

Experiencia con niños en un Espacio de cultura. Pasajes por lenguas extranjeras: una posible vía para la producción de marcas singulares.

Ps. Valeria Hernández

Este trabajo surge a partir de una elección temática dentro de una investigación más amplia realizada por docentes de las facultades de Psicología y Humanidades y Artes de la UNR en el marco del Programa de Incentivos (Secretaría de Ciencia y Técnica). Su título era: “Subjetividad y Escritura: problemática de la Subjetividad y la Escritura en su consideración en los campos del Arte, el Psicoanálisis y la Educación y sus prácticas profesionales, hoy”. La idea de este trabajo es poner en relación a la subjetividad con las lenguas extranjeras para analizar qué efectos-si los hubiere- podrían producirse a partir de este encuentro.

Referencias teóricas

Si nos preguntamos acerca del tránsito que hacen los niños por lo escolar pensamos que lo institucional aparece –por momentos- como obturante para la posibilidad de simbolización en ellos, en cuyo caso se tiende o se impone como imperativo implícito “que se aprenda” más allá de la singularidad de cada sujeto.

Pensamos que la propuesta de un Espacio de cultura¹ donde los niños realicen pasajes por lenguas extranjeras podría ser una vía para la producción simbólica descentrando así el tema del aprendizaje de las mismas.

Desde lo descriptivo, respecto de sujetos que no presentan patología, ¿por qué pueden aparecer enunciados en otra lengua que portan cierta verdad del sujeto y desde la lengua materna es más dificultoso que esto se produzca?. ¿Por qué hay quienes sostienen que una lengua extranjera les permite hablar o incluso escribir palabras que no pueden ser articuladas en su lengua materna, sea por el sentido o por el sonido o énfasis en la entonación?. ¿Puede alguien “decirse” en una lengua extranjera y no de la misma manera en la materna?

¹ Este dispositivo formaba parte del Espacio de Cultura que funcionaba en la Asociación Vecinal del Barrio Santa Rosa. En 1998 se convocó a niños de diversas edades y cada uno de los encuentros era coordinado por un colectivo de trabajo formado por docentes de Arte, residentes de Ciencias de la Educación y docentes de idiomas extranjeros (Fac. Humanidades y Artes-UNR). Una vez por semana había una propuesta específica desde estos campos de saber, mientras que, en todas las actividades estábamos presentes psicólogas integrantes de la investigación antes mencionada y psicólogas que hacían una Pasantía en Psicoanálisis con niños (Fac. Psicología-UNR). El objetivo más general era ofrecer un pasaje de experiencia diferente al de la educación formal.

Recuerdo, por ej., que, durante la primaria y secundaria, aprendía francés, y si en algún momento llegaban a retarme, no me afectaba. En cambio, cuando me retaban en castellano, sentía vergüenza y a veces me angustiaba. El contenido era el mismo, era una voz imperativa que me ‘pedía’ hacer silencio, pero en francés sonaba distinto, más dulce, neutralizaba el imperativo superyoico que yo escuchaba del castellano. Inclusive, no sentía que me retaban, y pensaba que la docente tenía razón y yo estaba hablando mucho.

Por otro lado, qué sucede en casos de patología psíquica respecto de la lengua extranjera. ¿Aparece ésta como una terceridad que separa al sujeto de aquellos significantes de la lengua materna que lo congelan en una posición de sufrimiento? Al hacer un pasaje por la lengua extranjera, ¿el sujeto puede producir los trazos que no posibilitó su lengua materna o, en todo caso, que él mismo no pudo producir en su lengua materna?.

Para ir pensando estas preguntas, tomamos como referencia, por un lado, las experiencias que Maud Mannoni realizó en la Escuela Experimental de Bonneuil, específicamente con las lenguas extranjeras.

La otra referencia que se toma es la del escritor Louis Wolfson, cuya obra o novela autobiográfica “El esquizo y las lenguas” da testimonio, más que de su esquizofrenia, de la forma que el autor ideó para poder sostenerse y aliviarse “evitando” escuchar, hablar o escribir su lengua materna: el inglés, idioma que le provoca un dolor insoportable.

En relación a las experiencias de Bonneuil, Maud Mannoni relata que a comienzos de los 70 un grupo de niños autistas mudos fueron trasladados a Inglaterra y recibidos en colegios (...) “no en calidad de enfermos mentales, sino a título etnográfico: el colegio de los normales se abrió a un extranjero de ‘aspecto pálido’ y con costumbres diferentes”. Relata ella que (...) “tres meses más tarde, estos autistas mudos hablaban correctamente el inglés y posteriormente reanudaron la lengua materna y en la adultez fueron trabajadores independientes sin estar a cargo de otras personas”²

A propósito de esto, Octave Mannoni se pregunta cómo es que los niños, en su más temprana infancia, adquieren el lenguaje y cómo es que aprenden una lengua. Y dice que se sabe que no hay que enseñarles a hablar a los niños porque ellos se introducen solos en el lenguaje. Inclusive menciona el caso de dos hermanas, las hijas de Sogny, que fueron abandonadas y se inventaron una lengua. Los niños aprenden solos el vocabulario y la gramática, el léxico y la sintaxis escuchando a otros, lo que se les enseña metódicamente son las letras, el alfabeto, la escritura.

²Mannoni, Maud, “Esos niños a quienes se llama autistas”. Inédito en español. Traducción y transcripción María Teresa Rivarola y Amanda Martínez. Corrección Mariel Buscaglia.

En el caso de los niños mudos, según él, no se trataría de que nadie les haya enseñado a hablar, sino que se les prohibió hacerlo. Por otra parte, el hecho de que los niños mudos no pronuncien una sola palabra no significa que no posean lenguaje.

Respecto de la adquisición de una lengua, el autor trae un recuerdo de infancia, a partir de una situación familiar con sus padres. Estos, para hablar entre ellos utilizaban otra lengua, no el francés, el corso, y aclara que ellos nunca se dispusieron a enseñársela, pero él la aprendía escuchándolos. Era una lengua prohibida porque la hablaban sólo sus padres y él tenía la sensación de que no debía hablarla ni tampoco expresar que la entendía.

Se pregunta, entonces, qué es una lengua prohibida, ¿es una lengua que se entiende y no se pronuncia jamás?

¿Se es sujeto de esta lengua?, no se funciona como objeto del cual algún otro habla?. En la lengua prohibida Octave Mannoni hacía la misma experiencia que un niño mudo: la entendía, pero no la hablaba. Y esto sucedía porque la palabra extranjera le estaba prohibida, era propiedad del otro, en tanto, sólo el otro podía pronunciarla. Concluye sus reflexiones diciendo que él funcionaba como sujeto parlante en francés, pero mudo en la otra lengua.

Cuando el autor distingue al mudo del esquizofrénico, afirma que el mudo se prohíbe la lengua, mientras que el esquizofrénico se protege del sentido y focaliza sobre los sonidos. Pero esta protección no es de la lengua sino de la palabra materna; defendiéndose de ésta como de una invasión. Y esta es la otra referencia que toma este trabajo, dado que esta invasión es la que vivenciaba Louis Wolfson cuando escuchaba hablar inglés, lengua que hablaba su madre, lengua supuestamente materna.

Según él describe, esas palabras inglesas penetraban en su cerebro ingresando por los conductos auditivos como una violación de la que no podía escapar, sólo neutralizar traduciendo a otros idiomas, tapando sus oídos y fijando la mirada en libros escritos en otras lenguas.

Ahora, cómo defenderse de esta voz que él sentía invasora y penetraba violentamente si todo sujeto está necesariamente forzado a escuchar. A propósito, Lacan apuntaba que los oídos son los únicos orificios, zonas erógenas que no pueden cerrarse. La erotización que conlleva lo que viene del Otro-al principio sonidos-humanizan, pero también pueden angustiar. Y para aliviar tanto sufrimiento, Wolfson creó-vía lingüística-un procedimiento que él llamó “construcción destructiva” con el que transformaba o pseudo traducía la lengua inglesa a otras lenguas que él había estudiado: francés, alemán, ruso y hebreo. Se trataba de la invención de una nueva lengua para lo cual transformó (...)” palabras y frases inglesas en combinaciones fonéticas de letras, sílabas y palabras extranjeras que formaban nuevas unidades lingüísticas, similares a las inglesas no sólo en su significado sino también

en su sonido”³. Si bien la traducción no elimina la palabra inglesa, al menos la mantiene apartada y esto lo protege de tanto dolor. Dice Wolfson (escribiendo en tercera persona): “Si bien el esquizofrénico no experimentó una sensación de felicidad ante el hallazgo de las palabras extranjeras que le permitían aniquilar otras en su lengua materna (pues tal vez fuera incapaz de ese sentimiento), sin duda logró sentirse menos desdichado que de costumbre, al menos por un rato.”⁴

Este procedimiento, como lo llamó Deleuze, era constructivo por la demanda de Wolfson a sus padres de hablar el yiddish entre ellos, que era su lengua de origen. No era, entonces, el inglés la lengua materna de su madre, pero ésta la “adopta” cuando a los 8 años vive una migración traumática desde Bielorrusia a EEUU. En este punto, Emiliano Del Campo ubica la forclusión de la lengua materna, el yiddish, por lo tanto (...) **su inglés es la lengua que quedó como síntoma(...)**, y esta segunda lengua(...) será un inglés diferente a la lengua inglesa”⁵.

Pero, sobre el final del libro, Wolfson parece haber ido más allá de este alivio momentáneo que experimentaba con la traducción. Produce un movimiento que le permite nombrarse de otra manera apareciendo con otra posición subjetiva que va, de nombrarse desde lo psicopatológico y con el impersonal “el esquizo...” o “el estudiante demente...”, a poder nombrarse como autor: “Si el autor debe pedir disculpas por lo escrito y hacer publicar este libro, lo hace a continuación”⁶.

Según PieraAulagnier, este libro le permite ser un sujeto que se enlaza con posibles interlocutores. En otra dirección, pero, también rescatando el pasaje de Wolfson, Emiliano Del Campo nombra a este particular género literario “escribir la locura”, distinto a la locura misma. Y destaca que, obviamente, no todos logran o pueden hacerlo.

Este libro fue escrito en francés y el autor prohibió su traducción al inglés. Su esperanza era poder algún día hablar y escuchar ese idioma. Pero, para poder hacerlo intentaba tomar las lenguas extranjeras para hacerlas suyas y volver al inglés de otra manera. Ese inglés, tal vez no le pertenecía más que viniendo de una madre que lo había “tomado” y no había y no había vuelto a hablar su lengua materna: lengua forcluida, pero que a Wolfson parecía ¿salvarlo?

Sabemos que el lenguaje es una exterioridad que preexiste y que le es ajeno a todo sujeto. Pero, algo de esa exterioridad debe hacerse propio y singular en el proceso de

³Auster, Paul, *Pista de despegue. Poemas y ensayos 1970-1979*, “Babel en Nueva York”, Ed. Anagrama, 1998, p.127

⁴Auster, Paul, *Ibid.*, p.128.

⁵Del Campo, Emiliano, “Los escritos de Wolfson (un esquizofrénico)”, en *Acheronta* Revista electrónica de Psicoanálisis y Cultura, Julio, 1999. El subrayado es mío.

⁶Aulagnier, Piera, *Un intérprete en buscade sentido*, “El sentido perdido o el ‘esquizo’ y la significación”, Ed. Siglo XXI, Méjico, 1994, p.319

subjetivación. Y este trabajo corresponde al sujeto. Trabajo psíquico que Wolfson intenta realizar para elaborar lo recibido enfermante en la escena de la lengua.

Por otro lado, podríamos pensar en lo que tiene de ‘extranjero’ la misma lengua materna. Dice Derrida: “No tengo más que una lengua, no es la mía” porque la lengua llamada materna es la lengua del otro. Aquí se pregunta si la lengua materna es poseedora o poseyente, y para él no habría una propiedad ni natural ni tampoco cada cual habita una lengua, sino que es ésta la que nos habita. La lengua materna nos toma.

Para Aulagnier, Wolfson toma las lenguas extranjeras porque no están contaminadas ni erotizadas por la voz materna. La lengua materna le impone significaciones violentas, únicas, en donde (...)” el sujeto no tiene derecho de ciudadanía en el campo lingüístico como ciudadano participante”⁷. La violencia que Aulagnier llama primaria es necesaria y constitutiva para que el grito se transforme en llamado y no en puro ruido. Pero esta violencia que sufre Wolfson (...)” representa un exceso perjudicial y nunca necesario para el funcionamiento el yo”⁸, es una apropiación de la actividad de pensamiento del otro.

Su madre trataba de (...)” reabsorber a su hijo en su espacio sonoro, de poseerlo y soldarlo a su cuerpo gracias a una malla de sonidos (...); Wolfson trataba (...) “de escapar de ese peligro y esa voz que lo fascinaba tan mortalmente como el canto de sirena fascinaba a los navegantes”. “De lo que él huye es de su propio deseo de perderse en el espacio materno”⁹

La función paterna parece ausente e inconsistente como para que el sujeto pueda prenderse y organizarse de otro modo, por lo que “Wolfson no puede hacerse heredero de ninguna lengua salvo de aquella que recibirá por ascendencia materna”¹⁰

Podríamos pensar que las lenguas extranjeras cumplen una función simbólica que terceriza la relación madre-hijo, posibilitando a Wolfson prenderse de ellas y separarse de lo enfermante de la voz materna. Obviamente que esa función simbólica no es de ninguna manera inherente a las lenguas extrajeras, en todo caso, es el trabajo que el sujeto puede hacer con ellas.

Si para acceder a la palabra, todo sujeto debe hacer cuerpo con la lengua, es decir, apropiársela, esto a Wolfson lo llevaba al incesto. Siguiendo el análisis de Emiliano Del Campo, el “procedimiento” lingüístico le permite producir una suplencia, un elemento nuevo, más precisamente, un significante nuevo, que debe operar como rasgo unario en el interior del inglés materno. Por ej., en la palabratree (árbol) la **r** y la **t** le habían resultado tan irritantes que golpeaban en su cabeza. Al no soportar las duplas de consonantes, instala

⁷Aulagnier, Piera, Op. Cit., p.327.

⁸Aulagnier, Piera, *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Cap.I “La actividad de representación, sus objetos y su meta”, Pto. 2: “El estado de encuentro y el concepto de violencia”, Amorrortu Ed., BsAs, p. 34.

⁹Aulagnier, P. *Un intérprete en busca de sentido*, p.333.

¹⁰Ibidem.

el siguiente tratamiento: introduce un fonema en dicha palabra inventa, así, el vocablo **tere** que no tiene significación y expulsa el sonido insoportable. Por lo tanto, el fonema introducido, destruye esa unión de consonantes. Del Campo destaca, además, que esta producción que Wolfson realiza en la letra, le permite hacer entrar en la misma fonemas inofensivos para el esquizo. Cito: (...) “el vocablo **tere**...vacío de significación, sigue las huellas del montaje presubjetivo de la pulsión: la expulsión de la sonoridad de los vocablos”¹¹

Si para Wolfson el francés aparece como posibilidad de movimientos subjetivos restitutos y como posibilidad de escritura- tanto psíquica como literaria- veamos, entonces, qué podría suceder con un grupo de niños que se encuentran con el idioma francés y portugués pensados como zona de juego.

Espacio de cultura: ¿pueden los niños hacer de las lenguas un juguete?

Retomando la hipótesis de este trabajo, si pensamos que puede haber producción de trazos en la relación que algunos sujetos pueden establecer con lenguas extranjeras, pensamos que la apertura de algunos niños hacia ellas podría remitir, según OctaveMannoni, al período de la infancia, anterior a los 2 años, en que existe una disposición particular para jugar con ellas. Esto es lo que hace el poeta con sus juegos con el lenguaje. Inteligencia lingüística, llama OctaveMannoni, a ese saber sobre las lenguas que tienen los niños pequeños. Para él, antes de esto, está el período siempre olvidado durante el cual uno aprende a hablar.

También, podemos pensar en los tiempos de constitución del yo, en que cada sujeto escucha la lengua instalándose más “libremente”, precisamente porque no se entiende aún el sentido de lo que se escucha y se registran fundamentalmente ciertas musicalidades. Se perciben los sonidos, las entonaciones, dejándose llevar por el ritmo que adquiere mayor pregnancia en aquellos primeros tiempos. Conocemos el ritmo antes que la palabra, apunta OctaveMannoni, por tanto, esa disposición y facilidad de algunos niños en asimilar una lengua extranjera supone, además, una despreocupación por aprender metódicamente la gramática y la sintaxis.

Sobre estas ideas se armó el dispositivo de lengua francesa y portuguesa, que ofertamos a los niños del barrio Santa Rosa.

Partimos de la premisa de considerar a la lengua extranjera como un objeto cultural a ofrecer, y así, despojarla de una valoración mercantil y pragmática en la que el mercado laboral la ubica. Esto nos permite, a su vez, recuperar la riqueza simbólica de la lengua extranjera como posibilitadora del despliegue de la propia lengua que es portadora de sentido.

¹¹ Del Campo, Emiliano, Op. cit.

La lengua extranjera podría ser, también, una vía para la expresión de la singularidad; de marcas y representaciones propias; de posibilidad de lazo: condiciones necesarias para el despliegue del proceso de subjetivación.

El otro punto importante para el armado del espacio fue el rescate de la función del jugar, no como una actividad más entre otras, sino como producción significativa: simbolizar una ausencia, una pérdida, fabricarse un cuerpo, elaborar situaciones traumáticas.

El espacio de cultura ofrecido en el Barrio Santa Rosa no fue pensado desde una perspectiva de aprendizaje formal de otras lenguas, sino como la apertura de Otra escena que habilitara a los niños para jugar con sonoridades y significantes desconocidos. Pensamos que este encuentro con las lenguas extranjeras podía posibilitar la producción de trazos y tal vez escrituras de tramos de la propia historia de cada uno.

Esta Otra escena permite al sujeto hacer un pasaje del plano de la realidad y lo sufriente al plano de producciones simbólicas y lúdicas, tanto singulares como colectivas. Como decía Freud en “El creador literario y el fantaseo”, el niño toma su juego muy en serio y, en este sentido, lo contrario del juego no es lo serio, sino la realidad. Siguiendo a Winnicott, el Espacio de cultura fue ofrecido como espacio transicional, es decir, como un espacio intermedio entre la realidad psíquica y la realidad externa. Este espacio era solidario del jugar como producción significativa, y con él, iba nuestra apuesta por la creatividad y la producción de otro tipo de lazos que permitan la sublimación de lo agresivo de lo pulsional. Los niños podrían, entonces, convertir un objeto que podía dañar en otro objeto ahora metafórico con el cual jugar solos o con otros.

En una oportunidad, un niño quería tirarle una tiza por la cabeza a una de las coordinadoras, cuando le preguntamos qué quería hacer, nos comenta que quería comprobar si la tiza podía quedar “ahí...ahí...en los rulos”, le pregunto ¿querés que quede atrapada?”, (sonríe): “quiero ver...”. Estuvo un rato calculando el tiro, se acercaba, se alejaba, me miraba de reojo como pidiéndome permiso, pero no tiraba. Y cuando lo hacía, movía el brazo suavemente como dibujando un semicírculo en el aire. Esta situación nos permitía pensar cuándo estos actos aparentemente agresivos están en función del Eros y el jugar y cuándo están en función del daño y la destrucción.

En otra oportunidad, uno de los chicos encontró un cuchillo y empezó a revolearlo, varias de las coordinadoras intervinieron, pero él no lo dejaba. Le propusimos un trato: que tuviera en la mano el cuchillo con la condición de que no se dañe ni dañe a otros. Cerramos el trato dándonos la mano. No pensamos que esto produjera algo, pero igualmente apostábamos a un pacto establecido entre dos, que delimitara lo permitido y posible a través de una pauta que lo contenga que ordene y lo habilite para tomar otros posibles lugares. Sin embargo, empieza a escuchar un juego en francés que consistía en dar vuelta cartas y nombrar lo que veían: animales y colores. Al escuchar las palabras en francés, algunos se reían y decían

que eran malas palabras. Ganaba el que nombrara en francés los animales que veía, quedándose con todas las cartas. Emilio se entusiasma tanto con poder nombrar esas imágenes que empieza a ganar. Pero, para jugar necesitaba velocidad para dar vuelta las cartas, y para eso era indispensable tener las manos libres. Es ahí donde abandona el cuchillo pidiéndole a la persona con la que había hecho el trato que por favor se lo tenga un rato. Finalmente ganó y se le hizo una “antiprenda”, un premio, tenía que darle un beso a alguien, a lo que pregunta: “¿A todas”?

En un principio, a los niños les resultaba dificultoso poder escuchar y escucharse en otros idiomas, y a nosotros también a ellos, inclusive en castellano. Generalmente, cada comienzo estaba marcado por cierto “desorden” que no parecía responder a algo que podría ser esperable en un grupo numeroso de niños. Más bien, se trascendía el desorden esperable o soportable apareciendo episodios de agresiones entre ellos, gritos, pedidos de diferentes objetos a las coordinadoras de manera por momentos masiva y donde también era necesario intervenir en escenas cuerpo a cuerpo entre ellos y con ellos. El grito producía incomodidad, aturdí, estando más cerca de la descarga y la agresión, de ahí que apuntáramos a que pudiera articularse en palabra o en alguna producción ficcional que permitiera pasar a Otra escena, al jugar.

Este pasaje del grito a la palabra, o de la agresión al jugar, se pudo ir instalando y, por momentos, las lenguas extranjeras se fueron recreando como juguetes. Los niños se pudieron servir de ellas para producir un dibujo o una dramatización teatral, es decir, trasponer lo que se escucha en portugués a otro plano que no sería necesariamente la palabra pronunciada que se escuchó. De a poco, comenzaron a jugar con la musicalidad de una lengua aparentemente extraña, a la que, supuestamente, no entendían, pero que, sin embargo, podían escuchar y reinventar según sus deseos y sus tiempos. En algún momento, podían pedirles a las coordinadoras del taller que hablaran en castellano, pero en otro tiempo, tal vez subjetivo e individual, a veces colectivo, les gritaban: “Ahora en francés!!”. Entrando y saliendo, de la lengua materna a la extranjera, se interesaban por la significación precisa de algún vocablo en francés o portugués y también inventaban frases mixturando dos idiomas. El jugar “entre lenguas” hacía aparecer lo singular de cada uno, a veces algún “malentendido” y con él, el humor, más allá de las formas gramaticales o semánticas adecuadas. Un niño preguntó, por ej., cómo se decía en francés “boca”, por “Boca Juniors” y armó la frase: “Yo soy de ‘Bouche”’.

Así fue, como en uno de los talleres, fuimos expectadores de una dramatización de una leyenda portuguesa que se les había relatado. La representó una niña, tal vez identificada con la protagonista a partir de la similitud sonora entre su nombre en castellano: Daiana y el de la indiecita: Naiá. Cuando se le hace notar esto: “qué parecidos que son los nombres”, se sorprende y decide subir a escena inventando otra historia, tal vez su propia leyenda. Ya no era la indiecita que al enamorarse de la luna moría, sino un personaje que iba y venía como desfilando en una pasarela, invitando con su mirada a que alguien se animara a

acompañarla en su juego. Los otros niños la miraban en silencio. Esta niña escucho un nombre en portugués que la remitió al nombre propio y lo puso a jugar en Otra escena. No conocemos las representaciones que ella ponía en juego, ya que no era el objetivo del taller, pero desplegó sonriendo una caminata en silencio al haber recreado sonidos, una historia, un espacio y un tiempo.

El ofertar una lengua extranjera como juguete no supone de antemano que los chicos la tomaran como tal, el juguete lo crearían o no ellos en el jugar mismo. Y, si bien, podían instalarse en el jugar con las lenguas, también notábamos que les resultaba aparentemente más placentero trabajar con las manos: aquí aparecía lo singular de un colectivo que pedía siempre papales y lápices para dibujar. Parecía ser más eficaz desde lo simbólico el pasaje por el Arte que el transitar la propia lengua o las extranjeras. Y esto se producía más allá de la propuesta de las coordinadoras de lenguas extranjeras. Fundamentalmente por la riqueza de las producciones que fueron apareciendo: utilización de distintos materiales en la hoja, distintas intensidades de colores, texturas, aparición de personajes creados por ellos. Como también, luego del relato de la leyenda en portugués, hubo una invitación a diseñar vestimentas indígenas. Más allá de los escasos materiales con los que contábamos: retazos de tela, piolines y papeles, los chicos se vistieron creando vinchas, brazaletes con flecos y sandalias.

En el espacio de escritura de arte ponían a trabajar todo su cuerpo-en sentido sublimatorio- para crear y no para golpear, ya que, los episodios de agresiones no eran muy frecuentes. Suponíamos que tenía que ver con el hecho de que la lengua tiene un nivel de abstracción más complejo, que no les requería el modelado o el dibujo o el collage.

Todo el espacio de cultura ofertado en el barrio oficiaba como terceridad, en este caso mediando entre algunos imperativos o ideales de disciplinamiento y adaptación de algunas instituciones escolares y la singularidad de los niños. Sabemos que los imperativos son mandatos que suponen la obediencia a la norma, a lo “normal” estipulado institucionalmente. Y, si bien, las normas deben existir- y sostenerse en función de un ordenamiento simbólico y de la posibilidad de que aparezca y circule el deseo- si esto se hace excesivo, estarían más cerca de los significantes del superyó que aplastan que de los significantes deseantes del sujeto. La consecuencia de esto es el borramiento de la diferencia entre los sujetos: todos “iguales” y disciplinados bajo las mismas normas.

Para terminar, más allá del trabajo psíquico singular que cada sujeto produzca con su lengua materna o extranjera, que dependerá de cada caso, valgan estos ejemplos que tienen como hilo conductor común la aparición de efectos restitutivos y de producción simbólica, para poder pensar un espacio diferente para ser explorado con los niños a partir de una propuesta de juego.

Noviembre de 2004

Referencias bibliográficas

---Deleuze, Gilles, *Crítica y clínica*, “Louis Wolfson o el procedimiento”, Ed. Anagrama, Barcelona, 1996.

---Lacan, Jacques, *Seminario II Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis*, Clase 15 “Del amor a la libido”, 20 de Mayo de 1964; CD-R Seminarios.

---Wolfson, Louis, *Le schizo et les langues*, Gallimard, 1970 (« El esquizo y las lenguas ». No hay traducción en español)

---Mannoni, Maud, *Amor, odio, separación. Reencontrarse con la lengua perdida de la infancia*, Ed. Nueva Visión, Bs. As., 1994.

---Mannoni, Octave, *Un comienzo que no termina. Transferencia, teoría, interpretación*. Paidós, México, 1992.

---Derrida, Jacques, *El monolingüismo del otro o la prótesis de origen*. Ed. Manantial, Bs As., 2002.

---Rodolfo Ricardo ___ *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*, Ed. Paidós, Bs As., 1996.

___ *Dibujos fuera del papel. De la caricia a la lecto-escritura.*, Ed.

Paidós, Bs As., 1999.

---Del Campo, Emiliano, *Acheronta. Revista electrónica de Psicoanálisis y cultura*, “Los escritos de Louis Wolfson (un esquizofrénico)”, Julio, 1999.

---Fontaine, Albert, *Revista Litoral 18/19: La implantación del significante en el cuerpo*, Ediciones de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis, Córdoba, Abril, 1995.

---Aulagnier, Piera, ___ *Un intérprete en busca de sentido*, Siglo XXI Ed., México, 1994.

___ *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*,

Amorrortu Ed., Bs As, Junio, 1997.