

CHILE: A PSICANÁLISE VISTA ATRAVÉS DE UMA INSTÂNCIA EDUCATIVA¹

APRENDENDO A NÃO SABER

Matilde Bernardita Arancibia Lavín

Tradução: Viviana Gelado

Mediante o confronto de duas formas de intervenção teórico-práticas diferentes, a psicanálise e psicologias adaptacionistas, dá-se uma apresentação geral da situação da psicanálise no Chile. A reflexão origina-se em uma experiência na escola infantil, com crianças de até 7 anos, interpretada em sua conexão com antecedentes históricos e socioculturais, presentes e passados. Estes antecedentes, por sua vez, articulam-se com a noção psicanalítica de função paterna e a forma de presença da mulher/mãe numa sociedade em processo de renovação da própria identidade. **Psicanálise no Chile; função paterna; crianças com dificuldades; método científico; busca de uma identidade renovada**

CHILE: PSYCHOANALYSIS SEEN THROUGHOUT AN EDUCATIONAL INSTANCE. LEARNING HOW NOT TO KNOW

*By contrasting two different theoretical and practical approaches, psychoanalysis and adaptive psychology, a general account is rendered on the present situation of psychoanalysis in Chile. The ideas involved come from the life experience with school children up to 7 years old, they are developed in their connection to the fundamental psychoanalytical concept of father's function and the way by which women/mothers exercise their presence in Chilean society today as well as the recent and past historical and socio-cultural events underneath in a society searching to renew its identity. **Psychoanalysis in Chile; father's function; children in trouble; scientific method; searching for a renewed identity***

*“As palavras que vão surgir sabem de nós
o que nós ignoramos delas”*

René Chair



O texto a seguir refere-se a uma (im)possível articulação entre psicanálise e educação, no momento atual, em nossa realidade, considerando que, em ambos os casos, trata-se de uma prática que se sustenta por meio de uma elaboração teórica e de métodos de intervenção diferentes. As referências básicas que nos guiam no campo teórico são, por um lado, as formulações de J. P. Lebrun (1997, p. 36) sobre o processo de deflacionamento do simbólico em nosso mundo contemporâneo - processo

■ Ex-estagiária na L'Ecole Expérimentale de Bonneuil Psicológica, Membro do Círculo de Estudios Psicoanalíticos de Santiago de Chile.

que se relaciona à *desautorização da função paterna e à demissão do pai real* - e, por outro lado, a diferença apontada por M. Mannoni (1987) no desencontro surgido entre as abordagens epistemológicas em torno da criança e de sua incidência na prática, através da convivência na realização de uma tarefa comum. A referência à função paterna está por trás de toda a nossa reflexão, tanto nos fatos vividos diariamente e observados em nosso trabalho, quanto nos acontecimentos mais recentes que nos afetam naquilo que atualmente somos como sociedade. Devido à importância da presença da mulher e à implicação dela no assinalado em relação ao pai, citamos algumas das formulações de Montecino (1993) sobre este tema, para dar conta dos efeitos dos fantasmas do passado no presente.

Assim sendo, a pergunta que guia nossa reflexão não aponta para respondermos sobre uma possível reconciliação entre os posicionamentos e ações provenientes do método científico e da psicanálise, mas para nos interrogarmos sobre qual é a forma que a psicanálise pode encontrar no Chile. Uma forma que, sem ter de trair a si mesma, lhe permita caminhar lado a lado com a ação adaptativa, em um percurso feito certamente mais de desencontros que de encontros, mas que, à maneira da espiral, signifique poder crescer com o decorrer do tempo a ponto de ser reconhecida socialmente. Algo que não sucede na atualidade.

DO ABUSO DO PODER PATERNO

No caso do Chile, os acontecimentos históricos do passado recente e seus efeitos no período chamado de transição democrática repercutiram profundamente no conjunto da sociedade e, portanto, também no processo educativo e na orientação dada ao mesmo. O fim do governo militar deu lugar, a partir de 1990, a uma nova proposta educativa, na democracia, que finalmente adotou como conceitos-chave e definitórios de sua gestão os de "equidade e qualidade" (Ministerio de Educación, 1998). A igualdade de oportunidades, para que todos tenham acesso à educação, e a melhoria dos resultados do processo educativo estão na base dos diversos, grandes e pequenos, projetos encaminhados pelo Ministério de Educação durante os últimos dez anos. A descentralização realizada durante o regime militar (delegação, do governo central para as prefeituras, da gestão administrativa de dotação de recursos e do estabelecimento de prioridades, com o fim de dar autonomia local) foi aproveitada pelos governos da Concertação², em sua ten-

tativa de dar às bases a possibilidade de criar *projetos locais* adequados a cada realidade.

O interesse em incentivar os projetos locais, capacitando cada uma dessas realidades, está associado, em nossa opinião, não só a promover a expressão de diversidades particulares, mas também, e sobretudo, a destacar a responsabilidade de sujeitos mais facilmente identificados. O sujeito localizável significa também uma ruptura no interior de um social absoluto, monolítico e inabordável; a passagem de um sistema marcado pelo anonimato para um social com uma orientação dialética dos afazeres em comum. Já em relação ao termo “equidade”, entendido como igualdade, ele tem a conotação de uma mudança de postura política; pois, diferentemente de exercícios de poder anteriores, nos quais uns ficavam fora e outros dentro, alternando-se nestas funções, hoje, tanto nas palavras de um³ quanto nos atos do outro transparece a idéia de um convite a estar presente, mais do que a concordar.

Os termos exclusão/integração, ou melhor, excluído/incluído, como marca de uma época, aplicam-se de maneira global ao período compreendido entre os anos de 1973 e 1989; período caracterizado pela liderança ao estilo do amo absoluto, que levou à instauração de uma linguagem homogênea: o ter de *ser um*, esmagador do sujeito. A luta/disputa⁴ que se seguiu a este período, explícita na *divisão sem reconciliação* que se sustentou em torno do símbolo do amo ausente do poder, dá conta da abertura produzida também para de-

bater alguns temas pendentes durante muito tempo em nossa história, e outros que se geraram na escuridão e ali permaneceram por muitos anos. Entre os primeiros, interessa-nos destacar a legislação sobre o aborto; a legislação sobre o divórcio, substitutiva da “nulidade matrimonial” (uma ficção legal e social aceita por todos, mesmo as lideranças religiosas e sociais, de maneira ignorante ou informada, e vigente desde havia muito); a reforma da Constituição, de 1982; o projeto JOCAS⁵ do Ministério de Educação; e *El libro negro de la Justicia chilena*⁶, que aborda o tema da corrupção em alguns setores de poder do Estado e que foi censurado em pleno governo de Concertação.

O tema do *direito a estar vivo* que surge hoje no debate sobre presos e desaparecidos pôde ser introduzido em nosso país somente a partir da intervenção de um terceiro, representado por um juiz espanhol e pela Justiça inglesa. Os pretensos julgamentos e a identificação de culpados na busca da verdade foram gradualmente levados a cabo pela Mesa de Diálogo, na qual, pela primeira vez, houve um encontro público, *na paz*, dos que em outras épocas se enfrentaram na guerra. No entanto, pela implicação tão direta e próxima com a escuridão, em que se apagaram tantos limites que pareciam intransponíveis, os que participaram nessa Mesa encontram-se hoje dentro de uma armadilha no seu caminho em direção à luz.

Falar, poder falar, é um sinal de democracia, independentemente do conteúdo do que se diz: valoriza-se o

fato. Mas interessa também quem fala e onde. Por isso, dizemos que é muito diferente ter falado antes e depois da ruptura institucional; por que antes parecia tão fácil falar, e agora não? De fato, antes praticamente todos falavam. Neste ponto, parece-nos esclarecedora a colocação de Lebrun (1997, pp. 33 e 36), quando se refere à primazia do privado sobre o público no mundo contemporâneo. Ele explica este fato como a *decadência da função paterna*, a *aniquilação da função simbólica da socialização*. Fala em “uma família essencialmente privada”, o que ele põe em termos de uma “des-institucionalização” da família, isto é, a família *deixa de ser uma entidade que se refere diretamente às leis do social para não se referir mais do que a si mesma*.

As leis sociais do Chile, embora contestadas e criticadas em diversos aspectos, tinham vigência antes da ruptura institucional de 1973; a primazia vinha do público ao privado; a família tinha um lugar dentro dessa ordem. A partir de então, parece-nos que essa situação mudou radicalmente. Até 1989, a família fechou-se para dentro de si mesma; para alguns transformou-se em uma espécie de refúgio no qual nem sempre se podia falar; à maneira de 1984 de G. Orwell, o Grande Irmão todo-poderoso penetrava nos mais recônditos lugares. A família foi afetada essencialmente pelo impacto do encontro com um social inabalável e de legalidade incerta. Um dos impactos de maior efeito na família com certeza diz respeito à figura do Pai; um Pai que só se ratificou a si mesmo, como em um contínuo autofundante e permanente, do qual ficou apagado o real.

Na seqüência, de um real apagado e como única alternativa para poder falar, surge só a Voz do Pai. E, então, o quê? Ver-se e ser visto, como prova da própria existência. Mas também existir no que está permitido: *funcionar e fazer funcionar direito*.

No âmbito econômico, que, por sua forma de articulação com o social, produziu em 1973 a ruptura institucional, vinculado posteriormente ao discurso científico da eficiência, uniram-se os esforços para fazer de uma gestão econômica bem-sucedida a prova de estar do lado da razão, de validar a partir desta única área a totalidade de uma gestão; assim, a saúde da economia ocultava a doença no âmbito social, e o isolamento no âmbito político suavizou-se com uma abertura a tudo aquilo que, na forma de mercadoria, vinha de fora. Como conseqüência deste processo, houve uma revalorização da produção industrial e, na psicologia, a moda e o *boom* do cognitivismo, da neurolingüística e do enfoque sistêmico, entre outros. Embora durante esse período, no que se refere ao ser, a alternativa estivesse posta em termos de “a bolsa ou a morte”; do lado do ter, foram-se gradativamente abrindo possi-

bilidades de diversidade, com a ajuda dos cartões de crédito e, tanto para os pobres quanto para os ricos, a *roupa europeia*/vestir-se ao modo europeu⁷ (instituição que permanece próspera até hoje). Ver-se bem ou a importância de ser visto podiam muito bem preceder ao comer.

Aquilo que não circulava em palavras circulava em imagens. Uma herança reforçada hoje pela propaganda visual da comunicação de massa e o uso dos meios audiovisuais no ensino e em outras instâncias de transmissão de conhecimentos, nas quais os meios prevalecem, em detrimento das palavras.

Se falar não foi fácil no período anterior, o caminho para falar não está facilitado agora, nesta realidade particular, especialmente quando se deve dirigir ao Outro da verdade: é como se às resistências próprias da psicanálise se tenham acrescentado as do imaginário cultural e social.

A herança cultural desse período é o mito do “jaguar da América Latina”, isto é, do sucesso econômico e do saber fazer para triunfar. O ingresso dos políticos na cena nacional traz de novo a diversidade, a quebra do discurso monolítico e o poder falar dos erros do outro. No entanto, cada grupo por sua vez apóia-se no “nós também vamos fazer direito”, “não vamos errar”, que, embora sendo característico da disputa política com vistas à assunção ao poder, põe em jogo nesta conjuntura a legitimação de um estilo de liderança sustentado na democracia “diferentemente de”, e que, da mesma maneira que antes, funda-se no sucesso com a ajuda da ciência. Afirma-se o discurso do saber científico, e a escola o reproduz.

Por isso, parece-nos também que passamos da democracia que se sustentava no debate ideológico, antes de 1973, à democracia tecnocrática da eficiência; acompanhando um movimento que se registra universalmente e que, em nossa realidade, foi preparado pelo discurso político totalitário. É algo semelhante à passagem do totalitarismo político ao totalitarismo científico, com a única grande diferença de que, no primeiro caso, está à frente a cabeça do amo para dar continuidade ao sistema (independentemente da cor de suas idéias); enquanto, no segundo caso, trata-se das “conseqüências de um consentimento quase cego ao simples funcionamento”. A que se deve isto? Em primeiro lugar, a uma exclusão do enunciador, isto é, *produz-se um enunciado que pode ser dispensado de sua enunciação*; esquece-se o que produz este enunciado e também o lugar de onde surgiu. Em segundo lugar, deve-se à capitalização desse saber o fato de chegar a gerar um saber sedimentado, chamado de *cientificismo* ou *cientificidade*, cujas origens estão apagadas e cuja forma de produzir ciência seria pro-

duzir enunciados transmissíveis e acumuláveis até que um novo enunciado deixe caducos os precedentes. Finalmente, o que a ciência pôs em funcionamento por si só impõe suas leis articulando implicitamente seus próprios pressupostos. Os dois traços característicos deste terceiro momento da ciência, devidos além do mais à magnitude do progresso alcançado por ela, são a supressão da categoria do impossível e, por causa do entorno não natural, a perda de uma relação espontânea com o mundo que criou (Lebrun, 1997, pp. 43, 42, 38).

O exposto leva-nos de volta à hipótese proposta por Lebrun, de que “o laço social de hoje está marcado pelo discurso da ciência [e de] que são os implícitos veiculados por este [discurso] os que fazem com que o social - quase sem o saber - venha a desautorizar a função paterna”. Assim, mais do que um simbólico que, em sua descontinuidade, introduz a função da falta, estaríamos perante um *pseudo-simbólico, do qual desaparecera o caráter enganoso próprio do simbólico, e que realmente não é um “outro” mas um “mesmo”, ficando assim afetada a alteridade, o que se reflete em uma pacificação que tem como efeito o “apagamento da conflitualidade” e uma “busca desesperada de consenso”* (Lebrun, 1997, pp. 36 e 47). Algo como se bastasse deslocar-se pela massa de saber que a ciência de hoje representa, porque em algum lugar há uma resposta. Os provedores de respostas que garantem a eficiência estão representados por grupos de profissionais, consultores, assessores, que dão seu apoio, sendo indiferente qual dos membros do grupo responde, pois em última instância é o grupo que se manifesta por ele. Há nisto uma diferença evidente em relação à postura da psicanálise, pela qual cada um deve dar conta da própria clínica, pois, na fabricação da mesma, não está envolvido tão-só o paciente, mas também o analista e, de alguma maneira, também o grupo de intercâmbio psicanalítico, um social psicanalítico.

Isso nos facilita a via de abordagem do nosso tema seguinte.

PSICANÁLISE, IM/POSSÍVEL NA ESCOLA?

Em relação à diferença entre uma posição pedagógica e uma posição analítica surge a pergunta inicial de Mannoni, quando se interrogava sobre as “dificuldades na colaboração entre psicanalistas e educadores”. Suas afirmações parecem-nos vigentes não só no caso de crianças psicóticas. A partir da diferença que ela estabelece ao assinalar uma como empenhada na organização de uma *ação adaptativa* e a outra como disposta a *elaborar sua interrogação sobre a criança*

levando em conta a própria interpretação, encaminhamos a reflexão sobre a realidade em nossa escola (Mannoni, 1987, p. 238).

Consideramos que o tipo de estrutura que melhor explica nossa realidade está de acordo com aquilo que a concepção estruturalista descreve ao dizer que ela *inclui o todo e a adaptação ao todo de acordo com certas relações*, que, em nosso caso, estão permeadas pelo mito do “fazer direito”. Isso se contrapõe à proposta da psicanálise, em que a cura aponta para uma *falha em ser, condição pela qual toda ação intervém na realidade* (Laurent, 1984, p. 17).

As expectativas da atual Reforma Educacional de *melhorar a aprendizagem dos educandos* e sua afirmação de que *milhares de comunidades escolares estão autorizadas a decidir “o que” e “como” ensinar, respeitando certos princípios e valores comuns que sustentam nossa identidade e convivência nacional*, comprometem os profissionais das escolas em um empreendimento de sucesso deste encargo social.

A primeira coisa que se depreende disso é o fato de que há um pedido que vem de fora, representado em cada realidade particular pelo Grande Outro/autoridades da escola, que põe o professor em face do aluno mais ou menos em termos de “você tem que se sair bem, e eu tenho de responder por isso”. Assim, mantém-se a externalidade, e a criança fica em situação de objeto perante o agente direto de sua aprendizagem. Daí a pertinência da pergunta feita por Mannoni (1987, p. 239): “Que se transmite quando se credi-

ta ensinar?" Partindo do professor, parece encontrar-se implícito um pedido em resposta a outro pedido; algo assim como se, em uma sucessão de encargos se tratasse só de dirigir a ação do outro, contando para isso com os dispositivos do sistema, de caráter essencialmente pragmático e fundados no discurso científico, cujo fim é impor uma ordem dentro da qual se dá, formalmente, um lugar à *criança*, mas que finalmente dá lugar ao *que/fazer*⁸ com a *criança*. Uma ordenação feita mais em função da cronologia do desenvolvimento e da história da criança, do que a sua historicidade, entendida como sua relação com o Outro, e que acaba por ocultar a criança como sujeito de palavra e de desejo. No marco desta modalidade de execução do *que/fazer* educacional, a criança fica idealizada, como se fosse um programa a ser cumprido, e é com esse fim que se atendem todas suas *necessidades* e se trata de remediar seus problemas. Aqui é oportuno lembrar a consideração de Mannoni sobre o selvagem de Aveyron, quando diz que Itard "imagina que Victor vive no mundo da necessidade pura [...] e que é sobre esta base que pode construir sua reeducação". *Victor encontra-se assim tomado como objeto de cuidados e curiosidade, para tornar-se logo objeto de medidas reeducativas e é aqui bem exatamente que se vai criar certo mal-entendido fundamental* (Mannoni, 1987, p. 203). Trata-se da diferença epistemológica entre o que entende por criança o discurso científico e esse entendimento por parte da psicanálise e, portanto, como interpelá-

la. Por isso também suas propostas de trabalho são inevitavelmente diferentes, na medida em que os partidários do tempo cronológico não conseguem entender os do tempo lógico, enquadrando-se os primeiros no calendário escolar e nos prazos para mostrar resultados. Por outro lado, a ordem da escola surge da variável *tempo*, por meio de metas anuais e da *legalidade*, que regula esse tempo e permite sua inscrição no sistema e na rede de valores que conformam hoje a conturbada identidade nacional. Neste sentido, são utilizados símbolos unificadores como o Hino Nacional, que as crianças e o pessoal da escola cantam várias vezes por semana e na festa de fim de ano.

A escola *não é per se uma instituição terapêutica*. Levando-se em consideração que o trabalho dos psicólogos é tido como suplementar ao trabalho pedagógico, como é que ele se insere na instituição? Assinalamos acima que a escola, pelo fato de representar a continuidade do sistema, fundamenta sua ação a partir do discurso científico nos diferentes setores de seu trabalho; isto, em relação à psicologia como ciência e método, inclui as opções que provêm das diferentes linhas teóricas assim caracterizadas, ficando, portanto, excluída a psicanálise, diferenciada do discurso e método científicos. Devido a isso, coloca-se para o psicólogo que optou pela psicanálise a questão de como encaminhar seu trabalho dentro da escola; pois, de um lado, está o fato de ser conseqüente com a forma particular que escolheu para pensar e orientar seu trabalho e, de

outro, seu compromisso formal com a instituição. Parece-nos que se trata também da forma como cada um se relaciona com a psicanálise, de maneira tal que ela possa chegar a ser quase o único objetivo e o sentido total da vida, ou uma opção teórica e prática que, no entanto, considere um além de si mesma, que se permita localizar em uma modalidade de vida diferente do gueto⁹.

Como se sustenta o psicólogo psicanalítico no interior de nossa instituição educativa? Além de estar imerso na realidade do discurso científico e da busca de soluções só no âmbito do imaginário em sua prática diária, o psicólogo não pode se furtar à aplicação de testes de R.I. - rendimento intelectual -, cujo uso e conseqüências podem constituir um ponto nevrálgico de dificuldade para ele. Em termos de Bustos e Muñoz (1999, pp. 40-1), as instituições, porque "possuem mecanismos de conservação em face de possíveis e emergentes problematizações", incorporam aqueles que as representam *"aceitando" os questionamentos, após assimilar os conteúdos aos objetivos da instituição, conservando o verniz progressista; com isso, eles perdem sua função "contestatária" ou, caso isto não seja possível, marginalizam, quando não reprimem, o funcionário que se atreve a questionar o papel a ele atribuído.* Mais ainda, nas palavras de Lacan (citado por Bustos & Muñoz, 1999, p. 41), "... temos de nos defrontar com escravos que acreditam ser amos e que encontram em uma linguagem de missão universal o suporte de sua servidão com as ligas de sua ambigüidade". Pelas

vicissitudes da prática e em face das conseqüências fatais que pode ter para o destino de uma criança um coeficiente de R.I., o psicólogo pode ser levado a se transformar quase em um guardião da criança; mas também pode ser levado a aproveitar esse fato para falar a partir de sua posição e propor uma outra alternativa a ser escutada. Este é um ponto de conflito evidente entre a posição da ação adaptativa e a posição psicanalítica, e, não raro, sob o peso da instituição, o psicólogo só terá como saída assumir sua servidão. As brechas possíveis localizam-se antes no trabalho individual com as diferentes categorias da escola; em particular, com as crianças: encontros propiciatórios de uma intimidade o mais próxima possível daquela da sessão analítica e que tornam possível o surgimento do discurso analítico. Neste sentido, há sinais para a escola que vêm à tona no dizer e no agir. Um deles seria a sessão com uma criança que, para acontecer, começa no corredor e na escada até que a criança consegue reconhecer a sala do psicólogo como diferente dos outros lugares da escola, o lugar em que pode falar. Isto exige uma aprendizagem em que todos os que circulam por esse espaço estão envolvidos.

Enfim, parece-nos que, partindo da consideração de que a escola *não é per se terapêutica* (Mannoni, 1987, p. 240), o que sintetiza e fundamenta essencialmente a presença do psicólogo na escola é seu empenho em *que o trabalho efetuado no tratamento individual não seja destruído na instituição* e, até onde seja possível, em *dar ao educador uma compreen-*

são que lhe permita ajustar seu dizer a uma situação cujo sentido lhe escapa, na medida em que se encontra envolvido nela de maneira diferente daquela que sabia.

O tempo parece muitas vezes estar transtrocado na imediatez da escola, e isso se manifesta fundamentalmente na inoportunidade de uma presença materna, que se torna invasiva em certas intervenções de professoras e mães das crianças, impedindo que desapareça o familiar feminino assim caracterizado. Nisto encontramos a origem da confusão entre Lei e legalidade.

É justamente a implicação no sintoma da criança e a situação que isso gera no grupo escolar o que destrói a ação do professor, *que não está protegido pela análise pessoal, e que não sabe muito bem o que fazer e, em função disso, sente-se fora de seu lugar* (Mannoni, 1987, p. 243).

Nesse sentido, observamos algumas soluções pelas quais, em sua prática diária, os professores optam. Uma delas é a tendência a se apegar à *disciplina*, com a intenção, fundamentalmente, de controlar a criança; esta disciplina é vivida em muitos casos de forma oposta àquela proposta por Dolto (1997, p. 145), quando se refere ao *desejo assumido em conformidade com as leis*. Diz: “A escola deveria ensinar as crianças a discriminar entre as necessidades que são irreprimíveis e os desejos que são domináveis, [...] esta distinção é a que singulariza os seres humanos em relação aos animais. A vida social dos seres humanos implica o domínio dos desejos segundo a Lei, a mesma para todos; e, a partir dos 3

ou 4 anos, na escola pode-se verbalizar perfeitamente que não é possível se casar com o pai ou com a mãe, entre irmãos e irmãs, ao mesmo tempo em que as crianças brincam e continuam fantasiando, porque o complexo de Édipo se vive e se resolve em fantasmas, sustentado pelo saber consciente de sua proibição na realidade”.

Uma outra solução adotada pelos professores e adultos é a *sedução*, com o fim de conquistar a criança. Contra esta sedução, Freud já nos alertara (1931, p. 3082). Em primeiro lugar, porque *ela existe realmente* por parte de adultos e de outras crianças que rodeiam a criança e *a usam para deixá-la em dependência deles próprios. A sedução, quando intervém, perturba sempre o curso natural do desenvolvimento e deixa amiúde conseqüências profundas e persistentes*. Neste sentido, assinalamos como pode ser enganosa a instituição da “tia” (= professora), na medida em que reproduz o mesmo ambiente familiar no qual a criança faz sintomas.

Também deve se levar em consideração a incapacidade do professor, que, tomado pelo discurso do saber científico, fica impossibilitado para se confrontar com a falta, com *aquilo que a criança não pode chegar a fazer*, quando, para o professor, seria necessário *estar atento àquilo que a criança traz e que o adulto não esperava* (Mannoni, 1987, p. 245). Desta maneira, o professor sai em busca da ajuda de outros profissionais, recorrendo ao saber médico e psicológico, entre outros. Isto lhe permite sair do conflito, enquanto a criança

passa a ser responsabilidade de Outro. Assim, seu sintoma fica (d)escrito e cristalizado mediante um relatório ou o resultado de um teste. Assim prevalece quase sempre a idéia de que são as perturbações de ordem orgânica (como que desvinculadas completamente do psíquico) as causantes da dificuldade da criança. Com o respaldo dos saberes científicos, o professor recupera a ordem e fica livre para determinar o que a criança pode e não pode fazer, entendendo as limitações em seu desempenho como previamente determinadas pela incapacidade *oficializada*, qualquer que esta seja. Isto nos confronta com um outro ponto nuclear na contraposição entre psicanálise e ação adaptativa, que diz respeito à questão do sintoma. O sintoma, em uma primeira aproximação, representa para uns a porta de acesso para poder trabalhar, enquanto para outros é um problema a ser resolvido. Todavia e mais importante, ao se colocar em face do sintoma surge a questão do “desejo do analista”, no sentido de se o que ele quer é só curar, à maneira do médico; atitude esta que a instituição espera do analista.

Por outro lado, escutam-se freqüentemente algumas frases nascidas da legalidade e do narcisismo – “Fazer as crianças felizes” –, proferidas pela escola e pelos pais à procura de um bem-estar. Outros pais vêm à escola com a solicitação de algo como “trago esta criança aqui porque não sei o que fazer com ela”, “você sabe, eu não sei”, algo semelhante a “...para que o conserte...” ou “...livre-me da responsabilidade”. Os pais fazem isto movidos pela pressão social de uma derivação do consultório médico ou de uma outra escola para crianças “normais”, na qual seu filho não foi acolhido; mostram-se impotentes, o que lhes permite esconder-se para não serem interpelados e evitar descobrir sua implicação no sintoma do filho. É freqüente também observar as mães/avós dizer com naturalidade e paixão “meu filho é tudo para mim”, sem saber dos efeitos aniquiladores que podem surgir disso. Observamos como elas se situam, de maneira que possam reger o destino familiar em qualquer nível, chegando a determinar em que cama dorme o marido e com quem, para escolher, por sua vez, com quem dormir.

Os sintomas das crianças a cargo de *adultos tutores* dão sinal de quão longe eles estão da marca da proibição, reforçadora do desejo. Nas palavras de Dolto (1997, p. 66): “A Lei de que se trata não é somente uma Lei represiva. Trata-se de uma Lei que, embora pareça temporariamente repressiva do agir, é, na realidade, uma Lei que promove o sujeito para sua atuação na comunidade dos seres humanos. Nunca pode ser a Lei de um adulto determinado, o qual a profere para seu proveito contra a criança. É a Lei à qual o adulto está submetido; ele tanto quanto a criança”.

Em nosso entender, as transgressões à Lei que Dolto nos apresenta acontecem, entre outras razões, por uma enorme confusão entre sedução e amor carinhoso, Lei e capricho ou legalidade, devoração e proteção, e também, por ser posta para fora a realidade do pai, quando ele existe; isto transparece na preferência da escola em se dirigir às mães, já que parte do pressuposto de que são elas, e não os pais, que tornam responsável a criança. Finalmente, outra razão é a realidade da mãe solteira instalada dentro e fora da escola, em número crescente em nossa sociedade e cujas raízes refletem-se nos mitos que nos remetem ao passado, enlaçados ao devir de nossa história.

Com todas as limitações, a escola é um lugar de corte e cumpre esta função pelo fato de representar o social fora da família. Para a criança, representa a possibilidade de sair do núcleo familiar, em geral mais matrilocal do que paterno. Frequentar a escola significa, nas palavras de Lacan, "...o abandono das seguranças que comporta a economia familiar; tem o valor de uma repetição da desmama [...] Todo desenvolvimento pleno da personalidade exige esta nova desmama" (1977, p. 70).

DA ONIPOTÊNCIA MATERNA

No nosso caso, por onde se encaminha nossa moral sexual cultural? Freud (1908, pp. 1253 e 1258) afirma que "a conduta sexual de uma pessoa constitui o 'protótipo' de todas as demais reações". Donde surgem as restrições à vida sexual da mulher em nossa história?

O mito esclarece-nos nesse aspecto. Ao se referir ao nascimento do *huacho* - órfão - e à mãe só, Montecino (1993, p. 43) diz: "A união entre o espanhol e a mulher índia¹⁰ acabou muito poucas vezes na instituição do matrimônio. Normalmente, a mãe permanecia junto ao filho, seu '*huacho*', abandonada e procurando estratégias para seu sustento. O pai espanhol transformou-se assim em ausente. A progenitora, presente e singular, era quem entregava uma parte da origem; o pai era plural, podia ser este ou aquele espanhol, um pai genérico".

O surgimento desse tipo de maternidade enlaçou-se posteriormente com o símbolo de Nossa Senhora, figura universal e Mãe de todos, que dignifica a mãe só e, pelo fato de ser universal, possibilita o *branqueamento* do mestiço. A divisão entre mestiço e espanhol parece estar mais ligada hoje à condição social da mulher,

no sentido das possibilidades econômicas e o acesso à educação, entendida nos termos de Freud como uma *elaboração intelectual dos problemas sexuais*. A maioria das mulheres que encontramos em nosso trabalho representa, em grande medida, o tipo de maternidade referido; sendo suas vidas limitadas ao lar, os filhos significam quase o mais importante para elas. Isto nem sempre acontece com as mulheres que têm acesso à educação superior ou que vão trabalhar; entre elas, a maternidade é transferida à *nana* - empregada que cuida das crianças - ou à avó, e, em outros casos, à creche ou à pré-escola, em que estão as "tias": em qualquer caso, os filhos passam a estar sob a responsabilidade de uma outra mulher.

Até onde é possível a desmama na realidade do filho de mãe só e das mães em geral? Até onde o pai ser posto para fora, que enquanto fato histórico¹¹ afetou a identidade da mulher e a vida do filho, fez parte de uma estruturação social? Só o caso da clínica pode esclarecer com profundidade este assunto tão complexo. Mas, em nível social, parece-nos que a mulher, em resposta à situação de submissão, foi articulando algo como uma queixa: algo inverso ao legal na superfície e à Lei em nível profundo; isto é, em face da evidência de um espaço perdido, só lhe resta ganhar o filho. Do que ela é dona e do que ela é escrava?

Em relação a isso, não deixa de ser significativo o fato de que a capacidade legal da mulher no Chile

tenha sido reconhecida há somente dez anos, e o de que a lei sobre filiação, que reconheceu pela primeira vez a igualdade de direitos para os filhos ilegítimos, entrou em vigência em outubro de 1999.

A força dessa figura feminina e sua forma de presença no social relacionam-se com as conseqüências de *ser mãe*, e sua compreensão do que significam os filhos. Assim, é freqüente observar um sentido de apropriação dos mesmos; por eles se luta, mas também eles são cobrados da forma mais perigosa. Daí vemos surgir o outro traço característico da mulher, assinalado por Montecino, isto é, sua *dominância de mulher*. Refere-se ao giro arduo da mãe sacrificada à dominância da mulher. Em nosso entender, esta é uma característica comum às mulheres em geral, independentemente de estarem sós ou acompanhadas do marido ou companheiro.

Dessa situação de mãe/mulher parte a reclamação e a queixa histórica, assim como a busca de "proteção para os seus", refletidas em lugares e instituições diversos de nossa história, entre os quais, Nossa Senhora de La Tirana, *mãe virtual dos mestiços chilenos* (Montecino, 1993, pp. 73-8 e 109-10)¹². Também na época do governo da Unidade Popular, período em que floresceram as agrupações populares de base, uma das mais significativas foram os Centros de Mães; foram ainda mulheres as que provocaram a ira dos militares, pouco antes de assumirem o poder, desafiando-os com seus protestos e convidando-os a mostrarem sua "hombridade".

A qual imagem de homem se dirigiam essas mulheres? Quem eram os pais da pátria? Qual é, no imaginário da mulher, o homem, o filho e o pai que ela cria?

Em nossa sociedade atual, podemos constatar que o matrimônio e a família são instituições vigentes, mas que convivem junto à realidade da mãe solteira – instalada agora publicamente – e a outros fatos, como o questionamento do matrimônio enquanto instituição (o questionamento do matrimônio é visível também na proposta da lei de divórcio; na opção publicamente instituída e aceita de levar uma vida em comum fora do matrimônio; no número significativo de separações matrimoniais); a queixa de muitos pais separados perante a impossibilidade de acesso a seus filhos; a resistência de alguns grupos em debater a questão da sexualidade; o evidente ocultamento da informação relativa à situação da AIDS no Chile; a camuflagem da corrupção de alguns setores da Justiça institucional chilena; assim como o enriquecimento ilícito de testas-de-ferro do governo ou de pessoas vinculadas a ele de um ou outro modo.

Considerando o exposto, perguntamo-nos: o que é o proibido em nossa sociedade? O que está sendo ratificado pelo nosso social? Ou, melhor ainda, o que pode ratificar um social que está revisando lentamente possíveis reformas à Constituição do Estado, e outros temas relativos à constituição da família, depois de uma época na qual se reprimiu a fala? Quem sustenta quem? E, finalmente, como e em face de que se decepcionar em um mundo encantado, cheio de promessas imaginárias sustentadas pela televisão e a propaganda?

Enfim, ainda entre os muitos convites a sermos felizes, há um debate aberto; ainda existem mulheres que aceitam dizer que há algo para além do filho, e homens dispostos a serem esposos e pais. Há ainda outros que, em meio ao mal-estar, percebem que existe algo que desconhecem e que, talvez, poderiam aprender sobre isso.

DA PSICANÁLISE QUE ESTÁ NAS MÃOS DOS PSICANALISTAS E SEUS SEGUIDORES

Dado que o psicanalista não é alheio ao social e aos efeitos do discurso científico, ele está capacitado também para distinguir os sintomas que emergem não só da clínica individual. Ele pode contribuir a *elaborar psicologicamente o “mal-estar da cultura”*. Trata-se de saber como pode intervir; nisto há um desafio à *responsabilidade social do “psicanalista não confinado em sua consulta”*, se

*ele quiser tirar proveito do que es-
cuta, isto é, se abrir a uma clínica
psicanalítica do social. Isto significa
optar por proferir a Lei fora da clínica,
não renunciar à própria
enunção da Lei* (Lebrun, 1997,
pp. 55-6).

No Chile, a psicanálise foi conduzida tradicionalmente por grupos mais conservadores; mas esta situação sofreu uma reviravolta com a introdução de Lacan. Esta introdução resultou polêmica e controvertida. Iniciou-se no ensino universitário e, muito lentamente, na prática clínica, especialmente com jovens interessados e cativados por este ensino. Atualmente, há grupos de profissionais adultos que se interessam por conhecer as teorias e a clínica de Freud e Lacan, apoiados pelo trabalho realizado, durante pelo menos uma década, por psicanalistas franceses e peruanos instalados em nosso país, e, recentemente, também por psicanalistas itinerantes argentinos.

Assim como na clínica, há um longo percurso a ser trilhado. Mas já estamos no caminho. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bustos, G. & Muñoz, C. (1999). *Psicología y evaluaciones. Boletín de la Asociación Freudiana Chilena.*
- Dolto, F. (1997). *La imagen inconsciente del cuerpo.* Paidós.
- Freud, S. (1908). La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna. In *Obras completas* (L. López Ballesteros y de Torres, trad.). Madri: Biblioteca Nueva, 1981.
- (1931). Sobre la sexualidad femenina. In *Obras completas* (L. López Ballesteros y de Torres, trad.). Madri: Biblioteca Nueva, 1981.
- Lacan, J. (1977). *La familia.* Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Laurent, E. (1984). *Concepciones de la cura en psicoanálisis.* Buenos Aires: Manantial.
- Lebrun, J. P. (1997). Hipótesis sobre "las nuevas enfermedades del alma". Argumentos para una clínica psicoanalítica de lo social. In *Psicoanálisis, sujeto, discurso y cultura.* Universidad Diego Portales. Textos de Docencia Universitaria (publicado originalmente como "Un social assujettissant", *Le Bulletin Freudien*, 28).
- Mannoni, M. (1987). *A criança, sua doença e os outros.* Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 3ª ed.
- Ministerio de Educación de la República de Chile (1998). *Reforma en marcha: buena educación para todos.*
- Montecino, S. (1993). *Madres y huachos: alegorías del mestizaje chileno.* Santiago: Cuarto Propio.

NOTAS

¹ A reflexão a seguir considera experiências em educação com pré-escolares, em nível de creche e pré-escola e, particularmente, o trabalho com crianças portadoras de transtornos de linguagem, entre 3 e 7 anos. Entre essas crianças, as primeiras residem numa região abastada da cidade de Santiago do Chile, enquanto as segundas são de três municípios da zona norte da cidade, considerados de extrema pobreza e caracterizados pela superpopulação habitacional.

² Agrupação de partidos políticos, criada após o governo militar e formada pelos partidos Demócrata Cristão, Socialista,

Radical Social Democrata e o Partido pela Democracia (PPD).

³ Em entrevista concedida a um jornalista francês, Salvador Allende afirmou que seria presidente do povo e daqueles que o tinham eleito. Por esta razão, em seu recente discurso de posse, o atual presidente Ricardo Lagos fez questão de se proclamar presidente de todos os chilenos.

⁴ Disputa verbal e luta corpo a corpo, ocasionalmente dentro do Congresso e mais freqüentemente na rua, entre manifestantes a favor e contra, e com as forças da polícia.

⁵ O projeto Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS) realizou-se de maneira parcial em escolas de Santiago. Convidaram a participar alunos a partir da 7ª série (de 13 ou 14 anos). Realizou-se uma primeira etapa de diagnóstico, para verificar o pensamento e inquietudes dos jovens sobre o tema. Participaram também pais e tutores, professores e agentes externos da área médica e psicólogos, entre outros. A Igreja Católica e setores identificados com um pensamento conservador adotaram uma posição muito crítica em relação ao fato. A partir do resultado destas Jornadas, elaborou-se um material sobre o tema para ser utilizado posteriormente nas escolas, em atividades orientadas à educação sexual dos alunos. Os dois livros que se prepararam com esta finalidade estão censurados.

⁶ Alejandra Matus, autora de *El libro negro de la Justicia chilena*, teve que deixar o país junto com a publicação do mesmo.

⁷ Roupas européias: lojas localizadas em diversos bairros de Santiago que vendem roupas de segunda mão, em grande parte trazida do exterior.

⁸ No original em espanhol o substantivo *quehacer* (tarefa) aparece duas vezes neste parágrafo transformado em interrogação

qué/hacer, jogo de linguagem intraduzível em português (N.T.).

⁹ Este termo foi tomado de uma conversação recente com a sra. Kathya Araujo, psicanalista e docente da Universidade Academia de Humanismo Cristiano. Igualmente, seus comentários por ocasião do início deste trabalho ajudaram a dar ao mesmo uma melhor organização.

¹⁰ A reivindicação mapuche - povo indígena do sul do Chile que guerreou para se defender dos invasores espanhóis - cresceu nos últimos anos. Os mapuches conseguiram de alguma maneira revitalizar sua cultura no que diz respeito à difusão de suas expressões artísticas e sua língua. O povo organizou-se melhor: há um deputado mapuche, enquanto outros representantes da comunidade acederam a cargos de governo em diversos municípios da região sul. Por outro lado, houve também enfrentamentos sangrentos com funcionários de empresas madeireiras ocupantes de terras que pertenceram aos mapuches.

¹¹ Bernardo O'Higgins Riquelme, nosso primeiro Pai da Pátria e quem deu início à República do Chile, era filho ilegítimo.

¹² Nossa Senhora de La Tirana: virgem criada para comemorar a princesa e sacerdotisa inca Huillac Ñusta, que, após liderar a luta de seu povo contra os conquistadores espanhóis, enamorou-se de um deles e se converteu ao cristianismo; este fato foi a causa de sua própria morte, assim como da de seu amado.

Recebido em 2000.