retorno disfrazado de aquello de lo cual nada queremos saber, a pesar de nuestras buenas intenciones. Aquello que, en esta historia del ideario educativo especial, no cesa de (no) escribirse, es la *imposibilidad* de reducir el *sujeto del deseo* a un “ser más o menos deficiente” o, simplemente, a una “sigla” a ser sustentada con mayor o menor fuerza de voluntad, sensibilidad o cariño.

El desconocimiento de esta imposibilidad es precisamente la causa de la expulsión de estos niños, con nombre o apellido, de las escuelas, los patios y los parques de la vida. Y esto sucede a pesar de la declaración de intenciones contrarias y de argumentos consensuales en la materia. Lo que aquí sustentamos es que la expulsión, aunque a veces dirimida de plano, se procesa también en los pequeños detalles psico-pato-pedagógicos de la vida cotidiana.

El desconocimiento de la imposibilidad

de reducir el *deseo* a un *déficit* o *necesidad* no sólo promueve la continua producción de novedades terminológicas, figuración de toda ilusión en la materia, sino que también está en el origen de la más actual de las *aporías educativas especiales*. De hecho, la *oportunidad* de frecuentar una Escuela se transformó en la *obligación* de hacerlo en la medida de los *recursos necesarios* asignados. Hoy en día, asistimos a una especie de convicción o certeza "inclusiva", es decir que, son pocos los que desconfían de que la posibilidad que tiene un niño de disfrutar del tiempo propio de la infancia en una escuela llamada común no sea necesaria y directamente proporcional a la asignación de recursos, a la fuerza de voluntad, o a la realización de ajustes curriculares o pedagógicos. Hoy en día, todo "niño con *necesidades* educativas especiales" *debe* ser incluido en una escuela para que estas necesidades, precisamente, le sean atendidas o satisfechas.

En honor a la verdad, cabe decir que el desplazamiento operado entre "oportunidad" y "obligación" no es privativa del ideario educativo especial. Tiene lugar también en la pedagogía común. El discurso (psico)pedagógico hegemónico, que todo lo domina cuando de esos seres pequeños se trata, implica en sí mismo el desplazamiento entre las "oportunidades escolares" y la "obligación de responder de forma escolar a la demanda educativa". La "educación especial" sólo amplifica o vuelve más ruidosas las tensiones que imperan en el escenario educativo llamado común. O, si se prefiere, torna más caricaturesco el hecho de que los adultos planifiquen la educación de los niños como un *affaire* de satisfacción de necesidades más o menos

comunes.

Se supone que la expresión "niños con necesidades especiales" es más humana y más científica que las anteriores. Por un lado, al usarla, no se incurriría en la falta de delicadeza de referirnos a los otros con siglas, ni de decir en voz alta que fulano es "menos que nosotros". Por otro, la misma expresaría un ideario más optimista y científico derivado del avance psico-médico-pedagógico, que demostraría cómo el ser humano se desarrolla en la medida en que confluyen sus capacidades madurativas con los estímulos recibidos. Por el contrario, pensar en términos de "ser un DM" o "un ser portador de DM" debe ser descartado en tanto se estaría confundiendo al "ser" con la "deficiencia", y enfatizando la deficiencia que un ser llevaría consigo por las más diversas razones. En definitiva, el cambio de nomenclatura se justifica por la decidida pretensión actual de poner de relieve las posibilidades de reversión del cuadro en lugar de la clásica idea de *déficit* que se emparentaría con toda clase de clausura psicopedagógica.

Déficit significa *falta*, falta a ser completada. Del contexto mercantilista originario, donde todo déficit es posible de ser cancelado en la columna del haber, el término pasó al médico, donde, aunque no sea siempre posible compensar funciones y órganos en falta, la idea de una naturaleza sabia y santa hace las veces de un enorme libro contable de la vida humana. De esta manera, ciegos, sordos, idiotas, débiles, cretinos y locos, se vuelven deficientes o portadores de deficiencias.

La falta de visión, de voz, de movimiento, de moral, de síntesis mental, de inteligencia o sensatez, pasan a ser consideradas

déficits funcionales u orgánicos, adquiridos o innatos. Más allá de su diversidad, esas faltas son todas deficiencias, o sea, flaquezas, debilidades o faltas de eficiencia pasibles de ser compensadas por ejercitación. El ejercicio es fisioterapéutico cuando de un músculo se trata. Sin embargo, la *repetición de lo mismo* puede también ser de naturaleza psicopedagógica, fonoaudiológica, neurolingüística o psiquiátrica. El secreto de la empresa es siempre repetir con el objetivo de despertar lo mucho o poco de saber natural que aun anida en el organismo o en el individuo en desarrollo.

La *repetición de lo mismo*, por cierto, aumenta los músculos, aunque no siempre garantice, por ejemplo, el caminar. Si bien ninguna ejercitación devuelve la visión a los ciegos, ningún método oral devuelve a *priori* la voz a todos los sordos. Más aún, ninguna repetición de lo mismo sintetiza las llamadas funciones superiores, ni dota a alguien de inteligencia aunque pueda, eso sí, permitirle memorizar las declinaciones del latín o los nombres de la lista telefónica. Mientras tanto, para los ideólogos de la deficiencia, todo es la misma *cosa* merecedora del mismo espíritu de tratamiento. Toda *diferencia* -sea entre un sordo o un DM o entre DMs entre sí- es siempre uno y el mismo *desvío* de una norma de desarrollo natural. El *desvío* de la norma es a causa del desajuste del individuo a la realidad. Así, siendo el desarrollo del individuo natural, así como cuantificable el desvío, nada más pertinente que el aislamiento psicopedagógico con el propósito de unificar la estrategia y aumentar la eficiencia repetitiva de lo mismo<sup>3</sup>.

Es decir que la noción de "necesidades educativas especiales" posibilitaría dar, en

el mismo proceso de escolarización llamado común, a cada uno lo suyo, en su precisa y justa medida. Evitaría confundir, por ejemplo, *las necesidades* de un sordo con las de un niño con Disturbios Globales del Desarrollo, así como se evitaría el otrora aislamiento psicopedagógico. Para obtener éxito educativo "inclusivo", es indispensable tener recursos, interdisciplina en el equipo, flexibilidad curricular, ajuste en la relación profesor-alumno y esas cosas que siempre se muestran en falta, pero que el discurso (psico)pedagógico hegemónico siempre sueña existir en potencia. Así, piénsase que el "fracaso" se debe a que los recursos asignados no fueron los suficientes o, por el contrario, a que las necesidades a ser atendidas fueron más intensas, u otras distintas, que lo oportunamente evaluado.

Sin embargo, tanto uno como el otro, sólo difieren en apariencia. El *déficit* es una *falta a ser borrada* por reeducación o rehabilitación mientras que la *necesidad* es una *falta a ser satisfecha* con educación. Siempre se trata de un "nosotros" que está completo, mientras que a los "otros" siempre les falta algo, o sea, los "otros" son siempre el *reverso* de "un nosotros" del cual nada se quiere saber, para no dejar de ser aquello que ese "un nosotros" supone ser<sup>4</sup>.

Pues bien, es ese el punto que explicar la pretendida diferencia entre el ideario de *las necesidades especiales* y el del *déficit* en tanto reduce la pretensión educativa actual a ser una más de las figuraciones del clásico espíritu inventor de deficiencias psicobiológicas tributario de la medicina. La medicina posee aquello que la enfermedad tiene en falta. Incluso cuando sea en

potencia, una siempre es la negación de la otra en lo real.

El algoritmo de la intervención médica, utilizado para retirar tumores o reponer equilibrios orgánicos promueve todo tipo de impasses cuando se trata, en general, de la (no) relación entre adultos y niños y, en particular, de adultos y niños considerados con "necesidades especiales". El espíritu médico es aquel del *civilizado* conquistador de *salvajes*, o sea, uno es el reverso del otro, uno tiene lo que otro no tiene y, por lo tanto, sabe lo que este otro precisa para dejar de ser aquello que es y, así, pasar a ser una otra cosa.

El *quid* de la cuestión es que cuando se piensa en términos de *déficit* o de *necesidad* la condición existencial de un sujeto, el déficit o la necesidad en cuestión se petrifican delante nuestro, al mismo tiempo en que se abre la posibilidad del exterminio una vez que se instala la lógica narcisista: o

El o Yo. La presencia del otro, al mismo tiempo que da certeza imaginaria de quienes somos, instaura una tensión que termina siendo consumida por dentro. En el instante en que *yo soy lo no-otro*, queda patente que puedo dejar de ser "yo", en el momento en que "el otro" existe, de hecho, delante de un *yo-mismo*.

Del salvaje nada se quiere saber, sólo queremos conocerlo para extinguirlo o extirpar su salvajismo, reverso de nuestro propio ser. En otras palabras, de los ciegos, sordos y seres enloquecidos nada queremos saber, tan sólo queremos conocer "sus" necesidades para poder darles satisfacción más o menos especial.

El civilizado no quiere saber que el salvajismo del otro es soñado por él mismo. Más aun, no puede dejar de insistir en des-

conocer la *imposibilidad* de la *civilización* en saber del *salvajismo*, pues es este último el que encierra en sí mismo la razón de ser del primero. El civilizado que inventa a "su" salvaje quiere tanto llegar a conocerlo como ignorarlo. O sea, quiere mantener una distancia óptima, una distancia que posibilite o la desaparición del otro en lo real o la manutención de un poco de su salvajismo. Así, siempre habrá, aunque un poco perseguido, un *yo-mismo*.

La relación entre el *civilizado* y el *salvaje* es idéntica a la postulada por el discurso (psico)pedagógico hegemónico cuando se trata de *adultos* y *niños*. Los primeros tienen "aquello" que a los otros les falta: el desarrollo psicológico. De este modo, como unos tienen lo que a otros les falta, entonces, ellos saben lo que esos seres precisan, es decir, saben de la mayor o menor especialidad de sus necesidades. Las teorías del desarrollo psicológico guardan en sí el saber sobre las necesidades siempre naturales de los niños. En la medida en que el adulto sabe sobre cada una de las necesidades del desarrollo normal, hace de la educación una empresa de perfeccionamiento natural o de encarnación de un ideal de naturaleza necesario.

De esa forma, cuando se trata de niños "con necesidades especiales", la aporía civilizado/salvaje se duplica tanto como aumenta a su apuesta conquistadora. Estos niños, además de ser "menos" que los adultos, encima pueden continuar siéndolo a pesar del pasaje del tiempo de desarrollo. Ellos encierran en sí mismos un doble misterio y, por lo tanto, son doblemente salvajes. Por un lado, son hoy lo no-adulto, así como contienen al revés el secreto de la propia razón futura y, por el otro, encierran

en sí mismos la posibilidad de llegar a ser mañana adultos-eternos-niños.

La educación de "esos" niños, o la satisfacción de sus necesidades educativas, se convierte en una conquista sin descanso, en una misión civilizadora sin pausa, sin dudas y sin imprevistos, absolutamente necesaria. Sin embargo, cada vez que parece haberle ganado un centímetro al salvajismo, alojado en el desarrollo, este retorna por cualquier lado, así como el tero insiste en cantar siempre en otro lugar distinto a donde pone los huevos.

El adulto civilizado no duda de lo que hace pues sería como dudar de "sí mismo". Él tan sólo "reflexiona sobre su práctica" con vistas a perfeccionarla técnicamente. De este modo, profundiza la alienación del "sí mismo", en tanto cosifica al niño o al tiempo de su infancia, a la espera de que alguien o algún recurso venga a sutura el mal-estar que le invade. Es precisamente por esa razón de estructura que la *educación inclusiva* no puede, en principio, ser lo que pretende y no -como se lamenta- por la falta ocasional de recursos diversos. Claro está que esa razón en absoluto impide que frecuentando una escuela común, un niño pueda llegar a tener más chances de zafar del destino necesario y especial que los adultos le reservan cuando lo colocan en una institución especial.

Sin embargo, cualquier "uno" puede renunciar a escribir la no-relación al "otro"-al niño, al sordo, al ciego, al loco, etc. -bajo la forma civilizado/salvaje. En otras palabras, cualquiera puede reconocer la imposibilidad de aislar, de una vez y para siempre, nuestro propio misterio en el otro, con el objeto de ser -parafraseando a Lacan- siempre ahí donde nosotros pensamos

pensar.

Invertir en esa otra dirección - o sea, la de se renunciar al paradigma civilizado/salvaje - no parece ser, desgraciadamente, el norte de la reflexión y de la política actual en la materia. Si así fuese, sería de hecho una verdadera novedad a celebrar en tanto la educación de los niños "con necesidades especiales" dejaría de ser un hecho de difícil acontecimiento.

\*\*\*

No son pocos los que reconocen que la proclamada *psicología del niño*, de hecho, no va más allá de un sumario de reflexiones de diversas *teorías del desarrollo*. Si embargo, lo que aun se insiste en desconocer es el hecho de que la psicología del niño nunca existirá si es que por ella entendemos una reflexión de cómo es que esos pequeños sujetos se vuelven adultos. Esta *psicología* siempre será un retazo más o menos explicativo del desarrollo de funciones llamadas psi, pero nunca nos dirá nada sobre el usufructo del tiempo de la *infancia*, operación que es constitutiva de la condición "adulta" de un sujeto.

Se vuelve imperioso pensar en la posibilidad de la psicología del niño pues el adulto quiere conocer lo que le pasa "al niño". Se engaña con la posibilidad de conocer sus necesidades y, por lo tanto, de poder darle la justa y necesaria satisfacción. El adulto tendría de este modo una relación genuina con el niño. En caso contrario, se piensa, ¿cómo se podría educarlas?

En estos tiempos, se anhela que la educación sea un proceso de desarrollo de capacidades madurativas gracias a la oferta más o menos metódica, aunque siempre

“interaccionista”, de estímulos pedagógicos. El niño poseería en sí mismo la potencia natural de volverse un adulto. Esta es la condición necesaria pero no suficiente en tanto se precisa de estímulos. Estos no pueden ser cualquier estímulo, deben ser aquellos que se necesitan. ¿Quién sabe sobre lo necesario? Hoy, las psicologías. Ellas dicen Saber sobre los estímulos psicopedagógicos y, de este modo, pretenden tener “hacer relación” cierta con la Verdad “en el” niño.

Sin embargo, toda madre suficientemente buena -como decía Winnicott- no cumple con su función de esa manera a pesar de todos los manuales de psicología que por ventura pueda haber leído. Es claro que viste a los niños, los alimenta, pero no es la satisfacción de esas necesidades lo que inyecta el proceso de constitución psíquica en el niño. Una madre, intentando olvidar que, de hecho, no sabe lo que el niño precisa, le habla, en voz alta o baja. De esa forma, toma como *metáfora* el desencuentro en lo real con ese pequeño ser en el mundo y, sin saber mucho, hace existir *sentidos* no previamente dados en “el niño”. Esos sentidos inyectados por el lenguaje (*langagière*) materno hacen *diferencia*. Por un lado, hacen diferencia por que no es sin consecuencias que una madre se dirija deseosa a un niño: precisamente, eso lo hace -de hecho- “su niño”. Por otro, los sentidos maternos se escriben como pura *letra* sin sentido en la carne infantil y, de este modo, imprimen una *diferencia* de origen a desplegarse - *el deseo*.

¿Por qué una madre se lanza a semejante empresa? Porque, paradójicamente, ella no sabe lo que el niño precisa en lo real. Si tuviese certeza no le hablaría a los ojos<sup>6</sup>. La madre habla por dos razones: para tranquilizarse por el hecho de no saber -como

quien canturrea en la oscuridad-, como para poner palabras en la boca de “su hijo” con la esperanza de que así pueda contarle no sobre sus necesidades sino del extraño misterio que lo (la) anima.

El niño de esa madre, suficientemente buena *pero no mucho*, aterriza en sus brazos como si fuese un *extranjero*<sup>7</sup>. A diferencia del *salvaje*, cuyo misterio debe ser disuelto, el tiene -de hecho- cosas de otro mundo para contarnos. Se espera que aprenda la lengua del lugar para poder saber sobre esas cosas y, así, volvernos menos *extraños* entre nosotros<sup>8</sup>. Sin embargo, como toda lengua aprendida deja que desear, siempre un poco de extrañeza entre ambos se mantiene. Esto no está nada mal! Porque, de esta manera, tanto uno como el otro tendrán siempre algo sobre que conversar.

*El investimento narcisista* de los adultos hace del niño un extranjero a ser recibido en los brazos y no un salvaje del cual nada se quiere saber. Ser “adulto” no es, para el psicoanálisis, el punto final de una línea genético-evolutiva rumbo a una razón más o menos iluminada y substancial. Ser “adulto” es, paradójicamente “no ser”; se trata apenas de una posición en el campo de la palabra y del lenguaje. De este modo, “es adulto” aquel que *habla en nombre propio*, que no es otra cosa que hablar en el nombre *impropio* del *deseo* que lo habita y *hace falta*. Para “ser adulto”, el sujeto debe precisamente reprimir al niño que fue para otros, o sea, *el tiempo de la infancia*.

Por otro lado, el niño llega a éste, nuestro único mundo, hecho de discurso e historias, en la posición de *objeto de deseo* de otros. Los otros desean por/para él, los otros hablan por/para él. El niño es *infans*,

o sea, privado de habla. Sin embargo, de-rocha paradójicamente la *omnipotencia de/del “ser”*<sup>9</sup> que torna todo necesario en el tiempo gozoso de la infancia<sup>10</sup>. Más aun, en tanto materia prima del fantasear, da aliento imaginario a las figuras parentales. Para que el niño puede dejar de *ser* infantil y, de este modo, poner a trabajar su palabra en el discurso, debe acontecer la *represión psíquica* de la infancia. La represión instaura el *sujeto del deseo*, el sujeto que *falta-a-ser* y, por lo tanto, pasa a esperar-ser.

La represión psíquica es, en cierto sentido, una operación de desconocimiento, de olvido. Todo niño, para volverse un adulto, “olvida” ese *ser para/por los otros*. En parte, desconoce el *goce* obtenido en las manos de los otros, así como olvida su omnipotencia originaria. Por lo tanto, siempre retorna un *resto de tiempo de la infancia- lo infantil* -, o, si se prefiere, incluso el sujeto ya adulto tiene “en él” un *niño reprimido*<sup>11</sup>.

El adulto no sabe de ese niño. No sólo porque, precisamente, el está ya reprimido, sino porque, como le escapó el punto de vista de los adultos en el tiempo de la infancia, no sabe sobre *su ser*<sup>12</sup>. El adulto pasa a tener su infancia en el momento en que la pierde, o sea, *una infancia* sólo existe como pérdida, desconocida, olvidada y, de este modo, no cesa de (no) escribirse/inscribirse, en suma, de insistir en “nosotros”. Sin embargo, en tanto insiste como diferencia temporal, misteriosa, nos vuelve extraños al presente, a nosotros mismos, o, si se quiere, hace que seamos *extranjeros a nosotros mismos*.

Cuando un adulto se encuentra con un niño, se mira en él como si fuese un espejo. Lo miras a los ojos y, de ese modo, pre-

tende que desde el fondo de ese mirar le retorne su imagen revertida, o sea, espera verse no *sujeto a la castración*, espera volver a gozar de lo que quedó de la infancia perdida: lo infantil<sup>13</sup>. Justamente, el adulto inviste de manera narcisista al niño en la tentativa de usufructuar de ese infantil que retorna hasta agotarlo de una vez, para, finalmente, *llegar a saber* todo sobre su infancia. El adulto espera en vano, *llegar a saber todo de sí* a través del niño. De esa forma, el niño se hace acreedor de un *saber sobre sí* que el adulto, denegando el hecho de haberlo previamente depositado, espera que le sea revelado por él.

*El saber no sabido* -misterio ha ser contado- acreditado en la cuenta del niño hace de él un extranjero de quien queremos aprender sus historias de un “otro mundo”. Aunque, lo que queremos es de hecho imposible, en tanto se trata de que nos revele esa extrañeridad que nos habita. De *eso* sólo nosotros podemos hablarnos a nosotros mismos en la medida en que los niños, permaneciendo siempre un poco extraños para nosotros, nos devuelvan - para así poder interrogarnos- el hecho de ser extranjeros a nosotros mismos. Sin embargo, el mal-entendido no aborta el diálogo, por el contrario, lo propicia al mismo tiempo que hace acontecer una educación infantil.

Educar es transmitir marcas simbólicas -marcas de pertenencia- que posibiliten ocupar un lugar, en el campo de la palabra y del lenguaje, a partir del cual el deseo sea posible<sup>14</sup>. La puesta en marcha de *una educación*, o sea, de una filiación simbólica humanizante, presupone como punto de partida la investidura narcisista de los niños. De este modo, el adulto, primero, recibe al niño como si fuese un *extranjero* pa-

ra luego, empeñarse en darle una educación con el propósito de hacer de él un *familiar*.

Por otro lado, el *salvaje* no tiene ninguna historia para contar. Poco importa si es un *buen* o un *mal* salvaje nunca es acreedor del derecho de a hablarnos. Las cosas que hace no hacen incógnita en nosotros<sup>15</sup>, ni hacen (des)encuentro, no nos sitúan frente a un misterio del que quisiéramos saber porque es el nuestro: se trata necesariamente de salvajismos y punto. Nada de dudas<sup>16</sup>. Queremos sólo conocerlo, ya sea para adorarlo en silencio y con conocimiento de causa, en el caso que sea de los buenos, o ya sea para vencerlo mejor y así poder ignorarlo de una buena vez, en el caso en que sea uno de los malos. En definitiva, queremos -y debemos- conocer sus necesidades, más o menos especiales- de hecho, lo único que el salvaje tiene- para controlarlo mejor, para mantenerlo a una distancia óptima de “nosotros mismos”, ahí donde se tocan conocimiento e ignorancia.

De esta forma, la *educación de un salvaje* se transforma *a priori* en un hecho que difícilmente tenga lugar. Es una contradicción en sus términos. En ese caso, sólo podrá advenir una *educación para un sujeto* si por ventura algo de la diferencia civilización/salvajismo reprimida<sup>17</sup> retornase, no bajo la forma del *incidente* sino del *imprevisto*, para de esta manera volver a poner en el tapete a nuestra (im)propia extrañeza respecto de nosotros mismos.

La mayoría de los niños, desde que el mundo es mundo, consiguen, en la medida en que se benefician de un cierto crédito narcisista, mantenerse un poco extraños frente a la demanda educativa adulta. En otras palabras, el niño *objeto de educación*, consi-

gue paradójicamente disponer de una *educación*, esto es, volverse un *sujeto de la educación*, en proporción del carácter *extraño* que guarde para sí, a despecho de haberse tornado *familiar*. Ese proceso de filiación humanizante se despliega movido a *deseo*, a *falta de relación* entre el adulto y el niño. El pequeño sujeto atraviesa *vicisitudes* y enfrenta *impases*, así como Ulises en el regreso a su Itaca familiar, pero termina llegando al otro lado ... para continuar a navegar, aunque en otras condiciones.

Una educación se vuelve posible para la mayoría de los niños a pesar de los sueños pedagógicos de los adultos. Algunos insisten en soñar a los niños como salvajes. Si hacen de eso, una profesión de fe, bien pueden transformar un sueño banal en una (enorme) pesadilla. El niño puede ser, o un buen o un mal salvaje. Por ejemplo, si para los jesuitas, el latín vendría a calmar en los niños el salvajismo irracional propio de la infancia pecadora, para los ideólogos del discurso (psico)pedagógico hegemónico se trata de desarrollar “sus” sabias capacidades gracias a una estimulación obtenida de la psicología de lo necesario. Si para los primeros, era imperioso mantener una posición de combate, para los segundos es necesario hacerse amigo del buen salvaje<sup>18</sup>. A pesar de todo, los niños aguantan el chubasco en la medida en que *invierten* la demanda educativa, incluso pedagogizada, encontrando un lugar para sí mismos en los sueños/pesadillas de los otros.

Sin embargo, en ocasiones, una *educación* no prospera y entra en un *impasse* del cual no consigue salir. El niño comienza a experimentar dificultades, o a *estar en dificultades*, para poder continuar su travesía en el proceso de filiación simbólica<sup>19</sup>. No es

por azar que, en ese mismo instante, deja de andar<sup>20</sup> como un niño “con nombre o apellido” y pasa a circular con una etiqueta colgada donde se anotan todas “sus” necesidades mas o menos especiales. De esta manera, corre el riesgo de entrar hasta en una especie de *colapso psíquico*, quedando a la deriva sin mucho rumbo y gracia en el campo de la palabra y del lenguaje.

Se le escapa a la ciencia *psi* el conocimiento *a priori* del momento preciso en que una *educación* se interrumpe, en nombre de La Educación de las necesidades. Se le escapa también el porcentaje exacto de cómo terminan por combinarse ciertas variables.

Sin embargo, el psicoanálisis puede alertarnos sobre las dificultades que impiden que una educación tenga lugar. El *quid* en cuestión, es la imposibilidad del adulto en desplegar el (des) encuentro en lo real con el niño. A veces, el adulto no puede no “encontrar defectos” a toda costa en el niño. En otras palabras, el niño no se le aparece como un espejo en el que pueda verse a “sí mismo” sino que funciona como un espejo fuera de foco. De esta manera, el adulto gasta su tiempo intentando borrar *esa marca* que, a sus ojos, vuelve *deficiente* al espejo en su capacidad o potencia de reflexión. Mientras más queda obnubilado por los procedimientos necesarios para borrar esa marca, menos el adulto consigue verse en ese espejo, que su mano frota sin rumbo. En suma, siéndole imposible sospechar de/del “sí mismo”, se priva de soñar con extranjeridades inquietantes<sup>21</sup> para, así, gozar de pesadillas salvajes. A veces, *esa marca* está estampada en lo real, como por ejemplo, la sordera, la ceguera, la trisonomía en el par<sup>21</sup>, el cortocircuito neuronal, o

simplemente el sexo. En sí misma, no tiene sentido, es insignificante. Pero el asunto es que no *hace sentido* para el adulto o, al contrario, *hace demasiado*. La marca sólo retira potencia especular y basta. O, en otras oportunidades, el adulto ni precisa encontrar una de esas marcas en lo real para encontrar algún defecto: sólo basta la presencia real del niño.

A título de ilustración de cómo la *educación de un salvaje es una educación imposible*, cabe recordar el “tratamiento médico moral” que Jean Itard “aplicó” en Víctor, el Salvaje de l’Aveyron<sup>22</sup>. Al niño no le fueron otorgadas las chances de usufructuar de la estofa terapéutica propia de una educación, única oportunidad para dejar para atrás, en la floresta, un poco de sus extranjeridades. Desconocemos los motivos personales del joven médico por los que le fue imposible dirigirse a Víctor de otra manera. No obstante, sus relatos nos hablan del ideario psico/médico/pedagógico en el que estaba singularmente implicado. En este, el hecho de que Víctor fuese encontrado en un bosque, era una de esas marcas a ser borradas con frenesí. El buen “niño-salvaje” debía ser conocido para ignorarlo mejor.

Por otro lado, cabe recordar la empresa del médico y pedagogo alemán Daniel M. Scherber. A diferencia de Itard, que pretendía encontrar un parámetro en la relación entre la *civilización* y la *naturaleza*, “educó” a sus propios hijos obnubilado por la diferencia entre *rectitud* y *flaqueza* moral y física. Con la intención de que viniesen a encarnar la verdad de “su teoría” científica, Schreber puso en acto una *educación pervertida*<sup>23</sup> capaz de llevar a uno de sus hijos al suicidio y al otro, a la locura.

El siglo XIX nos brindó mas un “ejemplo” en la materia: el Dr. Frankenstein. El anhelo que la creación de un hombre bueno y potente le diese las llaves del misterio que separa *la vida de la muerte*. Como es sabido, terminó inventando un monstruo para con “él” poder depararse *tête-à-tête*. Aunque la ficción científica haya hecho de Frankenstein también un joven médico, pero no un presunto pedagogo, su emprendimiento fue de hecho la matriz de los sueños pedagógicos de Itard y de Schreber. El primero, dio al niño que la naturaleza puso en sus brazos, *un puro nombre*, o sea, *un nombre sin ningún apellido* - Víctor- junto a un *apodo* - el Salvaje -marca de origen- la región de Aveyron - poco potente frente a la (psico)pedagogía parisina e iluminada de la época profesada por Itard. El segundo, aunque hubiese registrado a sus hijos en el papel con nombre y apellido, no dio margen para que, en la vida cotidiana, pudiesen venir a hablar *en nombre propio* más allá del apellido -Schreber- hecho rectitud adulta. Sin embargo, en la empresa del médico de Mary Schelley solo hubo lugar para un ser *sin-nombre y sin- infancia*.

Infelizmente, esos Doctores no están solos. Sus sueños representan un punto de inflexión en la forma en que los adultos piensan la educación. Sus sueños, llenos de estímulos y necesidades a ser siempre satisfechas, sueñan una educación al abrigo del las vicisitudes de la *filiación* y de la *infancia* y, de esta manera, hacen furor entre muchos psico/médico/pedagogos de hoy. La cuestión no sería tan relevante si no fuera, es claro, que muchas veces los *sueños* de los grandes pueden volverse una *pesadilla* para los pequeños, que quedan a merced de la falta de oportunidades de advenir di-

ferentes de cómo son extrañamente supuestos. e

#### Notas:

1. Estas dos notas retoman desde otro ángulo cuestiones presentadas por mi en otras oportunidades y de esa forma, pretenden dialogar con esos otros textos. Me permito indicar a los lectores la consulta de:  
 . *Infancia e Ilusión (psico)Pedagógica*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000 (en particular el tercer capítulo).  
 . “Itard Víctor !! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças”. In: Banks-Leite, L. e Galvão, I. (org.). *A Educação de um Selvagem*. SP: Cortez, 2000, pp. 105-116.  
 . “O que da infância, a ilusão (psico)pedagógica mascara”. *Estilos da Clínica*, v. V, nº 8, 2000, pp.183-189.  
 . “Editorial” del dossier “Educação & Inclusão Escolar”. *Estilos da Clínica*, v. V, nº 9, 2000, pp. 4-5 (en colaboración com Maria Cristina M. Kupfer).
2. O, si se prefiere, “algo”, un aspecto o una cuestión relativos a la “educación especial”.
3. De la misma manera en como el taylorismo aumenta la producción en serie de bienes.
4. A propósito de la aporía (psico)pedagógica que rodea la *educación de sordos* se puede encontrar un análisis meridiano en Souza, R. M. de et al “Entre o dizer e o fazer: o discurso oficial sobre a inclusão e suas contradições”. *Estilos da Clínica*, v. V, nº 8, 2000, pp. 82-95.
5. La idea de la oposición salvaje/extranjero en torno de la cual se articulan estas dos notas surgió en ocasión de participar en una mesa redonda en la UNICAMP en el 2000. En esa ocasión, el prof. Carlos Rafael Luis (UBA/CONICET-Argentina) tuvo participación decisiva en el acontecimiento de la misma. Para los colegas de la mesa y en particular a él, mis agradecimientos.
6. De hecho, así actúa toda madre de un autista.
7. Cabe también decir que el niño es extranjero, pues llega haciendo cosas de otro mundo que los padres, en particular los primerizos, demoran en comprender.

8. O sea, se espera hacer un “nosotros mismos”: un nosotros idéntico a sí mismo.
9. Recuérdese que *la omnipotencia de/do ser* no es innata, ni a la moda del kleinismo, ni de la psicología; es un prolongamiento libidinal del narcisismo parental. La explicación parece cerrarse en un círculo vicioso pero no es así: se trata de un análisis estructural.
10. El niño no sabe esperar, pero aprende la espera del tiempo siempre y cuando los adultos lo eduquen.
11. Nótese que no hay un *niño*, hay un *niño reprimido*.
12. Recuérdese que el *ser* era un *ser para otros*.
13. Es por eso que junto a los niños los adultos se prestan, en ocasiones, a hacer infantilidades.
14. Disponer de un lugar en el campo del lenguaje y la palabra es disponer de un lugar de enunciación. Por eso, la “adquisición del habla” es un buen síntoma o efecto fértil de la educación primordial.
15. No resquebrajan el “yo mismo”.
16. Nada de las existenciales, pero muchas de las epistemológicas, técnicas y prácticas.
17. Esto es, de lo cual nada se quiere saber.
18. Es por esto que el discurso (psico)pedagógico hegemónico se articula en torno del fantasma “hacer relación”, sea entre adultos y niños, sea entre maestros y alumnos. A propósito, recuerdo haber sido informado, cierta vez, de que existían profesores que incentivaban a los alumnos a copiar en las pruebas. En esa época me pareció simplemente un absurdo. Ahora, entiendo cual es la razón.
19. Sobre la fertilidad de pensar en estos términos, consultese Silveira, T. C. da. *Reflexões Psicanalíticas sobre a educação de crianças e jovens em dificuldades: Maud Mannoni e a Escola de Bonneuil*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.
20. NT: En el original “deixa de travessar/travessar”. La traducción literal al castellano sería “deja de atravesar/juguetear”. Como puede verse, piérdese el juego de palabras del original portugués.

21. Observese que el célebre texto de Freud “O Estranho”, foi traduzido ao francês como “*l'inquiétante étrangeté*”.
22. Para saber más, consultese de Banks-Leite, L. e Galvão, I (org.). *A Educação de um Selvagem. As experiências de Jean Itard*. São Paulo: Cortez Editora.
23. Sobre el particular Cf. Mannoni, M. (1979). *La educación imposible*. México: Siglo XXI.