



**CONFLICTO Y SUBJETIVIDAD EN NIÑAS Y NIÑOS
DE UNA COMUNIDAD RURAL
UNA INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN EN
SITUACIONES DE ABANDONO Y PÉRDIDA
FAMILIARES**

*Conflict and subjectivity among children in a rural community
An investigation-intervention at conditions of abandonment and loss of
relatives*

Tiburcio Porfirio Pliego Ronces

Servicios Educativos Integrados al Estado de México, México
arquero77@live.com.mx

RESUMEN: En este trabajo presento las experiencias de niñas y niños de una comunidad rural en situaciones de juego que la investigación-intervención propuso para que hablaran de sus afectaciones en lo individual y en lo grupal. La producción subjetiva entendida como el conjunto de invenciones imaginarias que los sujetos realizan, a partir de afectaciones a su psique-cuerpo, está dada en un campo de relaciones donde el sujeto se coloca en situaciones dilemáticas o problemáticas, y en este sentido, la subjetividad subyace como una respuesta necesaria; es decir, busca traducirse en una enunciación porque la representación, que se ha construido desde lo singular en una relación conflictual, es necesario que se ancle a una cadena de significantes para que tenga cabida en lo simbólico, y de esta manera el sujeto instala vínculos que lo constituyen con referentes identitarios.

PALABRAS CLAVE: presencia-ausencia, subjetividad, conflicto, socialización, juego.



ABSTRACT: In this paper I present the experience lived by children in a rural community in settings of games suggested by the investigation-intervention, so that they speak about their nuisance in both individual and as a group. The subjective production defined as the ensemble of imaginary inventions that individuals build from a nuisance to their psyche-body, is given at a field of relationships where this individual is brought toward dilemmas or troubles; in this area, the subjectivity lies underneath as a necessary answer; that means, it is aimed to making a formulation because the setting built from a single basis in a controversial relationship, needs to be anchored to a chain of significant in order to fit in the symbolic field, and this way the subject makes up links which make him reach identifiable benchmarks.

KEYWORDS: presence-absence, subjectivity, conflict, socialization, game.

—

RESUM: En aquest treball presente les experiències de xiquetes i xiquets d'una comunitat rural en situacions de joc que la investigació-intervenció va proposar perquè parlaren de les seues afectacions en l'individual i en el grupal. La producció subjectiva entesa com el conjunt d'inversions imaginàries que els subjectes realitzen, a partir d'afectacions a la seua psique-cos, està donada en un camp de relacions on el subjecte es col·loca en situacions dilemàtiques o problemàtiques, i en aquest sentit, la subjectivitat subjau com una resposta necessària; és a dir, tracta de traduir-se en una enunciació perquè la representació, que s'ha construït des del singular en una relació conflictual, és necessari que s'ancore a una cadena de significants perquè tinga cabuda en el simbòlic, i d'aquesta manera el subjecte instal·la vincles que el constitueixen amb referents identitaris.

PARAULES CLAU: presencia-absència, subjectivitat, conflicte, socialització, joc.



Introducción

En este artículo muestro el trabajo de investigación-intervención con un grupo de escolares en su trayecto de segundo a cuarto año de la escuela primaria. Se realizó durante los años 2015 y 2018. La institución es de organización completa, significa que hay un grupo por cada grado y son alrededor de 125 en total. El grupo coparticipante de la intervención fueron 27 alumnos: 13 hombres y 14 mujeres, sus edades al inicio de la intervención estaban entre los 6 y 7 años de edad. La comunidad es considerada rural de acuerdo al Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. La población económicamente activa se dedica principalmente al comercio informal, también se emplean en fábricas como obreros, una mínima parte son profesionistas o se emplean en cargos públicos. Como parte de su organización social, eligen un comité delegacional para la representación cívica y otro para organizar las actividades relacionadas con el culto católico y sus fiestas patronales.

La investigación-intervención¹ es una perspectiva que indaga los procesos sociales y educativos en espacios instituidos en su devenir histórico. Algunas significaciones de la palabra intervención es que «[...] siempre nos coloca en medio de algo. En medio de dos tiempos, en medio de dos lugares o en medio de dos posiciones, intervenir y esta parte es complicada, es tomar partido es tomar una posición [...]» (Remedi, 2004, pp. 1-2) En este sentido, el interventor y los intervenidos, ponen en juego sus afectaciones comunes, que a diferencia de investigaciones tradicionalistas, esta postura responsabiliza a los sujetos participantes de su actuar y de su decir. En sus procesos de cambio, se revisan también las implicaciones éticas y políticas de este actuar y de sus maneras de enunciar, para hacer visible y modificable cuando es necesario, el discurso que los hace sujetos.

Bajo esta consideración, se entiende la investigación-intervención educativa no como un medio asistencialista, que se suma a la organización institucional, sino como una manera de indagar tanto en lo instituido como en lo que se va instituyendo, en la medida en que los sujetos se permiten decir su

1. La perspectiva de investigación-intervención es trabajada en el Doctorado en Investigación e Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Sede Cuernavaca desde el proyecto internacional: Investigación e Intervención educativa comparada México-España-Argentina (MEXESPARG).



palabra y hacer uso de sus cuerpos para poner en reflexión sus vivencias; de lo cual se desprende que, tanto los sujetos intervenidos como el interventor, actualizan sus saberes sobre ellos mismos y sobre el mundo.

La subjetividad que se produce en el campo de lo individual tiene su génesis en las representaciones sociales. El sujeto genera mimesis gracias a los vínculos que lo constituyen en un proceso de socialización. En su trayecto de vida hace uso de disposiciones que lo anclan a referentes comunes. «Lo *común* es la sustancia psíquica que une a quienes son miembros de un vínculo, cualquiera que sea su configuración». (Kaës, 2010, p. 69). Pero estos referentes «[...] nunca pueden representar al sujeto completamente en la medida en que siempre hay un excedente que escapa a la representación» (Herrera, 2008, p. 40).

Esto significa que hay una resistencia que puede hacerse manifiesta con enojo, frustración, fatiga, u otras situaciones que la psique-cuerpo no está dispuesta a soportar. Mediante estas expresiones se establecen los límites que de alguna manera se habían perdido o desdibujado; así que en las relaciones que los sujetos sostienen, demandan un lugar, un reconocimiento que es el espacio propio del que de alguna manera se le ha dislocado.

Ana María Fernández refiere el término: *producción de subjetividad* como «[...] proceso, como devenir en permanente transformación y no como algo ya dado. Presenta el desafío de pensar la articulación entre los modos sociales de sujeción y su resto no sujetado» (Fernández, 2011, p. 4). Bajo esta idea de lo indefinido y de la multiplicidad de experiencias que pueden suceder en una intervención, estuvo puesto el ángulo de la subjetividad en los niños y niñas, a espera de lo que pudiera emerger en las situaciones de juego.

Aunque siempre hay objetos de pensamiento que quedan como un resto, sin significarse en cualquier relación, es decir, sin la capacidad para representarse en lo inmediato que la vida corriente nos ofrece, estos objetos van quedando en latencia como marcas y huellas que pueden llegar a hacerse visibles como líneas de fuga y no entran al campo del significado hasta que el sujeto busca y encuentra formas de anclarlos dándoles estructura de significación para poder ser nombradas o por lo menos que tengan cabida en un campo de significación lo suficientemente estable para que el sujeto reconfigure o



modifique sus vínculos y en este sentido pueda dar cuenta de sus formas existenciales en relación con los otros.

Las *líneas de fuga*, idea que retomé de Pereyra (2014) en su análisis *deleuziano*, invita a mirar los objetos de investigación como dispositivos en lugar de establecimientos. «Deleuze propone en su lugar que el dispositivo es un conjunto multilineal de instancias, conformado por las líneas de sedimentación, que tienen que ver con lo instituido, lo normativo, lo estratificado, lo dado por sentado, o lo determinado por consenso, y las líneas de fuga, que consisten en los momentos de creatividad, fisura, fractura de lo conocido o naturalizado, o en la actualización de dichos problemas» (p. 2).

Esto es importante porque aquellas situaciones de conflicto que atravesaban la subjetividad de los niños y las niñas estaban tensionando sus relaciones de convivencia en los espacios instituidos y metodológicamente fue necesario abordar lo conflictual no como algo causante de daño por estar fuera de la norma sino como un elemento para ser revisado desde la producción subjetiva. Lo conflictual alude a lo que el sujeto vive en sus relaciones y está atravesado por las tensiones que se producen entre lo que el grupo espera de él y lo que su propio deseo le provoca. Freud advierte un conflicto que puede suceder entre el yo y el ideal: «[...] la oposición entre lo real y lo psíquico, el mundo exterior y el mundo interior» (Freud, 1923, p. 38). A diferencia de otras miradas de investigación que abordan el conflicto como algo anómalo, para esta indagatoria el conflicto se vio como una afectación a los procesos psíquicos y socioculturales de las niñas y niños en situaciones de convivencia escolar.

Ligado a lo anterior, consideré la subjetividad como un campo de atravesamientos de la red simbólica que instala pautas de actuación y aunque dejan un resto sin totalizar o significar, está siempre presente como modalidad subjetivadora que vincula a los sujetos a formas arbitrarias establecidas como señala Anzaldúa y/o «[...] la subjetividad no es producto exclusivo del sujeto, más bien el sujeto mismo es constituido por un proceso siempre abierto de subjetivación» (Anzaldúa y/o, 2005, p. 18).

La reconstrucción de esta producción subjetiva, al igual que las anteriores categorías de análisis, la realicé a través de una línea del tiempo con enunciaciones teóricas articulados a las *enunciaciones clave* de los sujetos, llamadas



clave porque a lo largo de la intervención los niños y niñas fueron haciendo uso de un discurso, que bajo la indagatoria de subjetividad, estas enunciaci-ones mostraron marcas y huellas de tipo: presencia-ausencia, de reparación de daño, subjetividades ligadas al deseo.

Subjetividades ligadas a la presencia-ausencia

La presencia-ausencia que deviene como producción subjetiva encarna manifestaciones de los cuerpos y del conjunto de emociones, sentimientos y deseos, que configuran vínculos con *el otro*, y en esta configuración vincular se arman representaciones que van desde lo singular a lo colectivo y vice-versa.

Una de las primeras tensiones que se revisaron fueron las de subjetividades ligadas a la presencia-ausencia de los seres que fundan el vínculo afectivo y amoroso, se construye también en un devenir que se va diferenciando de otros vínculos. Este devenir acontece por la experiencia de los sujetos y sus relaciones. La dimensión *deseante* articula la subjetividad y las condiciones sociales de tal manera que la simultaneidad de los procesos de sujeción y de subjetivación tienen cabida en el campo de las relaciones donde el sujeto diferencia lo que su propia experiencia lo lleva a sentir como algo distinto a lo que la regulación social le significa y que sólo son vivencias repetitivas, cuyo vínculo amoroso y primario le da estructura fundacional.

Algo importante a resaltar en este análisis de la subjetividad presen-cia-ausencia son las trayectorias del vínculo amoroso. El deseo, como parte constitutiva del yo, hace retornar a lo que se funda como estructura primaria. Esto significa que lo que sostiene al sujeto como dependencia primaria son las relaciones con la madre, padre, hermanos y más adelante aquellos con quienes establece vínculos y en estas trayectorias va dejando un historial de pérdidas y vinculaciones que no es sino con lo conflictual y su enunciación que puede dar cuenta de ello.

En la articulación de lo conflictual con la subjetividad de tipo presen-cia-ausencia, puedo dar cuenta también de las múltiples inscripciones a los lazos sociales que se convierten en instrumento del sometimiento. En este



sentido el poder que se repliega de la relación con el otro se vuelve contra sí mismo, le devuelve el reflejo y arma una estructura que sostiene la relación vincular.

En la vivencia de la intervención, *dibuja a tu familia*, los alumnos armaron subjetividades de tipo presencia-ausencia. De ello, resalto la experiencia de Daniela y Brenda (primas hermanas), la primera, al darse cuenta de que su compañera dibujó las figuras de madre, padre y hermanos, hizo la función de porta-síntoma, al señalar que estaba dibujando a su mamá y ya no vivía con ella; Brenda respondió: «¡Ah, sí es cierto, se me olvidó!». De lo que hago observar es que a partir de una actividad proyectiva, el sujeto es capaz de dar cuenta de sus afectaciones y a la vez sublimar un deseo donde lo que se busca es un reconocimiento del vínculo amoroso que en esas circunstancias la niña sufría por la ausencia de la madre.

Por otra parte, el dibujo que realizó operó como soporte imaginario del deseo que no encontraba significación en la realidad inmediata, sino que mediante el ejercicio de dibujar, y lo que su prima enunció como ausencia, puso en conflicto el *darse cuenta* de que su presencia es imaginaria, lo que la hizo retornar a la realidad inmediata con nuevos significantes que se siguieron trabajando a lo largo de la intervención, desplegando una multiplicidad de acontecimientos, de los cuales vale la pena traer a cuenta el papel del padre de Brenda, quien por mucho tiempo se había negado a que sus hijos participaran en actividades relacionadas con el día de la madre, incluso no permitía que la madre visitara a sus hijos, hasta que tomó la decisión de no seguir negando porque consideraba de alguna manera, esa afectación no lo desbordaba. En una ocasión Brenda bailó en un festival donde su madre estuvo presente, esto la puso muy nerviosa al principio, pero después se sintió con mucha alegría. Esto que aconteció como extensión de los procesos grupales, le denomino resonancias de la intervención, son búsquedas de reconocimiento que interpelan a los padres de familia en tanto son los corresponsables de la educación de las niñas y niños.

Otra situación que develó la subjetividad ausencia-presencia fue la de Oscar, quien en la actividad de la *ronda de los muñecos* pudo inventar la historia de una familia, en la que su padre (fallecido unos meses antes) aparece como el que se encarga de su hijo, lo lleva a la escuela de fútbol, cuando



regresa a casa platica con él acerca de su trabajo. De lo cual se desprende que aquéllas experiencias dolorosas, sufribles (y a veces no *llorables*), dejan marcas que en otros escenarios van a encontrar cauce porque son espacios para que eso que no era aceptable y tolerable, ahora restaure su sentido por la vía metafórica.

Ausencia real y presencia ambivalente

Las anteriores modalidades de producción subjetiva encarnan un historial de vinculaciones y pérdidas. Las primeras se juegan entre la falta que se produce por la ausencia de un ser querido por situación de fallecimiento o separación de los padres y la representación que se genera al experimentar esta no-presencia. El conjunto de pérdidas que el sujeto experimenta, hacen que el yo vaya constituyéndose al ser objeto de sí mismo y vinculándose con otros objetos de formas distintas.

Una ausencia real y a la vez presencia ambivalente es lo que el sujeto vive en esta misma dimensión social-familiar. La intervención puso en evidencia lo que las niñas y niños en situación de juego hablaron sobre la ausencia de los padres y lo que viven cuando por razones de trabajo, no están en casa. Una niña comentó: «Los domingos se va a vender...me dice que escombre para que cuando llegue ya esté la casa escombrada».

Estos acontecimientos de la vida diaria tienen efectos importantes en las relaciones de las niñas y niños en la escuela, porque viven un conflicto que emerge entre el imaginario social de padre o madre y su propia representación del vínculo amoroso que no sostiene el ideal del yo, es decir, la contradicción entre los ámbitos psíquico y social se vive porque en el primero conviven las fantasías originadas por una presencia difícil de olvidar, pero lo que acontece en el plano de lo simbólico pasa sin ser significado, es lo externo, difícil de registrar en la instancia del yo, por lo tanto no aparece como conflictual y en este sentido, un niño o niña que sufre la ausencia de la madre o padre por estas condiciones de trabajo, pospone sus formas de relación-afectación con el Otro, porque sus afectos están de alguna manera desvinculados, mani-



fiestos como un continuo lugar de desaparición. Butler explica estos procesos psíquicos desde la dialéctica del amo y esclavo:

No tiene ningún control sobre aquello a lo que imprime su nombre ni sobre los propósitos a los que pretende estampar su nombre. Su firma es un acto de autoborrado: lee que la firma es suya, que lo que es irreductiblemente suyo es su propia desaparición y que esta desaparición es provocada por otro —es decir, que se trata de una forma socialmente impuesta de autoborrado. (Butler, 2014, p. 52)

Entonces la presencia de la madre o padre es un continuo autoborrado en el sentido de que el niño o niña endosa a nombre del padre o madre lo que sucede en su vida psíquica y social, o algo que está siendo borrado a la espera de que algo pase. Una presencia amorosa cercana, produce satisfacción, equilibrio, gozo y todas las particularidades que un cuerpo pueda experimentar ante esa presencia con rostro y palabras de aliento. ¿Será acaso este acto de autoborrado en los niños y niñas lo que configura una subjetividad de abandono y refuerzo de la autonomía primaria cuando aprendieron a que la madre no es coextensiva de su cuerpo?, ¿cómo se configura el deseo a partir de la ambivalencia que produce la falta y a la vez la presencia virtual del ser amado?

Una consecuencia en el campo de lo social es que la estructura psíquica no tiene el registro de lo que significa el acompañamiento del otro, esto es evidente en los primeros años escolares, donde hay un requerimiento fuerte de aprendizaje sobre la lectura y la escritura. Hay un tránsito importante entre no saber leer y tener dominio de las configuraciones simbólicas del lenguaje y en este sentido, el niño o la niña puede sentir angustia en los ciclos escolares posteriores porque está desmedida la configuración de la demanda y los propios deseos. El simple deseo de escribir para alguien y aunque la escritura devenga impersonal, de cualquier forma el sujeto se coloca con un saber y un poder que atraviesa su singularidad.

Lo conflictual en las relaciones de las niñas y niños articulada con el deseo deviene pues, de una presencia impersonal que invita a escribir, pero no en nombre propio, es común ver en los alumnos que escriben mensajitos como: «dice N. que le gustas; dice N. que quiere contigo». Esta forma de escribir para el otro significa la asunción de un deseo y a su vez su desenlace. «Si el yo



se compone de identificaciones, y la identificación es el desenlace del deseo, entonces el yo sería el residuo del deseo, el efecto de una serie de incorporaciones [...]» (Butler, 2014, p. 116).

Dentro de las identificaciones que el grupo sostenía, había una socialidad de carácter hostil con enunciaciones que armaban cadenas asociativas de orden pulsional y cuerpos aislados, orientados por el no querer participar en lo que el grupo demandaba. Esta dificultad de no poder posicionarse como el sujeto de la enunciación en la relación grupal, estaba siendo problemático en una subjetividad atravesada por presencias ambivalentes y contradictorias de situaciones que la biografía grupal iba sosteniendo.

Para este caso la intervención operó como espacio de intercambio de *eso que me pasa*, de lo que se puede nombrar y poner en común. Fue mediante el juego que se desplegaron otras formas de verse en el grupo. En relación a las figuras de madre o padre en el juego de la familia, las niñas y niños comentaron: «Mi mamá me consiente». «Mi mamá es buena porque me compra dulces y mala porque me pega». «Mi mamá me regaña, mi papá me compra cosas». «Mi papá me pega muy fuerte porque no obedezco». «Mi papá me carga para tomar una fruta».

Con estas enunciaciones que los niños fueron poniendo en común se releva una modalidad subjetiva de efectos contradictorios y ambivalentes que se articula con los imaginarios y las formas simbólicas que se instalan en las niñas y niños. Lo que acontece y pasa a la experiencia es un vínculo que se instala de forma conflictual porque sostiene el deseo y a la vez se busca renunciar a lo que afecta en más medida.

Subjetividades de reparación de daño

Durante el proceso de investigación-intervención, las niñas y niños jugaron en pequeños grupos donde dramatizaban a su familia, mostraban formas ritualizadas como llevar a los hijos a la escuela, hacer la comida, sentarse en la mesa, ayudarle al niño con las tareas, dormirse, levantarse. Casi al final de la actividad, dos niños entraron en discusión por una moneda que



se le cae a Isis y Jorge aprovecha para levantarla y decirle que no se la va a entregar.

Esto ocasionó que Isis propinara una patada por debajo de la mesa y le dijera dos groserías. Uno exigía la reparación de daño, mediante un reconocimiento que no se dio hasta después de un tiempo donde cada uno propuso qué se debería hacer, quien resultó afectado por la violencia física, señaló que el otro, le tendría que dar tres disculpas, una por el puntapié que le dio debajo de la mesa y dos por las dos groserías verbales que hirieron su subjetividad anclada a los modos de inscripción a los códigos grupales que se instituyen en el grupo: no decir groserías, respetarse, ayuda mutua. Las tres ofensas hacen una especie de deuda moral, que se exige que queden saldadas, que está rompiendo con los códigos. El otro no tenía el registro de que el golpe y las groserías afectaban al otro de tal manera que su disculpa está significando cierta ganancia en el terreno de la hospitalidad grupal.

La producción subjetiva de reparación de daño en el ejemplo anterior de los niños en situación de conflicto, se dimensionó por una parte en una demanda de restauración del vínculo; *yo te perdono y somos amigos*. Esto se visualizó en otras situaciones donde las niñas y los niños hicieron alusión a esta posibilidad de relajar la tensión en situaciones conflictivas mediante la exigencia del reconocimiento mutuo atravesado por los códigos grupales que son elementos que surgen de entre la necesidad de relacionarse y la demanda que opera bajo las reglas que los propios niños instauran.

Otra modalidad subjetiva que coexiste entre la subjetividad de quien exige reparación de daño y la subjetividad de quien acepta ser perdonado, es la que se deriva del deseo; esta *subjetividad deseante* aparece como condición de posibilidad ante lo que se presupone que hay que restituir. El deseo en esta producción subjetiva opera como eje potenciador porque habilita de alguna manera las condiciones para que las relaciones tengan lugar sin que el conflicto deje de existir. Su existencia queda en otro plano, en estado de latencia. Mientras los sujetos se inscriben en esta relación con las consecuencias que implica: estar a la defensiva y construir alianzas contra lo que se considera una amenaza. Esto asegura que la relación sea posible y por otra parte implica que las formas de mirarse vayan cambiando en la medida en que la experiencia advenga con nuevas significaciones.



Lo anterior quedó evidenciado en la actividad de intervención: *dibujo entre dos*. Julio elige a Damián para este juego; Damián por su parte, pone en consideración otras ocasiones donde Julio ha sido hostil con él y su prima: «Yo sí quiero jugar con él pero que no moleste a mi prima, porque yo la defiendo». El enunciado deja ver la *subjetividad deseante* en varios ángulos. Hay una parte que se constituye en la posibilidad; en este caso, se pone en juego el anhelo vincular de quien es afectado por la distancia producida muchas veces por la dinámica escolar que socava las relaciones al distinguir entre «buenos y malos alumnos». El sujeto distanciado busca restituirse, para lo cual, propone a alguien que le representa algo.

En esta puesta en común, los niños asumen dentro del juego una responsabilidad en una especie de contrato. En esta relación de juego, uno de ellos asume que el otro es deudor; por lo tanto el acto de socialidad tiene efectos importantes para los dos. Ambos hacen avanzar la relación con un sentido de continuidad que le otorga el mismo contrato. Al final de la actividad les pregunté acerca de su dibujo: «¿Cómo se pusieron de acuerdo?, ¿quién inició dibujando?». Damián respondió verbalmente a las preguntas y Julio sólo escuchaba; cuando le pregunté: ¿Por qué había elegido a Damián como compañero de juego? Sólo sonrió, se metió debajo de la mesa y después se alejó.

Toda esta escena habla de las posibilidades de jugar con las formas simbólicas e imaginarias que los alumnos han incorporado en sus relaciones, donde la actividad lúdica permite que se apalabre el deseo, que habla de «[...] algo que todavía no es [...] es lo que caracteriza la conciencia de sí, que siempre quiere devenir otra, diferente de la que fue en su pasado [...]» (Rabinovich, 1993, p. 23).

Desde esta perspectiva deseante del sujeto, también podemos pensar la subjetividad desde su sentido de contradicción, que se da entre el orden social y la individualidad que se genera con independencia a las leyes sociales. «Mi ser incluye mi existencia finita lo mismo que algo infinito, aquello que no es determinado. Estas dos facetas de la existencia humana constituyen la contradicción de las relaciones. Soy independiente del orden social finito, y también estoy con éste en una relación de determinación recíproca» (Zlavoij, 2010, p. 89). ¿Cómo vivieron las niñas y los niños esta experiencia de contradicción en una subjetividad que es producida en el campo de lo individual y a la vez,



se produce desde el imaginario del deber ser, como una modalidad subjetivadora como condición de pertenencia social?

Una aproximación a esta interrogante puede ser desde el sentimiento de culpa, como condición que hace posible que la relación se establezca por mediación de una especie de contrato donde el sujeto está condicionado por una subjetividad producida por el deber ser, donde el deudor internaliza la culpabilidad y un deseo de reparación de daño: «Porque el castigo es placentero y la imposición del daño se interpreta como una seducción hacia la vida» (Butler, 2014, p. 85).

En la experiencia de los niños, identifiqué tres momentos de afectación mutua de los deseos y la conflictividad inherente al proceso de *socialidad*: *el antes*, donde el deseo opera como ligadura de una promesa que sostiene el acto de jugar; *en el proceso* de este juego, están las inmediaciones corporales que se hacen presentes y vinculan el deseo (la pulsión) investido por las identificaciones logradas cuando se acepta el contrato que se presupone ha incumplido; y, *al final* del juego, el sujeto deudor asume una condición de sujeción.

Desde esta posibilidad de enunciar, el sujeto hace uso de formas simbólicas que lo anclan a una realidad donde la subjetividad puede estar de alguna manera condicionada por la regulación social. En este sentido, el sujeto se narra a sí mismo y en este acto de narrar va poniéndose en acto, es como anticiparse a una realidad que ya está construida como un efecto cinematográfico, donde los personajes idean una trama que en la siguiente escena ya está sucediendo y simultáneamente está siendo narrada por ellos mismos.

En este punto, el lenguaje construido en lo social, es lo que colabora de alguna manera para que la subordinación tenga efectos de sujeción y la manera en que el sujeto se vincula a lo instituido, porque por una parte está lo que psíquicamente es soportable y en ese sentido el sujeto se sostiene con una estructura simbólica que anuda sus deseos y lo conflictual no aparece, aunque también está de por medio una pérdida no reconocible hasta que sucede el intercambio que rompe con la regla. En el ejemplo que da Althusser (2003) el policía hace un llamado que es reconocido por el sujeto y acepta lo que se le impone, pero también cabría preguntarse ¿qué puede suceder cuando esa voz no es aceptada?, y en ese sentido el sujeto se coloca en el lugar de la renuncia que se hace verificable en la disidencia.



Veamos esto en el intercambio de los niños donde juegan a los helados. Hay una pregunta de por medio: ¿Qué pasaría si no hubiera helados, de ningún sabor? Algunos niños se sienten interpelados por esta cuestión y responden: «Nos enojamos porque no hay, llamamos a la policía para que nos dé el helado». De lo que hago observar es que, en la posibilidad de enunciar se inscribe el sentido de autoridad. Más adelante los niños trabajan con la idea de posibilidad que subjetivamente se colectiviza. Es en este punto donde se visibiliza conceptualmente la dimensión subjetiva de la política, la dimensión política de la subjetividad (Fernández, 2013) y una tercera que nace de la relación entre ambas, y es la dimensión subjetiva del deseo.

Para esta dimensión, conviene traer a cuenta la fórmula Lacaniana donde se diferencia el deseo de entre la necesidad y la demanda:

El deseo nace de la separación entre necesidad y demanda; es irreductible a la necesidad, puesto que en su origen no es relación con un objeto real, independiente del sujeto, sino con la fantasía; es irreductible a la demanda, por cuanto intenta imponerse sin tener en cuenta el lenguaje y el inconsciente del otro, y exige ser reconocido absolutamente por él. (Laplanche y/o., 1996, p. 91)

Esta forma de concebir el deseo lo que hago observar es que se va estructurando psíquicamente como subjetivo tiene como antelación una demanda que es reconocible y aceptada, pero que a su vez coexiste con estructuras de deseo que siempre ponen en tensión dichas demandas. Para Lacan, un sujeto es lo que un significante representa ante otro significante. «Por lo tanto, un significante solo, aislado, no puede nunca representar al sujeto. Desde este ángulo, el sujeto está barrado, es el producto de esta división». (Rabinovich, 1993, p. 32). El orden simbólico queda de alguna manera sedimentado en tanto no haya una representación que lo signifique. Lo que sí se distingue es una relación de fuerzas que actúan como resonancias, las cuáles pueden producir efectos de desplazamiento o clivaje pero que no se traducen en enunciacines y por lo tanto no aterrizan en el plano de la conciencia.

Lo que nos hace sujetos es estar ligados a un modo de existencia en el que opera un orden simbólico, las pautas y los modos de inscripción que nos instituyen y deconstituyen son a condición de que «[...] estén gobernados por una lógica simbólica o reiterativa, una lógica que es inmaterial» (Butler, 2014, p. 140). De lo contrario, los rituales no producen sujetos, sino subjetividad,



que corresponde a ese resto que no se adhiere al conjunto de significaciones imaginarias y simbólicas.

Consideraciones finales

La investigación-intervención abrió el campo de lo emergente, es decir demandas que las niñas y niños develaron en situación de juego. A diferencia de los encargos que son exigencias sociales, las demandas tienen que ver con las situaciones de deseo que atraviesan lo conflictual en las relaciones y sus procesos de subjetivación. Es decir, la indagatoria develó no solamente los sentidos explícitos y los actos que causaban conflictos que se armaron en lo común y compartido que el grupo sostenía, sino que dejó ver un resto, entendido como todo aquello que queda latente y sin significar en el proceso de socialización.

Esta mirada de investigación-intervención, coloca a los sujetos en situación conflictiva, porque ellos deciden cómo cambian o modifican los vínculos que los sostienen. Esta condición de las niñas y niños que viven el abandono de las madres o padres por cuestiones laborales o la pérdida sufrida por fallecimiento, muchas veces los hace vulnerables y sus afectaciones requieren de la comprensión de sus maestros para ir reconociendo la necesidad de espacios para trabajar estos temas y también, reconocer en qué medida estamos implicados en sus problemáticas, es decir muchas veces la narrativa de los niños y niñas y de los adultos, está atravesada por los mismos significantes. En palabras de Judith Butler, «[...] tenemos que salir de la perspectiva narrativa de la unilateralidad [...] para considerar el modo como nuestra vida está profundamente relacionada con la vida de los otros» (Butler, 2006, p. 32).

Por otra parte, es interesante cómo las niñas y los niños pusieron en común sus afectaciones desde el juego como recurso de indagación, que hizo circular la palabra y con la palabra, el deseo, pues: «Con el lenguaje se interrumpen goces, pero también con el lenguaje se introducen goces que no se interrumpen: los goces pulsionales, cuya gramática se nutre con palabras» (Flesler, Alba, 2007, p. 27). El deseo tiene cabida en el juego mediante lo simbólico, hay una separación que permite distinguir lo pulsional y su inves-



tidura. El ejemplo de un niño que se atrevió a decir: «Quiero jugar con él», habla claramente de cómo se va invistiendo el deseo en las relaciones diarias. El trabajo de investigación-intervención estuvo enfocado a que las relaciones que producían conflicto se resignificaran mediante la experiencia del juego y que se reconocieran tanto los goces que produce la presencia de los unos con los otros como las tensiones que genera una ausencia causa del deseo.

Con estas consideraciones puedo señalar la importancia del reconocimiento de una subjetividad atravesada por lo conflictual y en este entendido, la investigación-intervención puede ir más allá del espacio escolar para que las madres y padres se involucren con mayor conciencia en los significados que produce el abandono de las niñas y niños, quienes al no tener el soporte psíquico de un acompañamiento, sufren muchas veces la soledad y hasta cierta culpabilidad que los puede llevar a una repetición de actos que agredan a sus compañeros como impulso de ese mismo sentimiento de culpa.

Referencias

- ALTHUSSER, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan. Argentina: Nueva Visión.
- ANZALDÚA, R. y RAMÍREZ (2005). *Subjetividad y relación educativa*. México: UAM-Azcapotzalco.
- BUTLER, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Argentina: Paidós.
- BUTLER, J. (2014). *Mecanismos psíquicos del poder*. España: Cátedra.
- FERNÁNDEZ, A. M. (2013). *Jóvenes de vidas grises: psicoanálisis y biopolíticas*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ, A. M. et al. (2011). *Política y subjetividad*. Buenos Aires: Biblos.
- FLESLER, A. (2007). *El niño en análisis y el lugar de los padres*. Argentina: Paidós.
- FREUD, S. (1923). *El Yo y el Ello*. Argentina: Amorrortu.
- HERRERA, R. (2008). *Poética del psicoanálisis*. México: Siglo XXI.
- KAËS, R. (2010). *Un singular plural*. Argentina: Amorrortu.



- LAPLANCHE, J. et al.** (1996). Diccionario de psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.
- PEREYRA, G.** (2014). Dispositivos y pensamiento crítico. Algunas advertencias metodológicas. En Programas de Posgrado: Doctorado Regional en Investigación e Intervención Educativa y Maestría en Educación. Campo: Desarrollo e Innovación Educativa. Conferencia llevada a cabo con motivo del 35 aniversario de la Universidad Pedagógica Nacional, Cuernavaca, Morelos, México.
- RABINOVICH, D.** (1993). La angustia y el deseo del otro. Argentina: Manantial.
- REMEDI, E.** (2004). Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, celebrada del 28 de marzo al 2 de abril de 2004 en el Hotel Cibeles. México, DF.
- ZLAVOJ, Z.** (2010). Lacan. Los interlocutores mudos. España: AKAL.

