



## PROBLEMAS DE ADAPTACION. CRITERIOS DE SALUD

### **0. INTRODUCCION.-**

A menudo, no somos ni educadores ni curadores, pero la vida nos fuerza a ese papel. En la crianza, participamos de ambos procesos. Mejor o peor. Sin saber muy bien cómo lo hacemos. Desde lo que nos enseña la sociedad en la que vivimos o desde lo que familiar, comunitariamente nos es próximo. Curamos y enseñamos desde nuestra abundancia o desde nuestra carencia. No se puede hacer otra cosa. Porque conseguir que un niño crezca, se organice representa participar en la aventura de la identidad y la identificación, de la salud y del saber. Y desde ahí se plantea nuestro problema: ¿Qué se quiere decir, cuando decimos de un niño que tiene problemas de adaptación escolar, comunitaria, social o familiar? Un fracaso escolar o un derrumbe psicossomático pueden ser tan manifestativos de la inadaptación como una enuresis o encopresis tardía. Aunque, por otra parte, una mala adaptación puede ser frecuentemente un índice contradictorio de salud.

### **1. CONFUSIONES.-**

Con todo, hay expresiones equívocas. ¿Qué significa "adaptarse"? Una familia en crisis, una sociedad marginal, una escuela desligada de la realidad sociocultural del niño, una fábrica explotadora no parecen plantearnos problemas: el niño no puede adaptarse, porque hay factores que predisponen su articulación dificultosa. Con lo que parece que el tema se resuelve. Sin embargo, el tema aparece tanto más inquietante cuando el fracaso del niño se da en condiciones "normalizadas": una familia como cualquier otra, una escuela con profesionales competentes, una comunidad sin un índice excesivo de peligrosidad social. Entonces, cuando el niño plantea problemas de adaptación, ¿Qué ocurre que pueda justificarlo?.

### **2. NUESTRO MODELO.-**

Nuestro trabajo quiere fundarse en un reconocimiento sistémico: nunca podemos ver al niño aislado de su familia, a ésta independiente de los microgrupos sociales con los cuales interactúa y, a todos, en su interdependencia reciproca con la comunidad y sociedad de la que forman parte. Entonces, cuando nos encontramos con un niño que presenta problemas de adaptación nos planteamos una serie de preguntas que forman parte tanto de lo que le puede pasar al niño como de lo que nos servimos nosotros, para acceder a él.

- a) ansiedad y conflictiva latente*
- b) modelo de aprendizaje cuestionado (discriminación, contextualización, evaluación, autovalidación)*
- c) simetría vs asimetría*
- d) proceso vs estatismo*
- e) aprendizaje vs estereotipo*



*f) diálogo vs monólogo*

*g) alteridad vs egocentrismo*

Por el momento, vamos a examinar con más cuidado desde c a g y ello tanto por razones de exposición como porque, por definición, la intervención parece que ya evalúa a y que será el proceso concluyente lo que nos permita llegar a b. En todo caso, pensamos que esta exposición puede ganar pedagógicamente, si efectuamos desde c a g.

### **3. SIMETRÍA VERSUS ASIMETRÍA.-**

Si nos consideramos educadores o cuidadores, respecto a padres y niño desadaptado llegamos a una conclusión: estamos en una relación de igualdad respecto de un sistema alienante y que nos determina obligadamente. Si queremos establecer un nuevo tipo de relaciones con ese marco sociocultural amenazador, tenemos que ser capaces de intentar un diálogo que pueda permitirnos incidir sobre esa realidad amenazante. Como técnicos, sin embargo, nosotros somos instrumentos que ayudan a construir un diálogo de manera que se llegue a restaurar efectivamente una acción / reflexión. Que dialogando conmigo ellos aprendan a dialogar con ellos mismos y que yo aprenda a dialogar conmigo y con el otro.

#### **4.**

Pero esto implica el encuentro, las situaciones, el desgaste de los estereotipos. Nosotros intentamos que ellos se comprometan en reconocerse como sujetos activos. Porque sólo desde ahí será posible que se dé ese reconocimiento entre ellos mismos. Por otra parte, esto representa la comprensión de que cada grupo y cada individuo de ese grupo necesita un pattern de identificación, de reconocimiento, de desarrollo, de transformación.

### **5. PROCESO VERSUS ESTATISMO.-**

Todo grupo es un entramado histórico sociocultural y lo es también todo individuo. Esto significa que todo microgrupo es un sistema de procesos y que un niño es un haz de complejos procesos. Una familia, la escuela, un barrio necesitan redefinir continuamente su tarea, organizarse de acuerdo a sus objetivos cambiantes, responder a la vida que es el movimiento. Motivar es mover, sacar de la rutina y, además, llegar a percibirlo, porque en eso consiste estar vivo.

#### **6.**

En todo grupo, la percepción del cambio y de sus procesos es un eje de ansiedades. Sentir la vida, pero



también la inminencia de la separación y, por lo tanto, de la muerte. Nos defendemos intentando detener el sentido del proceso, dejar de percibir que el proceso vincular se desarrolla, que no nos necesitan, que no gustaremos acaso... Hay crisis que consisten en no poder asumir el crecimiento de la familia, en cualquiera de sus miembros. Y para ello, puede ser lo más eficaz detener la propia experiencia que los demás tienen de sus procesos, de sus cambios. Anular la experiencia de los otros y, desde ahí, anular su posibilidad de exigencia de cambio.

### **7. APRENDIZAJE VERSUS ESTEROTIPO.-**

La familia, la escuela son instituciones donde se realiza el aprendizaje de estructuras vinculares que aseguran la socialización. Todo lo que se opone a esta función vulnera la capacidad creadora del ser humano. Pero es necesario comprender que esta función no opera sólo en una dirección única: tiene doble entrada. El padre aprende del hijo y el maestro del alumno. Sólo así es posible evitar los estereotipos que caigan en rutinas privadoras, la burocratización afectiva o el desamparo afectivo. La creatividad no puede mantenerse, si no es en este proceso de doble entrada.

### **8. DIALOGO VERSUS MONOLOGO.-**

Por ello, donde no se da lo anterior no puede darse el diálogo y, en consecuencia, el otro, alter. El estereotipo es un monólogo egocentrista, donde se habla a una sombra o, peor, a un fantasma, heredero de lo que delegamos en el niño o la niña. Sólo cuando se acepta hablar con un otro real, se acepta un otro discriminado y que podamos aprender de él y, por tanto, que en la medida en que podamos influir sobre él tiene que ser cierto que él influya, interaccione con nosotros.

### **9. EL DETERMINANTE BASICO DEL VINCULO.-**

Pero desde la institución más normativizadora a la familiar, pasando por la escolar el modelo predominante de relación y vínculo se apoya en la dinámica SOMETEDOR/SOMETIDO. Familia viene de "familus"= sirviente. Allí el pater disponía de todo el poder, de vida y muerte, sobre mujer, esclavos e hijos. Se ha modificado la estructura de organización, pero de fondo, el sentido de la ley que organiza la relación con el supuesto más débil no cambia. No importa ahora que la coacción pueda ejercerla padre o madre: lo que no ha cambiado es el modelo SOMETEDOR/SOMETIDO que la relación como tal presupone.

### **10. FAMILIA/COMUNIDAD/SOCIEDAD.-**

El fondo radical consiste siempre en el contexto y éste siempre muestra un eje de dominación que hace que tanto el grupo primario familiar como los grupos secundarios sociales respondan a la misma dinámica. La



sociedad precisa que esposa e hijos estén subordinados, que se desarrollen de acuerdo a un patrón socializador de sometimiento que busca la productividad, la invalidez, el sometimiento en suma de los individuos.

### **11.**

Cuando un niño se nos presenta con el cuadro de una desadaptación es siempre una pantalla invertida que muestra una conflictiva que no siempre los padres familiar o socialmente han sabido elaborar. Lo que aparece en los cuadros graves de una alucinosis o de una actuación es el reverso de fracasos propios del orden social. Y el autosometimiento que se solicita se encuentra compensado por la solicitud que se ofrece. La familia tradicional no podría vivir sin que la urdidumbre vincular sirviera de coartada ocultadora de la relación de sometimiento.

### **12. LA ACTITUD ANTE EL SINTOMA.-**

Se trataría tanto en la escuela como en la curación de promover autoactitudes favorecedoras de la tarea que representa el fracaso de una adaptación. Esto supone una línea de compromiso: actitud dialogante, implicación como persona, relación con otra persona. Esto representa poder intentar colaborar en el análisis de una situación que ha llevado a un síncope de actividad (veremos qué queremos decir con esto). Y esto tiene varias líneas de trabajo.

- *despliegue de la actividad del técnico, pero*
- *en la medida que suscite la del niño*
- *promover el reconocimiento propio y situacional*
- *desarrollar niveles de autonomía reflexiva*
- *apoyar el valor autoperceptivo del niño y familia.*

### **13. LA REGLA BASICA.-**

Inducir la actividad representa tener en cuenta las propias características éticas y morales del microgrupo en cuestión. Valores e ideología están actuando continuamente y, además, un patrón ideal de vinculación sometido a todas las oscilaciones del compromiso obsesivo o depresivo. Pero ahí está. La situación de cada pareja, su relación a la educación de los hijos, el despliegue frente a la tarea, en último término, siempre plantean la misma cuestión:

### **14.**

Situación paradójica, ya que desde una norma ideal y rígida se quiere controlar todas las vicisitudes del campo



vincular que es dinámico y plástico. Por ello, la culpabilidad, el reproche van a venir de forma dependiente. Si esta norma no funciona, denos Ud. otra, pero dénos una norma estable (que nos llevará a la misma situación que al comienzo).

## **ORGANIZACION DE LA INTERACCION. ACCESO A LA COMPRESION.**

### ***15. EL DIALOGO.-***

La situación en crisis es una situación que nos plantea la necesidad de potenciar la palabra. En el doble sentido de acción-reflexión. Pero esto supone que tenemos que ser capaces de comprender que el otro tiene que hablar y nosotros tenemos que escuchar. Por lo tanto, pasar de una actitud acaparadora a una de compartición, pasar de una cerrazón a la porosidad de la escucha, del monólogo al diálogo.

### ***16. PALABRA COMO ACCION, COMO MOTIVACION.-***

Desde Cooper, toda palabra puede ser una invitación o al negativismo o a la interacción. La palabra puede ser movilización, activación. Puede penetrar en el otro, para favorecer el empuje para llevarle a hacerse cargo de su demanda, de su palabra. En la medida en que la palabra sea la adecuada, ésta es recibida como ocasión de encuentro. De otro modo, no puede ser sino contemplada como intrusivo.

### ***17.***

Freire hablaba de tema generador: lo que permite el acceso a la problemática del chico y le facilita un puente de contacto. No buscar el sometimiento representa no organizar la interacción desde uno mismo, sino desde la búsqueda de lo que le pasa, le duele. Sólo en cuanto generadora, la palabra puede ser operativa.

### ***18.***

Penetramos en las zonas problemáticas del sujeto sin caer en los abusos de los pseudodiálogos: movilizamos los elementos y los disponemos a la reflexión del sujeto. ACCION/MOVILIZACION/NUCLEO y RESPUESTA/ACCION/REFLEXION/ACCION. Este sería el circuito. Pero es también lo esencial del comienzo del diálogo. Ambos se van a necesitar. Uno porque pide el encuentro. Otro, provee la acción.



**19. PALABRA ENGANCHE REFLEXION/ACCION.-**

Es necesario favorecer el encuentro con el otro que llega con su ansiedad, su demanda. La tarea que se nos propone es la del diálogo: en principio, comenzar por ahí. Dejar que su demanda nos penetre y que se exprese en la acción que lo movilizara, encuentro ya de dos palabras de las que brota la reflexión y de nuevo la acción.

**20.**

Pero ello equivale a dejarse penetrar por la demanda del otro, en primer lugar. De manera que pueda establecerse la reflexión que nos permita llegar al encuentro. Se nos acerca a partir de su fracaso y ya, en ese primer tiempo, tenemos que aceptar que nunca el predominio de la palabra debe ser nuestro. El no quiere penetrarte, pero tú ya estás decidido, determinado a ello.

**21.**

Lo asimétrico es nuestra distinta posición; lo simétrico es nuestra capacidad para, desde el encuentro, promover la acción que, favoreciendo la emergencia de la palabra, posibilite la constitución de la reflexión y, derivadamente, de nuevo la acción.

**22.**

Entonces, la primera comprensión es que el conflicto de la adaptación nos puede plantear una temática del orden siguiente:





Es decir, el fracaso, la ansiedad, el conflicto representan los términos de la demanda que han de encontrar la apertura del Otro, para desde allí promover la acción que suscite la palabra reflexión que da cuenta de la iniciación del diálogo. Esto es lo más básico. O lo que no puede faltar.

### ***23. EL FRACASO COMO PERTURBACION DE LA ACCION Y LA REFLEXION.-***

El fracaso puede significar una perturbación de la capacidad de diálogo: la incapacidad de los padres, del educador, de la comunidad, de los psicólogos para constituirse en marco de recepción de la palabra y por lo tanto incentivos-activadores de la acción/reflexión del niño.

### ***24.***

Ese fracaso puede tener dos polos extremos: en uno, el autismo; en el otro, las sociopatías. En ambos casos, una alteración de la palabra. Y, siempre, en el intervalo, todas las alteraciones intermedias que comienzan por la incapacidad de reconocer la palabra como marca de uno mismo y concluyen con la incapacidad de reconocer la posibilidad de la palabra como transformadora de la realidad.

### ***25.***

Cuando un niño se nos presenta con el fracaso, se nos presenta como una manifestación del fracaso de la palabra. Por lo tanto, como un fracaso del diálogo. Pero esta quiebra del diálogo representa, tanto en el monólogo como en la directividad que manifiestan, algo más profundo.

### ***26. FALTA DE DIALOGO: LA CARENCIA DEL COMPROMISO.-***

Comprometerse, estar comprometido fue un término de moda hace años. Hoy, cuando se presume de falta de ideología, se plantea el tema de la carencia del compromiso. Criar, educar, curar es algo más que comprometerse en una tarea: es asumir un compromiso ético social y comunitario. La madre, los padres, los educadores se comprometen con la realidad, con un tipo de realidad, con una forma de realidad, desde una mitología, una épica, una lírica. El monólogo del discurso tiene el riesgo de comprometer al otro en una realidad que no es la suya ni siquiera la nuestra compartida o compartible.

### ***27.***

Educo o crío para los otros, desde mi realidad, pero con la necesidad de atender a la realidad que será la del niño y que lo comprometerá a él. Compartir la realidad significa también intercambiar los puntos de vista, intentar llegar a la realidad otra que le pertenece al otro. Un narcisismo enclaustrado, una rigidez egocéntrica

pueden llegar a hacer que el otro nunca pueda encontrar su realidad. Y nosotros tenemos el compromiso de esa realidad compartida.

**28.**

Nuestro micromundo nos fuerza a comprender que el niño tiene derecho a dialogar, es decir, a ser dueño de su experiencia y, en consecuencia, a poderla intercambiar. De manera que el vínculo entraña el compromiso con la realidad del otro, lo que entraña que éste pueda tanto llegar a ser él mismo, en la medida en que pueda y tenga que ser-con-los-otros.

**29.**

En el plano práctico, esto se traduce por una exigencia de que vivamos y hagamos vivir los vínculos desde el desprendimiento y la autonomía. Y no desde el sometimiento y la alienación. Que vivamos el vínculo con la capacidad de restaurar su separación y, por lo tanto, de organizar su propio crecimiento.

**30. COMPROMISO Y DESPRENDIMIENTO.-**

El compromiso representa, pues, la capacidad para crecer respecto del grupo de origen y cambiar la simbiosis por la cooperación e interacción comunitaria. Pero esto el niño no puede hacerlo por sí mismo, porque él mismo puede estar apresado por una referencia fundamental: un lugar cuerpo.

**31.**

La madre retiene pedazos del niños, porque fue su útero, su cuna, su taller. De ella fue recibiendo la donación de todos sus miembros. Por eso, si ella no lo consiente, es imposible desprenderse de ella. Porque nos retiene en la consistencia definitiva. Los padres, frecuentemente, están demasiado acostumbrados a hablar con otros parcializados. De manera que también ellos necesitan el contacto exterior, porque de otra manera nunca podrán comprender al otro totalizado.

**32.**

Pero el diálogo sólo es posible con el otro completo. De ahí la necesidad de los grupos secundarios, grupos de pares, donde no sea posible la relación simbiótica o, por lo menos, donde no sea posible la relación simbiótica patologizada.



33.

Cuanto más fragmentado te depositas en el otro, más dificultad para el diálogo. Porque entonces no se escuchan, en la misma medida en que no disponen realmente de palabra propia. Y esto que es cierto para los padres o las parejas, es también cierto para los educadores. Estos no poseen experiencia extra-aprendizaje. De ahí que no puedan concebir al niño fuera de su orden, de su realidad, de su universo cerrado.

#### 34. LAS RUPTURAS DE LOS PSEUDODIALOGOS.-

Es pues, imprescindible romper el falso diálogo, para volver al compromiso de la realidad de los otros. Lo que entraña descubrir los riesgos de toda relación simbiótica y de toda depositación parcializadora. Sin embargo, es un compromiso no exento de riesgos, porque la intervención de un tercero llena de recelos, celos, competitividad.

35.

Esquema:



RE-conocimiento = aceptar la forma del otro y asumir el compromiso de no negar su realidad propia. A partir de ahí, se sitúa la posibilidad de la interacción transformadora. La palabra acción implica ese reconocimiento, precisamente para ser movilizadora. Pero esto entraña, que la acción sea vincular, lo que quiere decir que el cambio no puede producirse en una dirección única.



### **36. LAS FUNCIONES VICARIAS CAUSA DE DESADAPTACION.-**

Frecuentemente, llamamos función vicaria a los objetivos que en la crianza, educación o cura consideramos conectados a un objetivo principal, pero que se relacionan con lo que nosotros mismos no hemos podido obtener. ¿Representa esto un plus en la fantasía vincular parental, en la ideología educativa, en la ideología terapéutica? ¿Representa una patología neurótica de los padres, educadores, terapeutas?.

### **37.**

Esto nos plantea el conflicto de la discriminación. El fracaso de un niño puede ser debido al funcionamiento persecutorio de la antidiscriminación. No puedo distinguirme de mi hijo, alumno, loco. Entonces, desde un esquema bipolar que funcionara desde un egocentrismo exagerado hasta un verdadero interés por el otro, con la escala de las variaciones intermedias, podrían ser posibles todas las posibilidades de indiscriminación.

### **38.**

Sólo la posibilidad de que se tenga una vida muy intensa o que uno pueda zambullirse en la relación y de cuando en cuando salir a tomar aire, para tomar distancia respecto del otro, puede evitar la función vicaria. Pero, de hecho, estamos continuamente bordeándola, con nuestras pasiones de paternidad, de curación o de pedagogía o... ¿Serán éstas exclusivamente las formas que adopta el egocentrismo?

### **39.**

La función vicaria puede ser una manifestación de delegación; pero puede también expresar una relación descompensada, desconfirmatoria que establezca un esquema conformador donde uno es el sano y el otro el enfermo, uno el enseñante, otro el enseñado, uno el que da amor y apoyo incondicional y otro desvalimiento, etc. En definitiva, se puede descompensar por desconfirmación; pero esto puede ser a través de un proceso que lleve al niño a sentirse permanentemente necesitado de prótesis.

### **40. DAR MAS QUE LO QUE SE RECIBIO.-**

Sería como una norma de crianza: no sólo se quiere al hijo que pueda salir adelante o al enfermo que no cuestione nuestra técnica o al alumno brillante. Se quiere dar al hijo lo que uno no pudo recibir, ayudarlo como él no fue ayudado. Pero esto, ¿Es una actuación envidiosa, vindicativa? ¿Esto es una delegación?.

### **41.**

Pero lo fundamental es llegar a comprender que lo que cuestionamos es incluir al otro como otro y que el otro



pueda incluirnos a nosotros como distintos a él. Desde la falta de integración y discriminación, lo que le negamos al otro es la posibilidad de su responsabilidad y compromiso en su acción más decisiva, la integración de su propio proyecto existencial. Lo que implica es la dependencia total, no la cooperación de individuos diferenciados que, a través del vínculo, definen simétricamente su complementariedad.

#### **42. FRACASO COMO TERMINO DE LA COMPETITIVIDAD.-**

Si la competitividad enfrenta y frena, la cooperación puede conducir a la estimulación y creatividad. No es el sometimiento, sino la educación para la libertad lo que puede poner las condiciones favorables para que no se produzca el fracaso. Esto es, puede haber un vínculo cooperativo que permita no sólo la emergencia de los líderes, sino también la cooperación de éstos.

#### **43.**

Cuando un padre o un educador están buscando un niño brillante, el más brillante de todos, lo están haciendo desde dos supuestos ideológicos importantes. Un egocentrismo autoestimativo que requiere, para su mantenimiento, el rebaje de los otros. Esto representa no sólo la imposibilidad de que todos brillen, sino también que los menos brillantes rindan pleitesía a los sobresalientes. Pero, además, como la sociedad pretende que sólo hay sitio para los más capaces, esto representa un proceso continuo de quiebra del principio de solidaridad. Hay que estar por encima de los otros y, además, hay que abrirse camino no importa a qué costa.





**44.**

Un modelo egocéntrico de autoestima representa, por tanto, el sometimiento al mismo modelo de dominación que venimos indicando. Y es importante comprender que ambos modelos se conjugan en la personalidad social prevaleciente, de manera que una reafirmación de autoestima que no se realice competitivamente no tiene posibilidad de ser valorada socialmente.

**45.**

Nosotros lo que planteamos es que la autoestima tiene que crecer con el otro, no contra el otro. Por lo tanto, estos desarrollos nos llevan hacia líneas de conclusión que podríamos sintetizar así:

**46. IDENTIDAD Y VALORES.-**

Lo anterior nos conduce de inmediato al tema de los valores: la ética y el proyecto de la existencia humana. Mi identidad más profunda se asienta sobre un sistema de valores profundas, algo que me hace sentirme yo, algo que tiene que ver con los estratos más profundos de nuestra personalidad. Que formaría como la base sobre la que se asienta de hecho toda nuestra personalidad. Afecta a nuestra capacidad de estar ordenados, integrados, de ser nosotros mismos a lo largo del tiempo.

**47.**

Esos valores se articulan fundamentalmente sobre dos grandes temas: placer / goce y deber. En su síntesis o desarticulación discurre una amplísima dinámica de nuestras identidad y, por tanto, de nuestras interacciones. placer / goce y deber movilizan toda nuestra capacidad de organizar nuestra experiencia. Polo de las lealtades, seguridades, identidades, polo de lo contradictorio, de lo cambiante, de lo inseguro. El fracaso es muchas veces una forma de instalarse rígidamente en uno de los polos: del deber inmisericorde o del placer inconsistente.

**48.**

Mos, moris = moral, hacia el exterior, manera, estilo, forma de vida, costumbre. Pero ethos alude a forma de ser, manera de ser. En lo más profundo de mí, me reconozco por mi "forma de ser" y, luego, ya, por mis costumbres, mis leyes, mis usos de convivencia. Por lo tanto, la identidad más exteriorizada es la moral, mientras que la identidad arcaica, la étnica pertenecen al ámbito de la identificación ética, porque ésta es la que hace ser. De la segunda no puedo prescindir, pero es más cambiante, más contractual, mientras que la primera afecta a dimensiones estructurales de nuestra propia personalidad.



#### **49. ETICA Y MORAL.-**

Ahí se organizan las identificaciones con nuestros padres, tu ser de hombre o mujer, tu alegría o melancolía de ser. Pues cuando la ética incluye la autoestima, la com-placencia con el otro, como que hay un tono de rechazo depresivo que funde dialécticamente lo interno y lo externo, las ganas de vivir, con lo que esto tiene de ser fuera, actuado, en relación con lo otro y los otros. Desde esta dimensión se incluye el deber. Por el contrario, una ética depresiva no sólo introduce discordancias entre la imagen poseída y la imagen aceptada, sino que es continuamente una renegación de la existencia misma.

#### **50.**

Con lo que, de nuevo, vuelve a plantearse el tema del compromiso. Una ética que se articule sobre el goce necesariamente se articula sobre el otro. Plantea un escenario sobre el que se desarrolla un drama que es necesario jugar. Con los territorios del deseo, la pérdida, el duelo, la nostalgia... Vamos de unos registros a otros o somos de piñón fijo. Lo importante es consignar este desarrollo que centramos entre los registros del goce y los del deber ser, pero que podrían ser muchos más.

#### **51.**

Hay siempre la tendencia hacia una síntesis de valores como hay siempre una tendencia hacia una síntesis de identidad. Valores que están ahí y que han de admitir un grado de congruencia para su asimilación, ya que de otra manera podría resultar una dimensión catastrófica. Pero de esa ansiedad axiológica puede también surgir la desadaptación.

#### **52. EL CUERPO**





Mi cuerpo es mi manera de ser: yo soy él, en sus dolores y placeres. Desde mi cuerpo sano a mi cuerpo enfermo, desde una a otra cualquiera de sus apariciones. Dejé mi cuerpo negado y fui a mi encuentro. Ética que no puede ser sólo del placer o del deber ser, sino de síntesis, como ya se ha dicho.

### ***53. CREAR, ALTERNATIVA AL FRACASO.-***

Hay quien trataría de buscar un modelo de lo femenino y lo masculino en el ejemplo de sol y tierra: el sol como dando energía, luz, pero sin violencia; la tierra recogiendo para germinar, gestar. Planos irradiantes y porosos que se conjugan en un nuevo tipo de síntesis, como un nuevo tipo de encuentro. Lo que llena y lo que engendra. Sin violencia.

### ***54.***

Engendrar, gestar con la dinámica de los encuentros que podría dar lugar a todo un nuevo entramado vincular. Pero tampoco aquí hay un descubrimiento conjunto, de manera que se pierden todas las posibilidades gestuales. No es un roce placentero, sino una penetración violenta. De nuevo, la estructura se centra en lo individual, el placer en la dominación, en el poder.

### ***55. CONTRA LA DIVERSION.-***

Por lo mismo, no puede aceptarse lo divertido: diverso, abrir nuevos caminos, enderezarse al descubrimiento, perder estereotipos, eliminar las posibilidades de lo burocráticamente constituido. Esto lleva a jugar un juego, o a jugar con reglas. Y son situaciones diferentes.

### ***56.***

Hasta la erótica va a quedar estrictamente burocratizada. No se trata de que descubramos nuestras posibilidades de descubrimiento, de conexión, de contacto, de apego. El amor mismo se despoja de sus atributos de re-creación. Queda la rutina de lo permitido, sin capacidad de subversión de la norma. Burocracia, pues, de la pareja, de sus relaciones, de sus contactos.

### ***57. PLAY VS GAME.-***

Es aquí donde surge el juego frente a la norma: el juego y su reglamentación, hasta constituirse en un universo de disociaciones que no pueden nunca compatibilizarse. Porque, de nuevo, uno surge sobre el gesto gratuito, en tanto que el otro lo hace sobre la necesidad de la competición y la supremacía. G. Mead decía que había reglas en el juego porque, de esa forma, se podía prever la conducta del otro.



**58.**

Entonces, no es que las reglas favorezcan la expansión del individuo y el grupo, sino que los limitan. Ocio, holgazanería queda perseguido y desprestigiado, mientras que el game, en lo que tiene de prefigurador de la competitividad social es ensalzada. Se pierde el recreo y ello es tanto más evidente en la propia enseñanza rutinaria, perdido el juego, la espontaneidad, la creación.

**59.**

Ética del gozo, juego, con toda su carga imaginaria, su libertad, su espontaneidad se oponen a regla, ética del deber, obligatoriedad, competitividad, etc.

**60. COMO SINTESIS, EL VINCULO.-**

El vínculo posee una calidad de cadena, de obligaciones, de dependencias que no se pueden omitir. Lo problemático de ellos es siempre la cierta idea de obligatoriedad que parece que necesariamente implican. Una cadena valiosa, con un fondo de seguridad es siempre un factor más fuerte de encadenamiento, se hace más difícil desprenderse de él.

**61.**

Pero la dificultad que planteamos en este trabajo es la de encontrar un vínculo que permita acompañar en el autodescubrimiento. difícil para hombre y mujer, para el niño, para el educador, para los padres. En una pareja, no parece posible centrar el vínculo sobre el otro. En el familiar o educativo parece, por el contrario, que puede darse esa posibilidad. Sin embargo, siempre el tema es cómo se realiza esa centración.

**62.**

Que la relación se centra en el otro no puede haber mucha duda. El problema surge cuando nos preguntamos si se acepta que el niño, en crianza, en enseñanza, lidere ese proceso. ¿Compartimos la fascinación que representa acompañar a alguien que hace, en nuestra compañía, su descubrimiento del mundo? Esto es, ¿Se articula la interdependencia de tal manera que el otro tenga el sentimiento de ser el protagonista de su proceso? ¿Hay algún grado de paridad?

**63.**

Además, ¿Se prepara al niño para la separación, para su ingreso en la comunidad? Hay toda una serie de problemas de muy difícil contestación. Problemas, sin embargo, que plantean mediadores no sólo teóricos,



sino de intervención, en la medida en que ello compromete esas dinámicas de ética y moralidad de las que se ha hablado.

*Jose Luis de la Mata*  
*DONOSTIA 18 Mayo 2002*